**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

**EVÂNIA MAIA NOGUEIRA**

# GINGA CARTOGRÁFICA: OS MODOS BRINCANTES DE EXISTIR DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS EM AFROCONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Vitória da Conquista, BA**
**2026**

**EVÂNIA MAIA NOGUEIRA**

# GINGA CARTOGRÁFICA: OS MODOS BRINCANTES DE EXISTIR DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS EM AFROCONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso

**Vitória da Conquista, BA**
**2026**

N712g

Nogueira, Evânia Maia.
Ginga cartográfica : os modos brincantes de existir das crianças quilombolas em afrocontextos na educação infantil / Evânia Maia Nogueira, 2026.
131 f. : il., color.
Orientador (a): Dr.ª Marilete Calegari Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 113 - 115
1. Quilombolas - Educação. 2. Educação infantil. 3. Crianças quilombolas. I. Cardoso, Marilete Calegari. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

CDD 371.8299608152

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

## RESUMO

Esta pesquisa cartografa os modos brincantes de existir das crianças quilombolas em Afrocontextos na Educação Infantil, acompanhando os processos de produção de sentidos que emergem das experiências vividas em uma instituição localizada na comunidade urbana Quilombola do Barro Preto, em Jequié, Bahia. Parte-se da compreensão do brincar não como atividade ou estratégia pedagógica, mas como linguagem, potência de criação e modo de existência, por meio do qual as crianças produzem territórios, fabulam mundos, afirmam pertencimentos e inventam formas singulares de habitar a vida. Metodologicamente, a investigação ancora-se na cartografia proposta por Deleuze e Guattari, em diálogo com a esquizoanálise, compreendida como perspectiva de problematização dos modos de subjetivação. O percurso investigativo foi tecido por meio de observações, registros cartográficos, fotografias, rodas de conversa, narrativas e dispositivos construídos nos Afrocontextos, organizando-se em três Gingados Cartográficos, a Cocorinha, o Floreio e a Esquiva, entendidos como movimentos de leitura e composição da experiência. As análises evidenciam que o brincar constitui a própria forma de existência das crianças, emergindo como território de criação, memória, ancestralidade, pertencimento, resistência e invenção coletiva. Os Afrocontextos revelam-se espaços de acolhimento, partilha e afetação, nos quais saberes ancestrais, materialidades, oralidade, natureza, corporeidade e relações comunitárias compõem experiências que fortalecem processos de aquilombamento. Em diálogo com Beatriz Nascimento, Soraya Martins, Nego Bispo e Mariléia Almeida, compreende-se que os modos brincantes de existir das crianças quilombolas constituem modos amefricanizados de existência, nos quais ancestralidade, territorialidade, corporeidade e imaginação se entrelaçam na produção de outras formas de conhecer, sentir e viver a infância. Conclui-se que a Ginga Cartográfica, para além de um percurso metodológico, afirma-se como uma ética de pesquisa que acompanha os movimentos da vida e reconhece as crianças quilombolas como produtoras de mundos, conhecimentos e futuros.

**Palavras-chave:** Cartografia, Crianças quilombolas, Brincar-existir, Educação Infantil, Amefricanidade.

## ABSTRACT

This research maps the playful ways of existing of quilombola children in Afrocontextos in Early Childhood Education, following the processes of meaning-making that emerge from experiences lived in an educational institution located in the urban Quilombola community of Barro Preto, in Jequié, Bahia, Brazil. It starts from an understanding of play not as an activity or pedagogical strategy, but as a language, a creative force, and a mode of existence through which children produce territories, invent worlds, affirm their sense of belonging, and create singular ways of inhabiting life. Methodologically, the investigation is grounded in the cartography proposed by Deleuze and Guattari, in dialogue with schizoanalysis, understood as a perspective for problematizing processes of subjectivation. The research process was woven through observations, cartographic records, photographs, conversation circles, narratives, and devices developed within the Afrocontextos, organized into three Cartographic Gingados: Cocorinha, Floreio, and Esquiva, understood as movements for reading and composing experience. The analyses demonstrate that play constitutes the very mode of existence of the children, emerging as a territory of creation, memory, ancestry, belonging, resistance, and collective invention. Afrocontextos reveal themselves as spaces of welcoming, sharing, and affective encounters, in which ancestral knowledge, materialities, orality, nature, embodiment, and community relationships compose experiences that strengthen processes of aquilombamento. In dialogue with Beatriz Nascimento, Soraya Martins, Nego Bispo, and Mariléia Almeida, the study understands the playful ways of existing of quilombola children as Amefricanized modes of existence, in which ancestry, territoriality, embodiment, and imagination intertwine in the production of other ways of knowing, feeling, and living childhood. It concludes that Ginga Cartográfica, beyond being a methodological path, asserts itself as an ethics of research that follows the movements of life and recognizes quilombola children as producers of worlds, knowledge, and futures.

**Keywords**: Cartography; Quilombola Children; Brincar-Existir; Early Childhood Education; Amefricanidade.

Defesa de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoesteda Bahia (UESB) para avaliação da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB (Orientadora)

Professora Dra. Ana Paula Conceição
Universidade Estadual da Bahia — UNEB

Professora Dra. Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB

Vitória da Conquista, BA

2026

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Materialidades do brincar em Afrocontextos ..... 36
Figura 2 – Certidão de Autorreconhecimento da Comunidade de Barro Preto ..... 51
Figura 3 – Materialidades do brincar afroreferenciados ..... 59
Figura 4 – Materialidades do brincar feito com elementos naturais ..... 60
Figura 5 – Materialidades do brincar com elementos simbólicos ..... 61
Figura 6 – Fotografia do Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim ..... 63
Figura 7 – Disposição e organização do Afrocontexto 1 ..... 66
Figura 8 – Encontros e ancestralidades ..... 67
Figura 9 – Disposição e organização do Afrocontexto 2 ..... 68
Figura 10 – Disposição e organização do Afrocontexto 3 ..... 70
Figura 11 – Disposição e organização do Afrocontexto 4 ..... 72
Figura 12 – Disposição e organização do Afrocontexto 5 ..... 74
Figura 13 – Disposição e organização do Afrocontexto 6 ..... 75
Figura 14 – O movimento do corpo ..... 82
Figura 15 – Encontro sensorial ..... 83
Figura 16 – Relação corpo normatizado e o corpo-potência ..... 84
Figura 17 – Reterritorialização como corpo marcado ..... 85
Figura 18 – Gestos de experiência ..... 86
Figura 19 – Relações com as materialidades e o corpo ..... 87
Figura 20 – Cocorinha ..... 88
Figura 21 – Corpo-território ..... 89
Figura 22 – O cheiro do café ..... 90
Figura 23 – O corpo e os agenciamentos ..... 91
Figura 24 – A cozinha reterritorializada ..... 93
Figura 25 – O movimento da cozinha ..... 94
Figura 26 – Vermelho de pimenta? ..... 96
Figura 27 – Memória sensorial ..... 97
Figura 28 – Compartilhando Sabores ..... 99
Figura 29 – Cozinha compartilhante ..... 99
Figura 30 – A cozinha e o corpo em movimento ..... 101
Figura 31 – Desejo coletivo ..... 103
Figura 32 – Território do brincar ..... 105
Figura 33 – Permanência e partilha ..... 109
Figura 34 – Narrativa: Tempo do Brincar-existir da criança quilombola ..... 111

## AGRADECIMENTOS

Há palavras que não cabem na escrita, mas ainda assim insistem em nascer. Talvez os agradecimentos sejam esse lugar, onde o coração transborda e a linguagem tenta, com delicadeza, alcançar o que é imensurável. Começo por Ti, Deus… não como quem cumpre um protocolo, mas como quem reconhece o chão que sustenta cada passo. Quantas vezes pareceu que estava me afastando da escrita, me perdendo entre cansaços, silêncios e incerteza, eu estava sendo carregada no Teu colo. Quando as forças pareciam faltar, foste Tu quem me sustentou. Quando as palavras não vinham, foste Tu quem segurou minha mão e escreveu comigo cada linha, cada memória, cada encontro vivido com as crianças. Em meio às tantas dificuldades, e foram muitas, não me deixaste abalar. Foste presença, abrigo e direção. E por isso, esta escrita também é Tua.

À minha família, meu lugar de amor inteiro, nas ações simples e invisíveis, como uma oração, um casaco emprestado ou um almoço feito com carinho. Na pessoa de minha mãe, Laura, meu pai, Erivaldo, e meu esposo, Tiago, eu agradeço por tudo o que não se mede, pelo cuidado com as crianças, pelo tempo que me foi dado, pela paciência, pelo incentivo e, sobretudo, por serem meu porto seguro. Vocês foram base firme quando eu precisei ser vento. Amo muito vocês! Aos meus filhos, Kadu e Dante, que com a simplicidade mais bonita do mundo me lembravam, todos os dias, o que realmente importa. No gesto de esperar, no olhar que dizia “volta, estou esperando apenas o seu abraço”, vocês me ensinaram que o amor também é presença que chama de volta. E à Lua, que chega agora como luz nova, transformando minha vida e me mostrando, com sua chegada eminente, que mesmo sendo experiente, ainda não sei de tudo e que seguir aprendendo, me desafiando e me fortalecendo é parte do caminho, especialmente quando se trata de educar e cuidar das infâncias.

Aos amigos e colegas, que caminharam comigo de tantas formas, aos que leram meus textos com atenção, aos que acolheram minhas expectativas, aos que me escutaram longamente e aos que, em meio a tudo, simplesmente riram comigo. Vocês tornaram esse percurso mais leve, mais possível, mais humano.

À minha orientadora, Marilete Calegari, minha profunda gratidão. Um ser humano incrível, sensível e generoso, que não apenas orienta, mas caminha junto. Obrigada por ser parceira, por acreditar em mim, por me incentivar a crescer e por respeitar minha escrita, meu tempo e minhas formas de ver o mundo.

À banca examinadora e às professoras da universidade, que, em suas presenças e contribuições, representam tantos outros que atravessaram este percurso comigo, deixo meu sincero agradecimento. Em especial, às professoras Daniele Freire e Ana Paula Conceição, pela leitura atenta, pelo cuidado nas palavras e pela generosidade em compartilhar saberes. Cada apontamento, cada escuta e cada diálogo ampliaram meus horizontes e fortaleceram esta escrita, que também é feita de encontros.

E assim, entre mãos dadas, colos que acolhem e presenças que sustentam, esta dissertação foi sendo tecida. Não por uma só pessoa, mas por muitos encontros, visíveis e invisíveis que me permitiram chegar até aqui.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

C.E.I. - Centro de Educação Infantil

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas

Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

**SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO .....8
1.1 Entranhando-se na terra, convite à roda.....8
1.2 Gingando Memórias: Trajetória de uma Menina Brincante..... 16
1.3 Contextualizando o campo: o brincar, a Educação Infantil e as crianças Quilombolas.....20
1.4 Delimitando o Foco: Questão de Pesquisa e Objetivos.....22
2. AFECÇÕES CÓSMICAS E ENCONTROS BRINCANTES: TECENDO SABERES, PERSPECTIVANDO O BRINCAR-EXISTIR CRIANÇA-QUILOMBOLA.....25
2.1 Devir-criança-quilombola: Corpos que aquilombam..... 26
2.2 Aquilombando em Afrocontextos: modos brincantes de existir.....34
2.3 Educação Infantil: fluxos, agenciamentos e territorialidades .....39
2.4 O Barro Preto, comunidade urbana remanescente de Quilombo em Jequié/BA..... 48
3. GINGA METODOLÓGICA: O MOVIMENTO DA CARTOGRAFIA NA PESQUISA .....54
3.1 Cartografando os modos brincantes..... 54
3.2 Gingados Cartográficos .....56
3.3 Dispositivos e Procedimentos da pesquisa..... 58
3.4 O gingado de uma Esquizoanálise..... 76
4. CARTOGRAFIAS DO BRINCAR QUILOMBOLA: ESQUIZOANÁLISE DOS AFROCONTEXTOS E DOS MODOS DE EXISTIR DAS CRIANÇAS.....78
4.1 Primeiro Gingado: Cocorinha .....81
4.2 Segundo Gingado: Floreio.....92
4.3 Terceiro Gingado: Esquiva.....100
GINGADOS FINAIS.....107
REFERÊNCIAS .....113

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Entranhando-se na terra, convite à roda

Vieram três pra bater no nego, 2x
Trouxeram faca, porrete e facão, 2x
Você não sabe o que pode fazer um negro, 2x
Troca as mãos pelos pés, os pés pelas mãos 2x
Tapa na cara rasteira no chão, 2x
Você não sabe o que pode fazer um negro 2x
[...]
Capoeira oh lelé...oh lala...
Quero viver nessa vida uma grande transformação
Que joga capoeira pelo mundo se me espalhar pelo chão
Capoeira
Dos bons amigos
Capoeira, do coração
Capoeira, pro resto do mundo
Somos todos irmãos
Capoeira, oh lele
Bahia Capoeira oh lala...
(Ladainha de Capoeira – domínio popular)

Entranhando-se na terra, participando da roda, esta dissertação se deixa atravessar pelo balanço da ginga e pela força da memória que ecoa nos cantos e nos corpos. O caminho aqui não se ergue em linha reta, mas se abre em curvas, voltas, rasteiras e se necessário cocorinha, compondo uma escrita-cartográfica movente com e entre as crianças quilombolas. Como na roda de capoeira, a pesquisa se faz em círculo, em partilha, em floreio, costurando saberes, escutas e experiências. O chão é território e mapa, nele se inscrevem passos, cantos e histórias que, em movimento, revelam as brechas e frestas para imaginar outros mundos possíveis. Nesse rolê que se anuncia a ladainha que abre este trabalho, evocando memórias ancestrais para dentro das páginas.

Entendemos ancestralidade aqui como a memória viva que se transmite de geração em geração, nas formas de existir, agir e pensar no mundo, preservando e reinventando os modos de vida das comunidades amefricanizadas[1]. De Acordo com Beatriz Nascimento (2021, p. 45) “A ancestralidade é uma forma de organização da memória coletiva que se atualiza no presente e garante a continuidade de uma existência negra.”.

[1] Optamos utilizar o termo amefricanidade no lugar de diáspora africana, por compreender os povos quilombolas atuais não como africanos no Brasil, mas brasileiros que se constituíram com uma ancestralidade africana marcada pelas relações de poder, os quais foram se constituindo nessa mistura amefricanizada.

Assim como na capoeira, em que a ginga, a ponte e o batuque tecem sentidos para além do corpo em movimento, também nesta pesquisa a ancestralidade atua como mapa e bússola, orientando cada passo, cada gesto e cada escrita. É nessa circularidade que a pesquisa se ancora, costurando saberes que emergem da oralidade, do canto e da corporeidade, e que se atualizam no cotidiano das crianças quilombolas.

Trataremos neste estudo sob a noção de Amefricanidade, como proposta por Lélia Gonzalez (1988), abrindo caminhos para compreender a tessitura dos modos de existir dos negros e indígenas nas Américas para além de uma narrativa de exílio ou perda. Trata-se de reconhecer a potência criadora que emerge dos encontros, resistências e reinvenções culturais que marcam a experiência amefricana. Como a autora afirma: "a categoria de amefricanidade nos remete a todo um processo histórico de resistência cultural, que vai do período colonial até os nossos dias" (Gonzalez, 1988, p. 75). Mais que uma condição histórica, a Amefricanidade é um modo de ser e existir que se expressa nas práticas cotidianas, nos saberes ancestrais, nos gestos de brincar, de falar e de partilhar. Nela, não há apenas memória da opressão, mas sobretudo presença de um futuro tecido na coletividade, em que o quilombo, a festa e a roda se constituem como territórios de vida.

Nesse sentido, a ancestralidade também se manifesta como um elo simbólico que conecta as comunidades negras às suas ramificações africanas, fortalecendo não apenas uma forma de vida individual e coletiva, mas também os modos de existência que atravessam gerações. Como ressalta Kabengele Munanga (1996, p. 82), "A ancestralidade é a ligação com as raízes africanas, um elo simbólico que fortalece a identidade e as práticas de resistência." Essa perspectiva intensifica a compreensão de que os modos de existir e brincar das crianças quilombolas não se limitam ao presente, mas se entrelaçam com histórias, saberes e memórias ancestrais, orientando os passos de suas experiências cotidianas e oferecendo caminhos de resiliência e pertencimento.

O sussurrar do vento canta alegria no encontro com o rosto da criança. Sob seus pés descalços vibra o calor da terra, do barro e do pó. Nos dedinhos de suas mãos entrelaçando a água, o carvão e as folhas, surgem suas formas brincantes de existir. Sob as perspectivas de seus olhares e pensamentos, as materialidades culturais vibram sentidos e estesia. Um graveto pode ser tanto lenha quanto vara de condão. O barro vermelho, branco, preto sempre foi caminho, parede e chão. Este trabalho valoriza o encanto de existir-criança, de ser a beleza e a vida do quilombo, num chão de busca por preservação da cultura e dos direitos.

A modernidade, ao privilegiar a razão instrumental e a objetividade científica, promoveu uma ruptura com formas de conhecimento baseadas na oralidade e na transmissão cultural. Essa mudança, impulsionada pela colonialidade, desvalorizou saberes ancestrais e práticas comunitárias, impondo uma visão utilitarista e desencantada do mundo. No entanto, a contemporaneidade necessita de urgência para desmanchar a mente ocidentalizada que observa e compreende de forma linear, "a partir de uma ordenação de mundo, reduzindo as palavras sem descrições de experiências acerca do cosmo" (Dantas, 2022, p.3). Mesmo que, havendo essa precisão, Bispo dos Santos (2019) compreende o movimento decolonial como insuficiente por somente desmanchar o colonialismo, pois para ele "temos de triturar o colonialismo, para não sobrar um pedaço que se aproveite" (Bispo Dos Santos, 2019, p. 25). O autor defende o contra colonialismo para que nosso pensamento seja carregado pela noção de circularidade e pela interação entre os povos que sofreram invasões coloniais em seus territórios (Dantas, 2022). Isto é, um movimento sem perder as singularidades estabelecidas por uma cosmologia contra colonial, que "olha rodando - [...] um povo que fala rodando, pensa rodando [...]Tudo nosso é rodando". (Bispo Dos Santos, 2019, p. 25).

Nesse gingado, percorremos frestas, retalhos e alinhavos da pesquisa, margeando possibilidades de experiências brincantes e criação de novas formas de existir das crianças em contato com materiais culturais. A necessidade de estar em contato com a natureza aparece como parte fundamental e muito forte da cultura africana, que não se pensa fora do chão, da água, do vento e do fogo. Como defende Nego Bispo, "somos orgânicos, somos natureza. Confluência" (Santos, 2019, p. 42). Em sua perspectiva, a confluência traduz o encontro entre humanos e elementos naturais como pares, sem hierarquias ou separações, mas em contínua relação e movimento.

Nesse contexto, as infâncias quilombolas emergem como expressão de possibilidades outras de continuidade cultural, oferecendo contrapontos à visão fragmentada e mecanicista que sustenta a modernidade colonial. As práticas cotidianas dessas crianças, atravessadas por saberes ancestrais, coletivos e territorializados, revelam modos de estar no mundo que tensionam a lógica colonizadora e anunciam formas de existência conectadas ao encantamento e à memória. Ao refletir sobre a condição pós-colonial, Achille Mbembe (2001) analisa como os regimes de dominação operam também no campo do imaginário, produzindo fantasmas compartilhados que moldam subjetividades e naturalizam hierarquias. Nesse sentido, valorizar os modos de

brincar-existir[2] das crianças quilombolas ultrapassa a ideia de preservação cultural, constituindo-se como um gesto político e epistemológico de afirmação de outros modos de conhecer, sentir e se relacionar com o mundo, capazes de reencantar as experiências coletivas e abrir possibilidades éticas de convivência e cuidado.

Nesse movimento de compartilhamento e ressignificação dos saberes ancestrais, a existência quilombola se revela também por meio da partilha. Nego Bispo (2023) nos apresenta, enquanto quilombola, um significante, o de compartilhante, um modo de existir profundamente presente nos territórios quilombolas, marcado pela partilha de saberes, experiências e afetos. Esse conceito se mostra particularmente pertinente para este estudo, pois fortalece como a ancestralidade enquanto memória coletiva não apenas se preservam, mas se multiplicam nos gestos cotidianos, nos encontros e nas vivências das crianças quilombolas, costurando pertencimentos e modos de existir. Segundo o autor,

> Afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. Quando cheguei ao território em que estou hoje, já existiam outros compartilhantes que nos recepcionaram. (Bispo, 2023 p.21)

Refletir sobre os modos brincantes e a estética em Afrocontexto nos conduz à compreensão de um existir que se constrói na experiência de habitar um território-compartilhante, no qual os afetos circulam, os vínculos se fortalecem e na existência se organiza como prática coletiva. Esses modos brincantes, vividos no corpo, no gesto, no ritmo e na relação com o outro, constituem-se como experiências que produzem sentido e conhecimento, pois não se reduzem a atividades, mas atravessam a existência. Nessa direção, Bispo (2023) nos ajuda a compreender essa lógica ao afirmar a centralidade da circularidade como princípio do bem viver, marcada pelo movimento contínuo de começo, meio e recomeço, próprio dos povos de trajetória.

É nessa roda viva que os corpos gingam, criando estratégias de permanência e reinscrição da memória coletiva. Tal compreensão dialoga com Larrosa, ao conceber a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma, deixando marcas no corpo e na subjetividade, e com Kohan 2015, quando afirma a infância e o brincar como potência de criação de mundos e de modos outros de estar no tempo. Assim, os

[2] Brincar-existir é um termo cunhado pela pesquisadora para designar a compreensão do brincar como anunciante da potência da criança agindo no mundo. O conceito será aprofundado no Referencial Teórico, onde está desenvolvido e articulado às discussões sobre infância e agenciamentos.

modos brincantes das infâncias quilombolas configuram-se como experiências estéticas e ético-políticas, que mantêm vivos os saberes, os afetos e as memórias nos corpos de um povo.

Pensar os modos brincantes de existir da criança quilombola, enquanto processo de desejo (Deleuze; Guattari, 1995), valendo-nos da ideia da infância como experiência, "um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar" (Kohan, 2018, p. 299), nos desafia a pensar a criança como ser pulsante de um existir-brincar refletido em sua existência.

Nesse propósito, a partir do nosso olhar para as infâncias, experiências e movimentos, sentimos uma necessidade constante em revisar e recriar palavras para conceituar e repensar o que propomos enquanto discurso. "As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (Larrossa, 2002, p. 20), com isso traduziremos em palavras, as quais são mais que letras e sílabas, são símbolos de pertencimento e perspectiva do que está sendo proposto, o pensamento pós-estruturalista e filosófico dos modos brincantes de existir das crianças quilombolas.

Beatriz Nascimento (1985) foi uma intelectual fundamental na reinterpretação do conceito de *quilombo*, ampliando-o para além de um lugar para descendentes de escravizados. Em sua obra, ela destaca a terra como fundamento para o quilombo, enfatizando a importância do território como base para a existência e preservação da cultura negra. A autora propõe a percepção do quilombo como uma forma de organização da memória coletiva que se atualiza no presente, garantindo a continuidade de uma existência negra. Essa perspectiva amplia a compreensão do quilombo como um espaço simbólico e prático de existência e pertencimento. Beatriz Nascimento (1985, p. 42) nos lembra que "uma história. É uma palavra que tem história", mostrando que o quilombo se sustenta na organização coletiva da memória e na continuidade de uma existência negra. Para ela, o quilombo constitui-se como um modo de ser e existir em comunidade, onde a memória, a ancestralidade e a cultura se encontram para fortalecer as formas de ser quilombola, antecipando, em outras palavras, o que hoje chamamos de *aquilombamento*.

Assim, pensamos, neste estudo, traduzir o brincar-existir das crianças quilombolas como Aquilombamento, compreendendo que tal noção se inscreve em uma

linhagem histórica de pensamento negro forjada nas lutas por autonomia, coletividade e existência plena. O termo encontra ramificação na noção de quilombismo, cunhada por Abdias Nascimento (1980), que articula práticas de resistência e organização coletiva inspiradas na experiência histórica dos quilombos, constituindo-se como projeto político, cultural e civilizatório. É nessa genealogia que o aquilombamento se afirma como movimento vivo e contínuo, uma ética de reunião e de produção de outras possibilidades de existir. No entanto, neste trabalho, adotamos o termo na perspectiva contemporânea desenvolvida por Soraya Martins (2023), para quem o aquilombamento é movimento, criação e transbordamento, reunião de corpos em ação que produzem acontecimentos.

Nessa direção, bem como nessa pesquisa, na produção de acontecimentos com as crianças do Barro Preto, uma comunidade urbana quilombola na cidade de Jequié/BA, em meio aos Afrocontextos[3]. Já que, Aquilombamento, "é movimento, é a criação de possibilidades outras de existir e de se relacionar. É a reunião de corpos em transbordamento, corpos em ação que são." (Martins, 2023, p. 44), a criança existindo em meio aos materiais culturais de sua territorialidade, sendo um corpo-território, marcado por seus atravessamentos, ancestralidade e interseccionalidades.

O Aquilombamento, a que esse texto se propõe, liga-se ao existir-criança quilombola, traduzido nos escritos de Martins (2023, p. 40) como, "brechas, frinchas e aberturas estreitas no sistema que reagem ao colonialismo cultural e criam espaços para a experimentação de novas éticas em arte, para se produzir conhecimento" nos modos brincantes de existir, em contato com sua ancestralidade, os materiais culturais, produzindo conhecimento, e a valorização da existência do povo quilombola, enquanto grupo étnico e de territorialidade.

Nessa perspectiva, os Afrocontextos, compreendidos como contextos educativos, ricos em materiais culturais para a Educação Infantil, propõe abertura para o Aquilombamento, brincar-existir enquanto crianças quilombolas, oportunizando as crianças um espaço-tempo de criação de modos de existência em meio a valorização da cultura do povo quilombola. Essa proposta possibilita, espaço para a criança existir de

[3] Termo Afrocontexto, o qual será discutido com mais detalhe no referencial teórico, criado pela autora no decorrer dos estudos dedicados a Educação Escolar Quilombola e às Relações Étnico-raciais, inicialmente como proposição de intervenção antirracista para a Educação Infantil e neste estudo como instrumento de produção de dados.

forma plena, valorizada, com uma estética de valorização da natureza e principalmente de materiais fortemente presentes no território quilombola. Reiteramos o quilombo como lugar de territorialidade, étnico, que se propõe a luta antirracista, mas onde seus símbolos não são exclusivamente racializados, mas focados na etnicidade e no pertencimento africano.

Neste estudo, propomos um caminhar cartográfico, pesquisar e delinear na perspectiva rizomática (Deleuze; Guattari, 2009), que se assemelha à terra e ao barro, onde as raízes se entrelaçam em um emaranhado de conexões e possibilidades. Assim como os animais subterrâneos que habitam o subsolo, adaptando-se à falta de luz e desenvolvendo-se em meio à escuridão, nossa pesquisa se propõe a explorar as encruzilhadas e os entroncamentos que surgem ao longo do caminho.

Pensando na perspectiva da filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 2009), que "nos permite criar linhas de fuga, possibilidades de desterritorializar para alcançar, ampliar novos territórios para reterritorializar, com novos olhares" (Polceno, 2024, p.16)**.** Linhas e trajetos que encontram-se presentes nos territórios constituídos por práticas orgânicas, as quais são

> [...] bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc[...] (Deleuze, 1998, p.9)

Assim, buscamos traçar rotas que exige de nós processos de des-re-territorialização. Para isso, exploramos os túneis da descoberta que permeiam a experiência. Essa busca, nos motiva a cavar e de assumirmos o "compromisso de mover-se com" (Polceno, 2024, p. 15) explorando os túneis da descoberta que permeiam a experiência.

Ao longo dessa jornada, não sabemos exatamente onde vamos chegar, mas é nesse processo de descoberta que nos aproximamos do que realmente pretendemos perceber e conhecer, revelando as nuances e complexidades da realidade que nos cerca. Em meio aos caminhos trilhados, revelam-se as nuances e complexidades da realidade que nos envolve. Neste tempo, marcado pela era digital imersa na lógica capitalista e globalizada, as infâncias brasileiras têm sido profundamente atravessadas por transformações nos modos de brincar, nas formas e configurações familiares, bem como nas organizações dos tempos e espaços destinados às infâncias. Ressaltamos que "a subjetividade tem origem carnal, é efeito do encontro com outros humanos e não humanos, fruto de afetação

cósmica" (Tiriba, 2023, p. 5) e, portanto, necessitamos refletir sobre o quanto essas influências estão presentes, atuando sobre os corpos, subjetividades e experiências das crianças, modificando os modos de ver, agir, sentir e estar no mundo.

Nesse contexto, é fundamental lembrar que os encontros que as crianças vivenciam ganham potência ou limitação a depender das forças que as atravessam, como nos diz Léa Tiriba "bons encontros são aqueles que potencializam a existência; maus, os que entristecem, fazem sofrer, despotencializam, tanto o ser individual como a sociedade, a natureza" (Tiriba, 2023, p. 5). Quando há carência de afetos, provocada muitas vezes pelo controle e domesticação dos corpos infantis, observa-se que "a carência de afetos, via controle do corpo, limita as possibilidades de bons encontros" (Tiriba, 2023, p. 7), empobrecendo, assim, as experiências sensíveis e a potência criadora das infâncias.

Nesse processo de aquilombamento da infância, compreendemos que os laços afetivos entre as crianças, seus territórios e os adultos que as cercam constituem uma rede de compartilhamentos, encontros e reciprocidades. Os Afrocontextos, além de espaços para a liberdade de expressão, se configuram como espaços de pertencimento que acolhem, como diz Nego Bispo, aqueles que chegam e se permitem afetar, "quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. Quando cheguei ao território em que estou hoje, já existiam outros compartilhantes que nos recepcionaram" (Santos, 2023, p. 21). Assim, os modos de ser e estar das crianças quilombolas se fortalecem na tessitura dos afetos, nos gestos de acolhimento, nas palavras que narram o vivido e nos corpos que aprendem a habitar com sentido os territórios da infância quilombola.

Esta pesquisa se debruça sobre a potência criadora dos modos brincantes de existir das crianças quilombolas. Assim sendo, perspectivamos uma cartografia do brincar-existir, como encontro visceral entre corpos infantis e a natureza exuberante da cultura quilombola presente nos Afrocontextos. Uma cartografia viva e pulsante, sendo gingada a cada gesto, a cada interação, atravessadas pelos movimentos, esquivas e rasteiras, que desenham territórios de existência cultural e de criação singular. O brincar, nesse contexto, está intimamente ligado as experiências como "*interjogo"* - essência do ser/estar-junto-com [...] elementos singulares da vida cotidiana" (Cardoso, 2018, p. 64); ou seja, um modo fundamental de estar no mundo, de narrar e reinventar histórias ancestrais, utilizando os materiais culturais dessa terra.

## 1.2. Gingando Memórias: Trajetória de uma Menina Brincante

"[...]Menina com asas...
Todo dia era assim,
Olhava para as asas,
Não entendia para que servia.
Encontrou as crianças,
Imediatamente, começou a voar[...]"
(Diário compartilhante, 2025)[4]

Filha do encontro de mundos, da força e do sonho. Mainha, mulher branca de olhos atentos à esperança, fez do lar um poema de batalhas silenciosas. Painho homem negro de mãos firmes e honestas, construiu cada dia como quem lapida um futuro. Juntos, misturaram suas raízes, raças, e histórias para firmar quem sou*, uma síntese de coragem e ternura, de luta e encantamento.

Nesse encontro de mundos, nasci. Mulher negra da cor parda com estereótipo branco, navegando pelas nuances do que sou e do que carrego. Tenho "olhos de ressaca", como em Dom Casmurro, de Machado de Assis (1899), que se perdem e se se encontram nos detalhes. Um coração que dança como a poeira que brilha refletida nos raios de sol. Encanto-me com o brilho tímido das piabas, peixinhos que nadam como se fossem poesia em movimento. E os passarinhos? Ah, esses voadores cinzentos, simples, cheios de graça, cruzam as ruas baianas como notas musicais no ar. Caminho pelas ruas de areia e barro, sentindo o calor da terra, como quem dança com o tempo, deixando a simplicidade ser meu maior espetáculo.

Assim, inscrevo minha própria trajetória na perspectiva de ser da natureza, reconhecendo que minha história não se explica apenas na linearidade da origem, mas se reatualiza no pertencimento às tramas culturais da Amefricanidade cunhado por Lélia Gonzalez (1988), onde a mistura, o movimento e a invenção são forças constitutivas. Percebendo no cotidiano de meus pais, tios e avós uma mistura de tradições e reinvenções nos modos de viver, pisando descalça no chão sempre que possível, na forma de mexer as mãos enquanto penso, até mesmo na contemplação da vida.

Sempre fui uma menina de asas na imaginação. Quando meu "padrinho", com aquele olhar que carrega ternura, me chamava de "espoleta", eu não ouvia uma palavra qualquer. Eu me transbordava. Espoleta soava como algo mágico, talvez uma borboleta

[4] Ao longo da escrita deste estudo, foram produzidas epígrafes de autoria da pesquisadora, registradas em seu Diário Compartilhante.

vibrante ou uma libélula com asas douradas. E então, meus passos saltitavam ainda mais, como se seguissem um ritmo secreto, e os cabelos, soltos ao vento, dançavam como quem agradece um elogio disfarçado de brincadeira. Naquele momento, eu era pura leveza, um ser alado que encontrava no ar a música da infância.

Infância feita de quintais guardiões de segredos, de roças exalando liberdade, rios transformados em cenários de sonhos e ruas silenciosas em noites quentes, palco de bailarinos da cultura da infância: o brincar. Ambientes seguros, por adultos invisíveis, mas presentes, onde o mundo se abria em possibilidades. Nos quintais, com meu irmão, amigas/os e primas/os, inventava universos, brincava com bonecas que ganhavam vida, cozinhava bolos em fogões de tijolos, e no rio eu era tanto peixe quanto tubarão, nadando em águas que se tornavam piscina da casa das bonecas. Como aponta Benjamin (1984, p. 71), "a criança brinca não apenas com o que encontra no mundo ao seu redor, mas transforma em brinquedo todos os resíduos da cultura". Assim eram minhas infâncias: inventivas, criadoras e tecidas a partir do simples, que se fazia grande.

As brincadeiras tradicionais, de roda, de rua, de gude, completavam as tardes, enquanto meu avô paterno, artista das sobras, construía caminhões e casinhas de boneca com sucatas. Naquelas criações, aprendi que a imaginação podia ganhar forma e que, com as mãos e o coração, tudo era possível. Enquanto isso, no vai e vem da casa-quintal, minha tia-avó alimentava a alma com os cheiros que escapavam do fogão de lenha, o feijão borbulhante, as folhas de tempero esmagadas no pilão, a galinha caipira chiando no tacho. O barulho do rio correndo ali perto costurava o tempo com o canto do fogo, e eu, encantada, observava as chamas dançarem como se me contassem segredos antigos. Era mágico comer o feijão com farinha na cuia de ferro fundido apenas com as mãos, eternizando os sabores da terra, do cuidado e da memória. Como lembra Tiriba (2023, p. 29), "os modos brincantes expressam a inseparabilidade entre corpo, cultura e natureza", e foi nesse entrelaço que aprendi a ver na simplicidade a grandeza da vida.

Enquanto meu avô paterno me mostrava o poder da criação, meu avô materno me ensinava a essência do carinho e da partilha. Ele, com sua generosidade simples, levava um cacho de bananas à porta e chamava todas as crianças da rua para partilharem o lanche, como quem planta sementes de união. Depois do banho, me entregava o pente que guardava no bolso da sua camisa de botão, um gesto que parecia banal, mas carregava ternura. Era o momento de pentear seus cabelos brancos, enquanto ele, com paciência e afeto, dividia seus conselhos, histórias e silêncios cheios de sabedoria.

Dessa menina criativa, que transformava brincadeiras em mundos e sucatas em sonhos, nasceu uma artesã de possibilidades. Uma ‘pedagoga-artista’ como nos apresenta Daniele Freire Raic, “Fui compreendendo que não é a forma prescritiva de uma profissão que nos torna um profissional, mas, sobretudo, a maneira como vamos atualizando, ao longo das nossas vidas, nossos modos de existir no mundo.” (Raic,2020, p.28). Percebi que ser professora é muito mais que ensinar; é ser inquieta, curiosa, pesquisadora, conversadeira, criativa, inventiva. É gostar da terra, da natureza, e de tudo o que nos conecta.

A Educação Infantil enquanto um espaço de existência, lugar onde crianças e adultos, em harmonia, experimentam o belo da vida, os detalhes e o encantamento com o mundo ao seu redor. No meu trabalho como coordenadora técnico-pedagógica da Educação Infantil, tive o privilégio de visitar muitos espaços educativos, cada um com sua beleza única e seus desafios. Mas foi numa demanda específica que fui atravessada profundamente, a Educação Escolar Quilombola. Como ressalta Munanga (2013, p. 58), “educar em contextos de matriz africana implica reconhecer e valorizar saberes, práticas e modos de existir historicamente negados”. Foi nesse território de vivências, memórias e pertencimento que percebi a profundidade daquilo que a Educação Infantil pode e deve se: espaço de afeto, reconhecimento e reinvenção dos modos de existir.

Como alguém que se encanta pela conexão entre as crianças e a natureza, participar das discussões sobre as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola me trouxe um incômodo. Percebi que faltava essa relação mais íntima com o mundo natural, essa convivência com o verde, a água, o vento e a terra, nas escolas de Educação Infantil do território. Foi durante as aulas da segunda Graduação em Educação Escolar Quilombola oferecida pela UESB, por meio do Parfor Equidade, que esses questionamentos brotaram com maior intensidade. Ali, entre diálogos, reflexões e experiências compartilhadas, começaram a surgir ideias e proposições para o fortalecimento da Educação Infantil Quilombola, buscando uma conexão mais profunda com a natureza e com as culturas locais. Como observa Tiriba (2023, p. 45), “a infância se manifesta em movimentos, gestos e experiências que articulam corpo, materiais e ambientes em contínua interação”, mostrando que o aprender e o brincar são inseparáveis do espaço natural e das práticas culturais.

Além disso, com a implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola enfatizou a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e as especificidades das

comunidades quilombolas. Como destaca Munanga (2013, p. 72), “a educação deve reconhecer as culturas negras como vivas e dinâmicas, capazes de produzir saberes e práticas que transformam a realidade”. Foi nesse contexto que percebi o desafio e a responsabilidade de integrar saberes tradicionais, vivências culturais e a sensibilidade ambiental na prática pedagógica, garantindo que cada criança tenha acesso a experiências educativas que fortaleçam seu pertencimento, sua identidade e seu vínculo com o mundo natural.

Quando revisito minhas lembranças de infância, o contato com a terra surge como uma constante, uma conexão que sempre pulsou em mim. Pisar descalça no chão, sentir a textura da terra sob os pés, fazia parte das minhas idas e vindas, como um ritual, uma constante. As fotografias antigas revelam essa relação, a meia-calça desgastadas, os sapatos que insistiam em escapar dos pés. Eram sinais da minha ancestralidade, desse desejo quase instintivo de me manter conectada, ligada ao chão que me sustentava e nutria.

Essa memória me faz pensar em como as crianças hoje vivem e percebem essa relação com a terra? Será que elas ainda sentem o chamado dos pés descalços, o abraço silencioso do chão? Esses questionamentos me acompanham, convidando-me a olhar para as infâncias e suas conexões, ou desconexões com o mundo natural, e a refletir sobre como podemos restaurar e valorizar essa ligação tão essencial.

A relevância política se manifesta ao reconhecermos que dar voz e espaço aos desejos e às experiências das crianças quilombolas é um ato que confronta estruturas sociais e sistemas de reprodução de desigualdades. Como nos lembra Munanga (2005), a sociedade brasileira é marcada por exclusão social e discriminação racial, onde discursos e práticas racistas podem ser reproduzidos de forma consciente ou inconsciente. Nesse sentido, o controle das narrativas torna-se um campo de disputa constante, entre grupos hegemônicos e setores que buscam questionar as desigualdades e lutar por direitos negados, inclusive no que tange à definição do que é considerado conhecimento e ciência.

Perspectivo uma Educação Infantil que floresça em sua essência mais humana, onde cada criança seja vista como parte viva e pulsante do mundo, onde a inovação caminha de mãos dadas com a sensibilidade e o cuidado para com a própria existência. Uma educação que reconheça nossa condição de seres pulsantes, em constante ramificação e interconexão com o mundo, e que também voe nos horizontes da imaginação e da criação. Como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 57), “o devir não é imitar modelos, é transformar-se em potência”, lembrando que educar é possibilitar às

crianças viverem e se reinventarem continuamente, em múltiplas conexões com tudo que as cerca.

## 1.3. Contextualizando o campo: o brincar, a Educação Infantil e as crianças Quilombolas

Na Educação Infantil, o brincar configura-se como direito inalienável e linguagem fundante da infância. Nas vivências das crianças quilombolas, esse direito ganha contornos ainda mais singulares, entrelaçando ancestralidade, corporeidade e natureza como expressões vivas de pertencimento. O ato de brincar se enraíza nas materialidades do território, nos quintais e roçados, nos riachos e nos troncos de árvores que se transformam em balanços e esconderijos. Como afirma Piorski (2016, p. 61), "para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo o corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vinda interior, moldando os princípios íntimos da criança". Nesse sentido, brincar é gesto de mundo, é corpo que pensa e sente, é invenção de si em comunhão com o lugar.

Tais compreensões encontram eco na perspectiva de Tiriba (2023, p. 12), para quem "o brincar é ato constitutivo do humano, em todos os tempos e em todas as culturas. A condição de filiação à natureza é assegurada pelo brincar, e o brincar livre é condição vital ao exercício de liberdade e conhecimento". Essa afirmação ganha relevância quando pensamos nas infâncias quilombolas, cujas experiências de brincar, muitas vezes silenciadas no currículo escolar, são profundamente atravessadas por modos próprios de conhecer e se relacionar com o mundo. O brincar, nesse contexto, não se separa da terra nem da coletividade, território de saberes, de resistência e de criação, onde a criança se vincula à natureza como continuidade de si.

É nesse horizonte que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a; 2024b) se tornam referenciais fundamentais para a construção de práticas pedagógicas afroreferenciadas, antirracistas e sensíveis aos territórios. Tais normativas afirmam que o brincar deve ser reconhecido como eixo estruturante das experiências infantis, em conexão com os saberes e contextos das comunidades quilombolas. Ao garantir esse

direito, a escola passa a escutar os modos brincantes de existir das crianças quilombolas, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento, expressão e liberdade.

No levantamento de estudos relacionados a esta pesquisa, alguns trabalhos se destacam por explorar os modos brincantes de existir das crianças quilombolas. Entre eles, a dissertação de Veloso (2019), "Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças de comunidades quilombolas Campo Verde/PA", que evidencia a inventividade das crianças ao transformar elementos do ambiente em brinquedos e jogos, a dissertação de Nascimento (2014), "O entrelaçar das memórias de velhos e as suas brincadeiras de infância: um estudo na comunidade quilombola de Porto Alegre em Cametá-PA", que aproxima memória e brincadeira como expressões da ancestralidade, e a tese de Macedo (2021), "Vamos Cair no Mundo: pelejas crianceiras no sertão Quilombola do Alto do Tamanduá – AL", que mostra o brincar como prática cultural, pedagógica e de resistência.

A leitura desses trabalhos permitiu identificar elementos centrais que dialogam com esta pesquisa, a memória coletiva e a ancestralidade como fundamentos das práticas lúdicas, o brincar como linguagem estética e criativa, capaz de transformar o mundo natural em espaço de invenção e a relação entre natureza e cultura na constituição dos modos de brincar-existir da criança quilombola. Em diferentes comunidades, seja no Pará ou em Alagoas, as brincadeiras aparecem como expressão da memória coletiva, dos saberes ancestrais e da relação com o ambiente natural. Brinquedos confeccionados a partir do próprio território e a transmissão intergeracional de saberes mostram que o brincar vai além do lazer, sendo forma de aprendizado, afirmação cultural e construção de vínculos comunitários.

A afirmação da vida das crianças quilombolas está diretamente ligada à possibilidade de moverem-se com liberdade e potência em seus territórios, em seus ritmos e saberes, rompendo com os entristecimentos impostos por estruturas coloniais e racistas que ainda persistem. Vivenciar um território de legados africanos, aquilombando-se, apontando a ancestralidade negra que permeia os espaços quilombolas.

Além disso, a pesquisa evidencia a importância de metodologias que considerem a perspectiva da filosofia da diferença, permitindo uma escuta atenta, sensível e respeitosa das crianças quilombolas. A partir da cartografia, é possível mapear as vivências, os modos brincantes e as relações com o território que permeiam suas vidas, promovendo

um contexto estético que valorize a cultura quilombola e suas interações com a natureza. Essa atenção às experiências infantis ultrapassa o âmbito acadêmico, estendendo-se à formação de educadores e à construção de políticas públicas que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, os saberes ancestrais e a potência criativa das crianças.

Compreendendo a pesquisa enquanto agenciamento, espaço de repensar, recriar e inventar possibilidades, propomos intervenções que organizem o espaço de forma estética e sensível, encantadas pelo belo presente na territorialidade, na cultura quilombola e na natureza. Como lembram Deleuze e Guattari (1992, p. 21), "uma cartografia não é uma representação, é uma construção de caminhos de intensidade, de fluxos e conexões que atravessam o espaço", ressaltando que pesquisar é criar relações, mapear experiências e possibilitar novos modos de existir. É um convite a trazer à tona uma cosmovisão que combate a negação e o silenciamento, fortalecendo o elo ser humano-natureza e reafirmando a cultura e a natureza como símbolos centrais da identidade étnica quilombola.

Com isso, necessitamos fortalecer o encantamento pela vida cotidiana, fortalecendo a conexão cultural, na simplicidade aprender e viver, no seu tempo e com suas formas de existir no mundo, percebemos aos poucos, aquele sonho de uma educação mais humana, conectada e transformadora se tornando realidade. Buscaremos nesta pesquisa proporcionar momentos de experiência, "Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação." (Larrossa, 2002, p. 26), a criança é esse terreno fértil, com abertura para viver o novo. As infâncias podem germinar livres, inteiras, encantadas quando se é dada a possibilidade da liberdade, da segurança e das possibilidades.

## 1.4. Delimitando o Foco: Questão de Pesquisa e Objetivos

Esta pesquisa caminha em direção ao encantamento que brota dos modos de ser e existir das crianças quilombolas, especialmente durante suas vivências nos Afrocontextos no Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim, situado no Barro Preto, comunidade quilombola em Jequié na Bahia. Espaço-paisagem que pulsa saberes, memórias e brincares, entrelaçado aos materiais culturais dos Afrocontextos.

Diante de tantas inquietações que emergem do campo da Educação Escolar Quilombola e da Educação Infantil, propõe-se a seguinte questão, Como as crianças

quilombolas manifestam seus modos brincantes de existir por meio das interações com materiais culturais em Afrocontextos na Educação Infantil? Este questionamento busca entender a riqueza dos modos brincantes das crianças quilombolas, percebendo os sentidos que elas criam e vivem em relação aos elementos que as cercam, entrelaçando afetos, memórias e a cultura que as atravessa.

Nesta pesquisa perspectivamos compreender como as crianças quilombolas expressam seus modos brincantes de existir por meio das interações com materiais culturais em Afrocontextos na Educação Infantil. Buscamos neste mapear os acontecimentos para com as crianças quilombolas em Afrocontextos, considerando as relações com os pares, os espaços e os materiais disponíveis. Bem como, descrever os modos brincantes, considerando as práticas culturais, afetivas e coletivas presentes nos quilombos, vivenciadas pelas crianças e esquizoanalisar como as interações com materiais culturais contribuem para o pertencimento cultural das crianças quilombolas.

Onde o chão fala, o corpo escuta e o barro conta histórias, as crianças vão vivenciando os acontecimentos por meio dos Afrocontextos e para além disso, delineamos novas trilhas, como cartografar as criações e expressões das crianças nas experiências com as materialidades naturais e culturais nos Afrocontextos, descrevendo os modos brincantes de ser e viver das crianças quilombolas, atravessadas pelos gestos, ritmos e saberes dos Afrocontextos, e refletir poeticamente sobre os sentidos que as crianças constroem para e com os elementos naturais e culturais.

Entendendo a necessidade do reevocar da ancestralidade afro-brasileira, fortalecida em nossas ações cotidianas e vivência em comunidade, esta pesquisa intitulada “Ginga cartográfica: os modos brincantes de existir das crianças quilombolas em Afrocontextos na Educação Infantil” surge de muitas indagações e questionamentos, fruto do encantamento de viver e estar com as crianças, a natureza e a Educação Infantil. Este trabalho está organizado em três grandes seções que se entrelaçam como caminhos de escuta e escrita sensível, movidos pelas afecções, pelos encontros e pelas memórias que atravessam as infâncias quilombolas.

Na primeira seção, a escrita se entranha na terra e revela os túneis da pesquisa. É nesse início que são apresentadas as motivações pessoais e acadêmicas que sustentam o estudo, por meio do memorial da pesquisadora, que costura vivências e ancestralidades em diálogo com o campo investigado. A educação infantil e as infâncias quilombolas são

contextualizadas como territórios políticos e pedagógicos de existência e resistência. A seção também delimita os contornos da questão de pesquisa e dos objetivos, guiando o leitor para os caminhos que serão percorridos.

A segunda seção compõe o corpo teórico do trabalho, onde os saberes se tecem por meio de encontros entre autores, experiências e ancestralidades. Como uma grande conversa, pois não somos sozinhos, discutimos o conceito de infâncias e suas múltiplas existências na Educação Infantil, em especial no contexto das Educação Escolar Quilombola. A comunidade urbana quilombola do Barro Preto, em Jequié/BA, é apresentada como território vivo de memória e pertencimento, onde o Aquilombamento emerge como prática simbólica e política de existir. Essa seção também reflete sobre o devir-criança como força de criação de mundos, em que o brincar é gesto de autonomia, invenção e afirmação de si.

Na terceira seção, o foco se volta para os caminhos metodológicos trilhados na pesquisa. A cartografia é apresentada como uma abordagem que se faz em movimento, aberta às derivações e aos afetos que atravessam o processo investigativo. A pesquisa é compreendida como experiência que se dá na relação com o campo, com os sujeitos e com os territórios brincantes, convocando uma escuta atenta e uma escrita comprometida com a multiplicidade de vozes e sentidos que emergem nos Afrocontextos.

Na quarta seção deste trabalho, empreende-se uma esquizoanálise dos acontecimentos vividos nos Afrocontextos, organizada em três partes que cartografam, por diferentes perspectivas, os modos brincantes das crianças quilombolas. A primeira parte, intitulada Entre pares, materialidades e territórios do brincar, analisa as relações que as crianças estabelecem entre si, com os materiais e com o espaço, evidenciando como o brincar se produz no encontro e na experimentação coletiva. A segunda, Cozinhar o mundo: práticas culturais, afetivas e coletivas no brincar, debruça-se sobre os modos brincantes atravessados pelas práticas culturais, com destaque para o cozinhar como ação contínua, repetida e inventiva, que mobiliza afetos, memórias e ancestralidades. Por fim, em Brincar, pertencer e resistir: amefricanidade em tempos globalizados, discute-se como as crianças expressam suas relações culturais nas ações brincantes e como o uso dos materiais fortalece o pertencimento cultural frente às intensas influências da globalização, à luz do conceito de amefricanidade.

# 2. AFECÇÕES CÓSMICAS E ENCONTROS BRINCANTES: TECENDO SABERES, PERSPECTIVANDO O BRINCAR-EXISTIR CRIANÇA-QUILOMBOLA

Eu sei, mulher, não se vive só de peixe, nem se volta no passado
As minhas palavras valem pouco e as juras não te dizem nada
Mas se existe alguém que pode resgatar
Sua fé no mundo, existe nós.

(Partilhar. Rubel, 2018)

Esta seção se constitui como um campo de afecções cósmicas e encontros brincantes, onde os saberes se tecem em coletividade, evocando o modo de ser do povo quilombola, enquanto corpo-território em movimento, que não é um só, mas muitos, em comunidade, nós. Nesta travessia teórico-afetiva, partilhamos saberes construídos em redes, que se entrelaçam como fios de memória, resistência e invenção. Não caminhamos sós, escrevemos com, por e entre vozes diversas, reconhecendo a linguagem como matéria viva que pulsa em ancestralidade, em presença e em cuidado. Inspiradas pela potência do ser-existir criança-quilombola, compreendemos o referencial teórico como território em devir, onde os conceitos não se impõem, mas se deixam afetar, abrindo frestas para pensar a infância como potência criativa e coletiva, tecida nas lutas e nas esperanças dos que brincam, vivem e aquilombam saberes.

Iniciamos com o subtópico Devir-criança-quilombola: corpos que aquilombam, em que problematizamos a noção de infância única e universal, que historicamente está ancorada na centralidade e na homogeneidade, reconhecendo os devires das infâncias negras como movimentos vivos que recusam os enquadramentos normativos. Por isso, aqui, nos debruçamos sobre os corpos quilombolas que brincam, resistem e reinventam seus modos de existir, compreendendo a experiência, a individuação, um modo de existência, é a criatividade, enfim, é a produção da vida como uma obra de arte (Tebet, 2019). Isto é, como uma travessia em que a identidade é menos uma forma fixa e mais um fluxo que se enraíza na coletividade e na ancestralidade.

Em Educação Infantil, as crianças vem sendo compreendias por concepções contemporâneas que as concebem como sujeitos potentes, experiências, criativos e produtores de cultura (Abramowicz &Tebet, 2019; Tiriba, 2023; Cardoso; Santos; Jesus, 2022, dente outros). Além disso, para esses estudiosos o processo educativo vem sendo

pensado como fluxos, campo de agenciamentos, onde os territórios se reconfiguram a partir das experiências, dos afetos e das materialidades e territorialidades. Neste sentido, ao acolher os fluxos das infâncias quilombolas, perspectivamos esse espaço educativo tornar-se um lugar possível de aquilombamento, invenção e afirmação de saberes ancestrais.

No subtópico O Barro Preto, comunidade Quilombola em Jequié/BA, ancoramos nosso olhar em um território vivo, atravessado por histórias de luta, pertencimento e continuidade. Reconhecemos o Barro Preto como campo simbólico e geográfico da pesquisa, espaço onde os modos de ser e viver das infâncias quilombolas se manifestam e se fazem resistência cotidiana. É neste chão que pisamos para ouvir, aprender e cartografar os sentidos da infância quilombola.

Perspectivamos o Aquilombando em Afrocontextos, com a exploração do Aquilombamento como gesto ancestral e político que atravessa a infância. Aqui, compreendemos por meio do que nos apresenta Martins 2023, que aquilombar-se é mais do que um retorno às origens, um modo de existir no presente que valoriza a coletividade, o cuidado, a partilha e os saberes dos mais velhos. Nos Afrocontextos, os territórios se fazem com as mãos, com os corpos e com a memória viva que habita cada gesto e cada brincadeira.

Tecemos, assim, um corpo teórico que pulsa como terra molhada, que escuta como roda de conversa, que dança como criança em brincadeira. Uma travessia entre ancestralidade e invenção, entre o corpo que brinca e a terra que guarda.

## 2.1. Devir-criança- quilombola: Corpos que aquilombam

A palavra infância, que etimologicamente fala de silêncio e ausência, encarrega-se de estabelecer uma negatividade para a concepção de ser criança negra e branca, pois a palavra infância é oriunda do latim *infans*, que significa criança pequena incapaz de falar (Sarmento, 2005, p. 366). Contudo, a criança negra, constrói para si uma autoimagem baseada em negatividade e inferiorização, quando, “desde muito cedo, é discriminada por [...] ideias preconceituosas, que na maioria das vezes incluem a cor da pele como elemento que define as qualidades pessoais que reflete na construção da sua

identidade” (Correia; Macêdo, 2024, p.3589). Isto é, em muitos territórios a pele da criança quilombola se desdobra em fala da terra, em presença que reverbera ancestralidade.

Adentramos caminhos do brincar como linguagem primeira da infância e como território criador de sentidos. Aqui, as crianças quilombolas são reconhecidas em sua capacidade de produzir mundos por meio dos encontros, dos afetos e das materialidades. O brincar se revela como expressão do brincar-existir da criança, uma força vital que atravessa o corpo, o tempo e o espaço, conectando passado, presente e futuro em movimentos de liberdade.

Acreditamos na necessidade de problematizarmos a noção de infância única e universal, que historicamente está ancorada na centralidade e na homogeneidade, reconhecendo os devires das infâncias negras como movimentos vivos que recusam os enquadramentos normativos. Por isso, aqui, nos debruçamos sobre os corpos quilombolas que brincam, resistem e reinventam seus modos de existir, compreendendo a experiência, a individuação, um modo de existência, é a criatividade, enfim, é a produção da vida como uma obra de arte (Tebet, 2019). Isto é, como uma travessia em que a identidade é menos uma forma fixa e mais um fluxo que se enraíza na coletividade e na ancestralidade.

Esses discursos, entretanto, tendem a se institucionalizar ao longo do tempo, passando a ser aprendidos e reproduzidos também nos grupos infantis, de modo semelhante aos elementos reconhecidos da cultura adulta. Tal processo revela que as crianças, desde muito pequenas, aprendem a perceber e interpretar as diferenças raciais inscritas nos corpos, atribuindo-lhes significados e, em alguns casos, reproduzindo práticas de rejeição ou hierarquização (Abramowicz; Cruz; Rodrigues, 2017). Esses sentidos são produzidos e compartilhados por meio de linguagens que constroem modos de ser criança e, simultaneamente, modos de ser adulto, encontrando nas instituições sociais, como família, igreja e escola, espaços privilegiados de circulação e legitimação desses discursos (Freire; Cardoso; Souza, 2021). Nesse cenário, torna-se fundamental compreender as infâncias também como territórios de resistência, capazes de tensionar e reinventar práticas educativas historicamente marcadas por perspectivas colonizadoras da infância (Cardoso; Santos; Jesus, 2022).

Todavia, ainda que as instituições ainda persistam com discursos, nos tempos hodiernos, de uma infância única e universal, homogênea e/ou a-histórica, adultocêntrica e colonizada, não podemos perder de vista que,

> [...] as crianças não são "sujeitos desligados" dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social, constituindo-se enquanto meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital. Esse movimento permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequenininhas como agentes de transformação social, de modo a "não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens" [...] (Santiago, 2020, p.3)

Haja vista, os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na construção da realidade social, destacando as formas particulares das crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade, com a capacidade de criar e "participar das culturas de pares, não se limitando a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuindo ativamente para a produção e mudança cultura" (Santiago, 2020,p.4).

Neste sentido, há necessidade de ampliarmos nossos sentidos e de perspectivarmos aberturas de pensar as crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade.

> Esse movimento permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequenininhas como agentes de transformação social, de modo a "não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens" (PRADO, 1999, p. 111). [...]As crianças pequenininhas, negras e brancas, não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. (Santiago, 2020, p.3)

Diante desses contextos, Kohan (2009), nos convida a deslocar esse olhar, não mais inabilidade, mas sim força criadora. Em cada gesto, a criança quilombola não apenas brinca, ela cultiva mundos, planta resistências e floresce presenças. Não é sobre o que falta, é sobre tudo o que pulsa. Nessa dança do brincar-existir que a criança em devir se torna outra e nos move a sermos outros com ela. Não se trata de alcançar um fim ou cumprir um caminho previsível, mas de se perder e se encontrar nos gestos pequenos, nos risos que transbordam, nas perguntas que desorganizam.

Nesta perspectiva, corroboramos com Freire, Cardoso e Souza (2021, p.65), ao pensar a condição da infância “com todas as suas astúcias, curiosidades, criações, movimentos e percepções. É compreender devir- criança como uma potência de criação e suas experiências e acontecimentos como linhas de fugas.

> A ideia de experiência como linha de fuga do dispositivo “infância” está associada a ideia de devir. Devir-Criança como fissura ruptura da lógica temporal onde nasce-se bebê, depois, torna-se criança, depois adulto, e assim, sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga! (Abramowicz e Tebet, 2019, p. 143).

Como é destacado pelas autoras acima, não confundir o conceito de devir com as ideias de vir a ser ou de tornar-se, compreendendo-o como processo imanente, produzido nos encontros e nos efeitos das afecções que atravessam os corpos. Nessa perspectiva, não se trata de perguntar se é preciso “devir criança na criança” ou se as crianças necessitam tornar-se quilombolas, mas de problematizar se, e em que condições, elas se encontram em devir-criança- quilombola, entendido não como identidade fixa, mas como forma de existir, de habitar e de se relacionar com o mundo.

Neste sentido, compreendemos a necessidade da ideia infância ser constantemente revisitado, como um território que se reinventa a cada passo, como um corpo que se move e se expressa sem amarras. “Nos afastamos das narrativas que significam ou idealizam um modo de ser criança e, nesse sentido, preferimos investir na ideia do criançar, como um verbo, atravessado por toda a intensidade de seu movimento” (Raic; Cardoso; Souza, 2021, p. 136). Um movimento que não se encaixa, que escapa às margens dos espaços engessados e propõe novas formas de viver o tempo, o espaço e a experiência escolar. O “criançar é puramente movimentos de criação espontânea que fogem dos modelos preestabelecidos e previsíveis” (Dias Polceno, 2025, p. 65). Em outras palavras, é pensar as crianças em suas multiplicidades, como acontecimento e em suas singularidades. É por entre essas frestas que o brincar-existir se revela como força criadora e política no cotidiano das infâncias.

Compreendemos o brincar-existir, termo cunhado pela pesquisadora, como um conceito que busca afirmar o brincar não apenas como atividade, mas como dimensão constitutiva do modo de ser e estar das crianças no mundo. Trata-se de reconhecer que, nas infâncias, brincar e existir não se separam, o corpo que corre, inventa, mistura objetos, transforma espaços e fabula narrativas é o mesmo corpo que produz sentidos sobre si,

sobre o outro e sobre o território que habita. O brincar-existir, portanto, não se reduz ao tempo destinado à brincadeira, nem se limita a um recurso pedagógico, ele se manifesta como uma forma de presença sensível e criadora, por meio da qual as crianças experimentam o mundo, produzem cultura e inscrevem suas memórias e afetos nos espaços cotidianos. Ao nomear esse movimento, buscamos evidenciar que o brincar é também uma forma de existência, uma maneira própria das crianças habitarem o tempo, reinventarem o espaço e produzirem vida nas brechas do cotidiano escolar e comunitário.

Infâncias quilombolas enquanto um "movimento do devir, de deixar fluir, de desconstruir e construir o outro em si" (Freire, Cardoso e Souza, 2021, p.130), Ou seja, o texto nos convida à escuta do imprevisível, à reinvenção de si no contato com o que escapa, vibra e insiste. É encontro com o encantamento como forma de conhecimento e com a diferença como potência de criação.

O devir-criança-quilombola emerge, assim, na tessitura dos vínculos com a natureza, com os outros e com as materialidades do cotidiano, não como algo exterior ao humano, mas como dimensão constitutiva da existência. Quando a criança brinca com a terra, corre com o vento, molha os pés no riacho ou coleciona folhas, o brincar se afirma como linguagem de potência, conexão e pertencimento, permitindo perceber, no caminhar do cotidiano, como a força da cultura quilombola se traduz e se atualiza nos modos brincantes.

Considerando que os humanos são um modo de expressão da natureza que existe em estado de interconexão com outros modos de expressão da natureza, a liberdade é condição para que a conexão se mantenha (Tiriba, 2023, p. 99). Por isso, brincar é também brincar-existir em relação, em ressonância, em sintonia com o que pulsa no mundo. O devir-quilombola, então, não é apenas um movimento subjetivo, mas ecológico e político, onde o brincar se transforma em elo entre a criança e os materiais culturais, compondo um existir sensível, coletivo e profundamente interdependente.

Para compreender o devir-criança-quilombola em sua amplitude, é necessário escapar das imagens idealizadas e romantizadas das infâncias quilombolas que frequentemente obscurecem as potências e complexidades da experiência infantil. As crianças não são alheias às estruturas que compõem o mundo social, elas estão inseridas nele e o atravessam em suas múltiplas dimensões. Como nos alertam Santos e Cardoso (2021), buscamos escapar à visão romântica e/ou idealizada de infância, criança e

sociedade. Meninas e meninos ainda bem pequenos realizam interfaces complexas com a realidade que os cerca e por isso a pandemia as afeta, como às pessoas que com elas convivem e a todos nós. (Santos; Cardoso, 2021, p.7)

Tal compreensão nos convida a olhar para as infâncias como territórios sensíveis e críticos, onde pulsa a capacidade de criação, resistência e reinvenção. No fluxo dos gestos brincantes, a vida pulsa em desejo de expansão. Cada movimento do corpo-criança em direção ao mundo é também um ato de afirmação da vida em sua potência criadora. Brincar, nesse sentido, é expressar o impulso vital de se lançar em direção ao que atrai, ao que encanta, ao que vibra. É nesse corpo-território que o brincar se conecta à liberdade como condição ontológica de existir. Tiriba (2023, p. 96) afirma com força e sensibilidade

> A vida quer viver: ela se expande pela liberdade de movimentar-se, se fortalece graças à capacidade de realizar encontros que a potencializam; e enfraquece, quando são obstaculizados os movimentos em direção ao que a atrai, ou quando realiza maus encontros. Os desejos de liberdade são temidos por ameaçarem o objetivo de produção de corpos entristecidos, indispensável ao projeto colonialista. (Tiriba, 2023 p.96)

As crianças quilombolas, nesse processo, não apenas habitam o território, elas o reinventam com o corpo e com o brincar. Segundo Raic, Cardoso e Souza (2021), o brincar, ao se desvencilhar das lógicas do controle e do adestramento escolar, “inventa desvios, infla possibilidades e convoca o pensamento para outras formas de viver e aprender” (p. 124). Trata-se de um modo de viver que é presença criadora, que faz da escola um lugar poroso, em que as pedagogias menores se afirmam como prática viva. Nesse sentido, o brincar se inscreve como uma forma de resistência, de contornar o instituído e inventar presenças outras no espaço escolar.

É com esse horizonte que sustentamos nossas proposições sobre as infâncias quilombolas, compreendendo que, nos acontecimentos, nos gestos e nas expressões do cotidiano é que essas infâncias se revelam. Como nos diz Jorge Larrosa, “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-iste*, de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (Larrosa, 2002, p. 25). Assim, acolher a infância quilombola é reconhecer a singularidade de sua existência, sua forma própria de habitar o mundo e de produzir sentido a partir de sua ancestralidade, de seu território e de suas vivências.

Compreendamos a importância histórica e sociológica e por isso, preferimos trilhar um caminho que acolha os deslocamentos, as brechas e os fluxos que atravessam os sujeitos. Contudo, nossa escolha epistemológica é por uma escuta atenta aos processos de subjetivação, traduzido em modos de existir, onde o sujeito não está fixado ou estabilizado, mas sempre em devir, em criação, em relação. Preferimos habitar os deslocamentos onde as identidades vivem, escorregam e se reinventam, compreendendo, que nos interessa mais o movimento do que o molde, mais a travessia do que a âncora.

Quando pensamos em criança e em quilombola, algo as aproxima, sua circularidade, suas formas de resistir ao tempo. Como diz Kohan 2016, “o tempo infantil é tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente, futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência.” (Sarmento; Gouveia, 2009, p. 49). Também o tempo quilombola carrega essa espiralidade, não se prende à linearidade do relógio, mas se organiza a partir da memória, da ancestralidade, do ritmo da terra e da coletividade. Como de acordo com Tiriba (2023),

A roda é encontro, é olho no olho que favorece o desmonte dos poderes oligárquicos da colonialidade do saber. Ao reunir os corpos em circularidade, ela rompe o vício da exclusão e se afirma como lugar de pertencimento, de brincar e de inclusão, abrindo espaços para a explicitação e valorização de saberes historicamente marginalizados — saberes orais, corporais, ciências e sabedorias que emergem no encontro entre aqueles que partilham a palavra e a presença (Tiriba, 2023). Nesse movimento, a roda se constitui como um território de escuta e de circulação de experiências, onde a palavra não é apenas dita, mas vivida, sentida e compartilhada coletivamente.

É nessa perspectiva que, na Educação Infantil, a roda de conversa se apresenta como um espaço fundamental para que as crianças se expressem e compartilhem suas experiências, valorizando a oralidade como forma de comunicação e de construção de saberes. Esse gesto pedagógico ecoa práticas presentes nas comunidades quilombolas, nas quais a roda também se configura como lugar de escuta, troca e partilha do vivido, onde o rito, a memória e a presença sustentam processos de identidade e resistência. Criança e quilombola, nesse contexto, compartilham mais do que a resistência ao tempo; compartilham o gesto de reexistir, afirmando, por meio da oralidade e da coletividade, modos de ser, estar e permanecer no mundo que anunciam outras formas de existir e resistir.

O ato de se reunir, conversar e aprender, seja no quilombo ou na escola, ressignifica o tempo e o espaço, criando possibilidades de convivência e fortalecimento das histórias e culturas. Essas práticas não são apenas formas de socialização, mas também espaços de afirmação das identidades e resistências, em que o corpo, a oralidade e o rito fazem parte de um processo contínuo de reconstrução e reexistência. Assim, a Educação Infantil, ao proporcionar rodas de conversa e momentos de escuta ativa, torna-se um território de resistência que abre caminho para novas formas de relação com o mundo, respeitando e valorizando os saberes ancestrais e a diversidade cultural.

No entanto, é necessário refletir sobre os impactos da modernidade e do processo de escolarização, que, ao longo do tempo, foram distanciando as crianças e os jovens do cosmo, da natureza e de sua conexão intrínseca com o mundo ao seu redor. O emparedamento, como nos alerta Tiriba (2023), é uma consequência da separação do humano para com a natureza, criando uma visão fragmentada do ser.

O movimento de distanciamento das crianças e jovens do cosmo/ da natureza, o emparedamento é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental, ideia fundante da modernidade cartesiana: a de que os humanos são uma coisa e natureza é outra coisa Tiriba (2023, p.91). Essa separação imposta pela modernidade, ao dissociar o humano da natureza, limita as possibilidades de uma educação verdadeiramente integral, que reconheça o ser humano como parte inseparável do cosmos e da vida em constante interconexão.

Esse distanciamento se reflete na escola, “Ainda nos dias de hoje, na escola, mantemos as crianças mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal” (Tiriba, 2023 p.91), desconectadas de sua própria essência e do mundo ao seu redor. É fundamental que a Educação Infantil, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento, resgate essa conexão, promovendo um ambiente que seja ao mesmo tempo de aprendizado e de reconexão com os saberes, a natureza e os ritmos ancestrais, abrindo caminho para uma educação mais integradora e libertadora.

Como nos apresenta Tiriba, (2023, p.97) “o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto. E educação precisa ser prática decolonial de encantamento, porque o ser encantado não morre, ele busca outros modos de existir.”. Perspectivamos atravessamentos de encantamento, por meio da natureza e das materialidades culturais, como possibilidades de reexistências das crianças por meio do brincar-existir.

## 2.2. Aquilombando em Afrocontextos: modos brincantes de existir

Aquilombar-se, como nos apresenta Martins (2023, p. 44), é gesto de acolhimento, lugar de diáspora e criação de maneiras outras de existência. Nos territórios onde ecoam vozes ancestrais, o brincar adquire contornos próprios, entrelaçados ao chão, ao corpo, ao tempo que dança com os ciclos da natureza. Nesta pesquisa, nos deixamos tocar pelos modos brincantes que emergem dos Afrocontextos, modos que carregam a memória dos que vieram antes, mas também gestam futuros possíveis nas mãos, nos pés, nas risadas do devir-criança quilombola.

Ao percorrer os caminhos do brincar-existir em territórios quilombolas, percebemos que o encantamento em criar sentido, se dá no entrelaçar de experiências, de gestos e vibrações na relação com o outro e com o mundo. É nesse movimento que se revelam os sinais do conhecimento partilhado, como apontam Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 133), "são relações de signos que se estabelecem e movem o indivíduo em direção ao aprendizado". O brincar, assim, torna-se linguagem viva que atravessa gerações e corpos, um saber que não se ensina, mas se vive, entrelaçando o que foi, o que é e o que ainda pode vir a ser no chão fecundo dos Afrocontextos, tecendo o devir-criança quilombola em movência.

Brincar, nesses territórios de memória e presença, manifesta-se como comunicação em rede, no compasso de um tempo outro. Em conexão com Soraya, compreendemos que "o conceito de diáspora é entendido como um circuito de comunicação que possibilitou às populações dispersas conversarem, interagirem e sincronizarem significativos elementos de suas vidas culturais e sociais" (Martins, 2023, p. 46). Essa comunicação não se dá apenas por palavras, mas por gestos, olhares, risos e cantigas. Nos quintais de barro ou nos Afrocontextos, pulsa uma escuta ancestral que atravessa o corpo-tempo, escuta que se faz conversa entre os mundos, entre o agora e o que já foi.

Como possibilidades outras de existir e se relacionar, de criar-recriar modos de habitar, ser-estar negra e negro no mundo, o Aquilombamento como nos provoca Martins (2023) aponta para um processo radical de relacionalidade, uma poética da relação, em que está em jogo a capacidade de se relacionar com a própria negrura, com as diferenças entre negras e negros e com a branquitude. Assim, os modos brincantes que nascem nesses Afrocontextos não são apenas práticas lúdicas, mas gestos de reexistência e criação de

mundos. Eles ecoam como cantigas lançadas ao vento, como rodas que giram entre o agora e o ancestral, desenhando outras geografias do brincar e do viver.

É nesse compasso ancestral e inventivo que as brincadeiras ganham forma e alma, conectando as fantasias infantis aos enredos da vida real. Nas palavras de Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 132), “as brincadeiras mexem com as fantasias e as imaginações infantis não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo reproduzindo-a e sendo produzida por ela”. Com isso, compreende-se que o brincar se molda à história coletiva, ressoa as dores e celebra as esperanças da comunidade.

O brincar ancestral está repleto de sentidos que extrapolam o brincar enquanto categoria isolada. É forma de existir no mundo, de (re)conhecer-se em relação com a terra, com a comunidade e com os saberes passados de geração em geração. Como lembra Tiriba (2023, p. 71), “o corpo-criança demanda por espaço e tempo para viver em plenitude, em busca de encontros que geram alegria”. Essa plenitude se manifesta nos quintais de terra batida, nas trilhas entre árvores e riachos, nos momentos em que o corpo encontra liberdade para se expressar em suas múltiplas linguagens.

A ideia de Afrocontexto emerge como resposta à urgência de reinventar os espaços educativos para uma docência antirracista, para que estes não apenas integrem conteúdos afrocentrados, mas os incorporem de maneira viva e cotidiana nas experiências das crianças. Inspirado na Pretagogia (Petit, 2015), esse conceito apoia-se na valorização das identidades afrodescendentes por meio do fortalecimento do pertencimento e da afirmação cultural. Dialoga também com os fundamentos da educação quilombola (Bispo, 2018), onde a ancestralidade, a oralidade e o espírito coletivo constituem pilares formativos.

A esse pensamento soma-se a contribuição de Paulo Fochi, que destaca a importância de criar contextos de aprendizagem ancorados nas curiosidades e investigações das próprias crianças, valorizando suas culturas e trajetórias. Fochi (2019) argumenta que "uma escola das crianças é aquela que se atém ao cotidiano, não apenas ao cotidiano do interior da escola, mas, sobretudo, ao cotidiano da criança, porque ela não está o tempo todo na escola" (p. 162). Nesse sentido, o Afrocontexto ultrapassa a mera presença simbólica de elementos culturais; ele propõe a construção de um espaço onde as crianças possam explorar, experimentar e atribuir novos sentidos ao mundo a partir de

referências afrocentradas. Frente a um histórico de apagamento da presença negra nos currículos e nos ambientes pedagógicos, o Afrocontexto se apresenta como um gesto político e poético de reexistência, um território onde saberes ancestrais são visibilizados, honrados e celebrados com a dignidade que lhes é devida.

As materialidades do brincar, nesses Afrocontextos conforme a Figura 1 – Materialidades do brincar em Afrocontextos, são também atravessadas por uma pedagogia da presença. Os materiais não são objetos, mas mediadores de afeto, de pertencimento e de memória. São folhas, sementes, tecidos, galhos e histórias. Para Nascimento (2020, p. 41), o brincar ancestral “tem a função de conector com os diversos elementos que constituem a subjetivação, contato com a comunidade, com a ancestralidade e com a natureza”. Nesse movimento em contato com a natureza, a criança vai se constituindo, como parte da natureza, valorizando o cosmo e os próprios modos de ser.

**Figura 1 - Materialidades do brincar em Afrocontextos**



**Fonte:** Diário Compartilhante, 2025.

Nos modos brincantes das crianças quilombolas, há uma pulsação viva que se enraíza na terra e se expande. Seus corpos demandam o chão molhado, o vento no rosto, a escuta dos pássaros e o toque da lama, pois é nesse entrelaçar com o mundo natural que o brincar se torna também gesto de pertencimento. No entanto, as dinâmicas

contemporâneas têm imposto limites concretos e simbólicos à infância, distanciando-a de sua natureza relacional. Como aponta Tiriba (2023, p. 95),

> [...] o emparedamento fere a integridade das crianças porque está em oposição à natureza relacional dos seres vivos. A internalização da cisão gente-biodiversidade é cada vez mais facilitada pela escassez de seres e ambientes naturais no cotidiano infantil povoado de dispositivos eletrônicos adestradores cognitivos. (Tiriba 2023, p. 95)

Diante disso, acreditamos na possibilidade de fortalecer o vínculo das crianças com os territórios vivos, com a ancestralidade da terra e com as materialidades do brincar torna-se ato de resistência, de cuidado e de reinvenção de mundos possíveis.

Nesse movimento de escuta dos modos brincantes nos territórios quilombolas, não buscamos comprovar hipóteses nem traçar trajetórias lineares. Deixamo-nos afetar pela experiência que brota do inesperado, do que escapa ao controle e aos métodos rígidos. Como nos diz Larrossa (2002, p. 28), “se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”. O brincar, nesse chão de memória e reexistência, é campo fértil de experiência, não se deixa capturar por metas predefinidas ou por currículos domesticados. Ele se anuncia nas frestas, nas margens, nas possibilidades que surgem quando se ouve o corpo das crianças em diálogo com o mundo.

Nos territórios em Aquilombamento e do Afrocontexto, os modos brincantes de existir emerge como gesto político e poético de retomada do corpo-criança e dos sentidos da existência. São espaços em que o coletivo afirmar-se como força ancestral, onde a infância pode se mover, criar, pertencer e existir em dignidade. Contra a lógica colonial do controle e do silenciamento, esses contextos se abrem como refúgios e potências que favorecem a escuta do corpo e dos desejos. Como afirma Tiriba (2023, p. 93), trata-se de resistir ao

> [...] emparedamento como estratégia de captura do desejo, recurso pedagógico fundamental à imposição da imobilidade do corpo, do isolamento social e da solidão cósmica; e apontamos na abertura das portas, na conexão com a natureza, no livre ir e vir, na expressão criadora, no brincar livre (Tiriba 2023, p.93)

Aquilombar-se, assim, é romper os muros visíveis e invisíveis que tentam conter a infância, é afirmar a liberdade como princípio de existência e o brincar como trilha de libertação e reencantamento do mundo. É nessa abertura radical ao desconhecido que a pesquisa se inscreve, como travessia e não como roteiro. A experiência, tal como propõe

Larrosa (2002), “não é o caminho até um objetivo previsto [...] mas é uma abertura para o desconhecido”. Assim, compreender os modos brincantes em Afrocontextos não é apenas descrever práticas, mas deixar-se tocar por elas. É um gesto de escuta sensível às corporeidades negras em movimento, às infâncias que dançam com o vento, às palavras que ainda não foram ditas. O brincar torna-se, então, experiência de mundo, de si, do outro e da ancestralidade, uma aposta poética e política na potência do incerto como gerador de sentido e transformação.

Por isso, ao inventar contextos que desloquem o corpo-pensamento do que está fixado e colonizado, criam-se aberturas para múltiplas linguagens e sentidos. Como afirma Barbieri (2021, p. 13), “por meio desse lugar, inventamos contextos como dispositivos que criam deslocamentos para os corpos e pensamentos, se desdobrando em uma rede de relações expressivas que podem se dar por múltiplas linguagens”. São redes sensíveis, feitas de barro, canto, vento e memória, que se lançam como sementes de liberdade. E talvez seja isso que reste ao final desta travessia: o reconhecimento de que a experiência estética da pesquisa é, também, uma forma de ser afetada pelas infâncias e seus gestos brincantes, como marcas que nos atravessam e se inscrevem no corpo. Afinal,

> A experiência estética acontece ao longo da vida e nos marca. É uma bagagem que carregamos, uma experiência corporificada que nos traz deslocamentos e/ou perplexidades. Todos temos experiência estéticas, esse manancial do vivido que carregamos conosco. (Barbieri, 2021, p.14)

E é com essa bagagem viva que seguimos, reencantadas, por outros quintais do saber. Os Afrocontextos enquanto dispositivo para o encontro com os modos brincantes das crianças, tanto possibilitam a fabulação para as crianças, quanto para a pesquisadora, são criações de viáveis modos de existir enquanto existir-criança, como existir-pesquisadora, numa busca por descobertas, em coexistências, como nos apresenta Oliveira (2014),

> Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação. (Oliveira 2014 p.287)

No Afrocontexto, espaço para acontecimentos por meio de experimentação das materialidades naturais e pertencentes a cultura quilombola. O barro, a palha, a madeira, o ferro e o alumínio, o carvão, tecidos, tintas e a água são materialidades comumente presentes na cultura. É válido destacar que o exercício de compreensão da pesquisa

considera a incursão pela filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1995; Kohan, 2009), buscando compreender o movimento e pautando os princípios analíticos na problematização da realidade pesquisada, sem juízos de valor, mas ressalta o lugar da imanência para a lógica do rizoma, pois ele abre possibilidades para a invenção da vida.

Nos Afrocontextos, a cartografia se desdobra como gesto de invenção e expressão sensível dos caminhos que se formam na presença das infâncias negras. Ela não segue um roteiro fixo, nem obedece a etapas lineares. Em vez disso, movimenta-se como corpo que dança e sente, abrindo rotas inéditas entre memórias, vozes e territórios. Como dito por Oliveira 2014 p.288, o fazer-pesquisa, nesse lugar, não se reduz à coleta de dados, mas se transforma em acontecimento de vida, um modo de estar no mundo que potencializa existências e reencanta os sentidos da educação. Ao cartografar os Afrocontextos, a pesquisadora se permite afetar e ser afetada, num processo contínuo de criação de mundos, palavras e sentidos. Assim, o próprio ato de pesquisar torna-se um território fértil de transfiguração, onde os dados não apenas se colhem, mas se cultivam com cuidado, escuta e ancestralidade.

### 2.3. Educação Infantil: fluxos, agenciamentos e territorialidades

Pensar a Educação Infantil, sobretudo em contextos quilombolas, exige deslocar o olhar e desorganizar o pensamento colonizado que ainda estrutura muitas práticas pedagógicas. É preciso, como propõe Nego Bispo (2021), considerar que a terra dá e a terra quer tudo que dela se retira deve retornar a ela em forma de cuidado, partilha e reciprocidade. Assim também são os saberes e as infâncias, não são recursos a serem extraídos ou moldados, mas forças vivas, em constante movimento, que habitam e são habitadas pelos territórios. A Educação Infantil, nesse contexto, se constitui como espaço de fluxos e agenciamentos, onde o tempo do aprender se alinha aos ritmos da terra e da comunidade. É nesse chão comum, partilhado entre gerações, que germinam possibilidades outras de pensar e viver a educação.

Nessa perspectiva, a compreensão da criança deve romper com visões meramente técnicas ou assistencialistas. Como afirma Conceição (2009, p. 69), ao adotarmos um novo ponto de vista sociopedagógico, "aparece a criança concreta, fundante", que deve ser vista em sua "emergência totalizada". Compreender a Educação Infantil é deixar-se atravessar pelo vento que sussurra nos quintais dos quilombos, pelas folhas que dançam

com as crianças sob o sol da comunidade. É reaprender a olhar, escutando com o corpo inteiro, reconhecendo que, desde o nascimento, a criança é um ser potente e capaz.

A história da Educação Infantil no Brasil é uma trama de reexistência. Se outrora o que se desenhava era um cuidado embrutecido e assistencialista, hoje buscamos uma prática que reconheça a complexidade da experiência infantil. Conceição (2009, p. 88) ressalta que, “A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira.” (Conceição 2009, p.88). Essa sensibilidade é central para perceber o quanto o projeto de educação vigente na escola para as infâncias não pode ser uma trajetória retilínea e de fácil encaixe, mas sim um território onde o brincar flui. A autora critica a educação que preconiza uma "prática retilínea", muitas vezes "eivada de conteúdos em migalhas, comprometida apenas com um traçado e um tempo físico pré-programado" (Conceição, 2009, p. 21-24). Em contrapartida, propõe-se uma escuta sensível aos "etnométodos" das crianças. (Conceição, 2009, p. 101).

Compreender a Educação Infantil é deixar-se atravessar pelo vento que sussurra nos quintais dos quilombos, pelas folhas que dançam com as crianças sob o sol da comunidade. É reaprender a olhar, como quem vê pela primeira vez, escutando não com os ouvidos, mas com o corpo inteiro. É seguir trilhas de poeira, de rio e de riso, onde o brincar se mistura ao chão, às sementes e às histórias contadas pelos mais velhos. Como nos diz Walter Kohan (2009), é no retorno aos lugares já pisados que pode brotar o novo, uma diferença viva que escapa à repetição: “a infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse à primeira vista. De uma repetição pode nascer uma diferença” (Kohan, 2009, p.40). É nesse reaprender a olhar, sentir e estar com as crianças que se desvela o campo fértil para pensar de outras formas.

Pensar a Educação Infantil é, acima de tudo, entender uma história de reexistência, feita de suor, de sonho, de chão batido e de encantamento. Tem presente a história de mulheres que transformaram cozinhas em salas de aula, movimentos de mães trabalhadoras que exigiram seu espaço no mercado de trabalho e a segurança das crianças, luta por dignidade para as crianças, de professoras que ousaram escutar o que antes era silenciado. E é, sobretudo, a história das próprias crianças, que sempre souberam brincar mesmo quando não havia brinquedo, que sempre souberam falar, mesmo sem serem ouvidas.

A Educação Infantil no Brasil não se escreve em linha reta, mas se tece como um mapa em constante movimento, marcado por dobras, desvios e retomadas. Chão fértil, de memórias e disputas, cada conquista carrega o sopro das lutas sociais, o corpo presente das infâncias e a coragem daqueles que ousaram sonhar com uma educação que acolhesse, escutasse e respeitasse as crianças como elas são inteiras desde o início.

Nas primeiras trilhas desse percurso, o que se desenhava era um cuidado embrutecido, oferecido às pressas, mais por ausência de escolha do que por direito garantido. As creches, ligadas à assistência, cuidavam dos filhos dos pobres, enquanto a educação, pensada para os "pequenos", só alcançava os jardins dos mais ricos. O país ainda não via a infância como um tempo de potência.

Mas foi com as vozes insurgentes que ecoaram das ruas, das bases comunitárias, dos movimentos de mulheres e das lutas populares por direitos que o chão da história começou a tremer. Como nos ensina Antônio Bispo dos Santos 2015, são justamente os saberes e movimentos que emergem dos territórios e das experiências coletivas dos povos que tensionam as estruturas coloniais e fazem nascer outras formas de organizar a vida e o mundo. Foi nesse contexto de mobilização e reinvenção política que a Constituição brasileira de 1988 brotou dessas forças, como um marco semeado de esperança, passando a reconhecer a criança como sujeito de direitos, a Educação Infantil como parte do compromisso do Estado com a dignidade humana e a comunidade quilombola como um povo de direito fundiário. Ali começava a germinar um outro olhar, mais atento às diferenças, mais comprometido com a justiça social e mais aberto à pluralidade das infâncias que habitam o país.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), esse percurso se adensa. A Educação Infantil deixa de ser um apêndice do cuidado e torna-se a primeira etapa da educação básica. A creche e a pré-escola se aproximam, não para se igualar, mas para caminharem juntas como territórios do cuidar e do educar, inseparáveis, tecidos pelo afeto, pela experiência, pela escuta e pela brincadeira.

Ao longo das últimas décadas, múltiplas trilhas normativas foram se entrelaçando no território da Educação Infantil, como fios que sustentam e costuram o direito de ser criança. A LDB (1996) firmou as bases para o reconhecimento da infância como etapa inaugural da Educação Básica e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) lançaram luz sobre as condições necessárias para que o cuidar e o educar

se entrelaçassem em práticas sensíveis e respeitosas. Esse documento foi atualizado em 2024, em diálogo com as urgências contemporâneas por qualidade com equidade. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, consolidou princípios éticos, estéticos e políticos que reconhecem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, enquanto a BNCC (2017), ao propor os campos de experiências, reafirmou o brincar, o conviver, o imaginar e o expressar-se como modos próprios de conhecer e transformar o mundo.

Entre esses fluxos normativos, também se destaca o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que amplia a compreensão sobre o desenvolvimento integral das crianças, incorporando a intersetorialidade como diretriz de cuidado e política pública. O documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)" surge como ferramenta participativa de escuta e autoavaliação das instituições, permitindo que educadoras, famílias e gestoras possam refletir coletivamente sobre o que é, afinal, uma escola que acolhe a infância em sua dignidade. Esses marcos contribuem para garantir que a criança seja vista em sua inteireza: corpo que sente, imagina, investiga, convive, cria e se expressa em múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) vem para afirmar a urgência de reconhecer os saberes, práticas e modos de existir das comunidades quilombolas, garantindo o direito ao brincar em diálogo com os territórios, as ancestralidades e as materialidades do chão vivido. Assim, entre rios e raízes, documentos e vozes, a Educação Infantil brasileira vai se construindo como paisagem viva e coletiva, onde o direito ao brincar floresce como ato político e poético da infância.

A Educação Infantil, no chão brasileiro, se abre como território primeiro onde a infância é reconhecida como presença sensível e potente. É nesse tempo de nascer e crescer com o mundo que se traçam os primeiros vínculos com o outro, com a linguagem, com o corpo e com a natureza. Crianças não esperam ser alguém, apenas são, existem, pensam, sentem, criam e transformam. Por isso, o cuidado e a educação nesse ciclo da vida não podem ser pensados como preparação, mas como afirmação da existência e dos saberes que brotam desde o início. Nesse movimento a escuta ganha lugar, e o gesto do educar se torna uma travessia compartilhada.

Com esse sentimento de pertencimento da criança como potência, as Diretrizes Operacionais para a Qualidade e Equidade da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de fevereiro de 2024) surgem como norte para os sistemas de ensino, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da infância e reconhecem a diversidade dos territórios onde as crianças vivem.

Além disso, no Art. 2º, orienta-se:

> [...] c) orientam a construção de políticas educacionais para a promoção da equidade educacional, com ênfase na superação de desigualdades nas condições de oferta e atendimento educacional e na garantia das aprendizagens e do desenvolvimento de todos os bebês e crianças, com respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida. (Brasil, 2024b, s/p.)

As diretrizes propõem parâmetros que consideram as múltiplas infâncias, urbanas, quilombolas, do campo, indígenas, ribeirinhas e orientam para a construção de políticas públicas que assegurem condições de qualidade, justiça social e pertencimento. A equidade aparece como fio condutor de um projeto de educação que escuta, acolhe e transforma, garantindo o direito de todas as crianças a uma infância plena, potente e respeitada em sua singularidade.

Outro destaque importante das diretrizes, supracitada, trata-se das práticas pedagógicas das instituições que ofertam as modalidades da Educação Infantil indígena, quilombola, em que no Art. 12, parágrafo V, ressalta a necessidade da valorização e integração dos saberes e práticas das populações reconhecendo sua importância para a construção da identidade e da subjetividade dos bebês e crianças.

Nos documentos legais e norteadores, as crianças não são vistas como recipientes a serem preenchidos, como produtos, mas como seres em processo formativo, como navegadoras de seu próprio tempo, sujeitos que fazem perguntas, que criam mundos, que vivem o presente com toda sua inteireza. Seguimos desenhando esse mapa com os pés na terra, com o coração atento às infâncias, e com a certeza de que cada passo importa. A Educação Infantil mais que ponto de partida, é raiz, é semente, é sopro de futuro no presente que pulsa.

Reafirmamos a urgência de práticas educativas que respeitem os modos próprios de ser, saber e viver das comunidades negras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destacam que é necessário “garantir à criança quilombola o direito de viver sua infância de forma plena, com acesso a processos educativos que respeitem seus modos de ser, brincar, falar, viver, suas identidades e pertencimentos étnico-raciais” (Brasil, 2012, p. 24). Nesse sentido, pensar a educação infantil a partir dos fluxos, agenciamentos e territorialidades é reconhecer a criança quilombola como sujeito de direitos e de cultura, enraizado em um corpo-território que aprende e ensina em comunhão com a terra, com os seus e com os encantamentos que a infância carrega.

Brincar é gesto de potência. Não se trata apenas de uma atividade espontânea ou de um momento reservado ao tempo livre das infâncias, mas de um campo vivo onde subjetividades se entrelaçam, se revelam e se transformam. Ao contrário da lógica moderna, que busca reduzir a realidade à generalização e ao controle, o brincar escancara a diversidade do real e nos convida a transitar por ele com abertura e sensibilidade. Como afirmam Santos e Rosa (2023, p. 241), ao compreendermos que as pessoas percebem e vivem o mundo a partir de suas motivações, vontades e relevâncias, adentramos na seara das subjetividades, e o brincar torna-se território fértil onde tais subjetividades se constituem.

O brincar, portanto, não é um apêndice, mas a própria essência do existir infantil. Para Conceição (2009, p. 101), o brincar "é uma das coisas mais sérias do seu desenvolvimento". É através dessa linguagem que a criança exerce sua cidadania e seus direitos. A autora defende uma prática educativa que seja,

> [...] inspirada na criança como um-ser-aí, ser-no-mundo como vislumbra a filosofia fenomenológica, pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potências afetivas, cinestésicas e cognitivas. (CONCEIÇÃO, 2009, P.101)

Nesse território fértil de subjetividades em trânsito, o brincar-existir se revela como caminho de encantamento e conhecimento. Longe de uma prática neutra ou secundária, ele convoca o corpo sensível, curioso e potente, a existir em sua plenitude. Nessa perspectiva, a educação decolonial não busca enquadrar os corpos infantis em molduras normativas, mas os convida ao movimento contínuo de descoberta de si e do mundo. Como afirma Tiriba (2023, p. 106), “a educação decolonial convida ao

movimento das crianças em seu devir, a conhecer com o corpo e em estado de maravilhamento e alegria". É nesse estado de encantamento que o brincar se torna linguagem primeira, gesto ancestral e caminho de reencantamento dos saberes, afirmando a potência de uma infância que aprende dançando, tocando, experimentando e maravilhando-se com as belezas e contradições do mundo.

Nesse território, o corpo ganha centralidade. Ele não é apenas suporte físico das ações, mas meio de expressão e articulação entre mundos internos e externos. É no corpo que as experiências brincantes tomam forma e se inscrevem como marcas de existência, como abertura ao desconhecido. Nas palavras de Santos e Rosa (2023, p. 243), "o corpo é o meio de expressão, de articulação entre o mundo interior e exterior, campo das experiências e existências humana". Reconhecer esse corpo como potência é reconhecer o brincar como vivência profunda, que envolve presença, memória, sensibilidade e relação.

O corpo-criança, em sua essência, clama por espaços e tempos que o permitam viver em plenitude, em contato com o que é natural e vital. No entanto, a colonialidade do poder, com seus muros invisíveis e estruturais, sequestra esse direito fundamental da infância. Como bem aponta Tiriba (2023, p. 106),

> O corpo-criança demanda por espaço e tempo para viver em plenitude, em busca de encontros que geram alegria. A colonialidade do poder aposta na infância: confinadas entre paredes e muros, sem verde, sem azul, sem água, sem terra, sem planta, sem bicho, sem vento e sem luz, elas padecem. (Tiriba, 2023, p.106)

Esse confinamento imposto à infância, ao afastá-la da natureza e dos encontros sensíveis, compromete não só o seu desenvolvimento físico, mas também sua conexão com o mundo, com as ancestralidades e com a capacidade de imaginar futuros diferentes. O brincar, nesse contexto, se torna uma resistência, um gesto de busca por vida e por liberdade.

Nesse entrelaçar de corpo e mundo, o brincar também nos devolve à experiência da diáspora como rastro e permanência. Cada gesto lúdico carrega marcas de caminhos percorridos, de memórias herdadas e de saberes ancestrais que resistem no tempo presente. Como nos lembra Martins (2023, p. 49), trata-se de "um tempo-lugar em que os rastros e os vestígios que indicam os movimentos e as mediações próprias da diáspora" se fazem presença viva no corpo-criança. O território do brincar, assim, torna-se cartografia de memórias, ancestralidade em movimento, onde o corpo brincante inscreve

histórias que atravessam gerações e se atualizam no agora com leveza, mas também com força e sentido de pertencimento.

Observar as crianças é também um convite a escutar o que vibra em nós quando somos atravessados por suas presenças. Ao testemunhar seus gestos, suas perguntas e seus modos de estar no mundo, somos deslocados de nossas certezas adultas e somos tocados por aquilo que ainda pulsa como possibilidade em nós. É nesse atravessamento que emerge o devir-criança, não como retorno à infância biológica, mas como abertura à sensibilidade, ao encantamento e à invenção. Como afirmam Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 131), "observar as crianças é lançarmo-nos em nosso devir-criança, banhados de sentimentos e sensações provocantes". Assim, observar, escutar e brincar com as crianças é também escutar e brincar com aquilo que em nós insiste em viver com intensidade, com curiosidade e com afeto.

Ao brincar, reativamos nossa conexão com a ancestralidade, com os gestos, cantigas e ritmos que atravessam gerações e permanecem vivos nas culturas infantis. Não é apenas uma prática lúdica, mas uma linguagem ancestral que comunica alegria, pertencimento e saberes invisíveis. Nesse sentido, Santos e Rosa (2023, p. 253) enfatizam que "brincar nos permite reconectar com a corporeidade, com nossa ancestralidade manifestada por meio do repertório lúdico registrado de geração em geração, com a sabedoria das culturas infantis porque brincar é alegria em sua potência materializada". De modo brincante, a ancestralidade aparece nos modos de existir no devir-criança, tecendo saberes e o vivido.

As crianças, em sua inteireza, vivem o presente com intensidade. Elas não apenas aprendem, mas criam, recriam e ressignificam o mundo ao seu redor, mesmo quando atravessadas por intersecções, por marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero e território. Elas existem em fluxo, em travessia, inventando modos de ser no mundo. Como afirmam Santos e Rosa (2023, p. 254), "as crianças vivem o tempo presente e estão no presente, interagindo no mundo, sendo atravessadas por vários marcadores sociais da diferença, aprendendo, mas criando e recriando". Nessa travessia, o brincar emerge como uma linguagem potente, que traduz o mundo ao mesmo tempo em que o reinventa, abrindo caminhos para a escuta das infâncias em suas múltiplas vozes e realidades.

Contudo, a tessitura sensível do brincar ainda é atravessada por estruturas coloniais que tentam aprisionar os corpos infantis em lógicas adultocêntricas e normativas como trata Léa Tiriba 2023, o adultocentrismo, profundamente enraizado nas culturas dos povos colonizados, é vetor potente de controle, domínio e subalternização. Assegura, via emparedamento, o isolamento ecológico, a imobilidade dos corpos e a exaltação dos processos superiores da mente, essenciais para a apropriação de conhecimentos e valores que dão sustentação ao capitalismo, sistema de domínio político e ecológico. (Tiriba, 2023, p.92)

Nesse sentido, o brincar não se restringe à fantasia ou ao entretenimento, se apresenta como gesto de enfrentamento, linguagem de mundo, tecnologia ancestral e dispositivo de elaboração do vivido. As crianças, ao brincarem, não apenas representam a realidade, mas recriam, estabelecendo formas de habitar e compreender o presente. Assim, suas práticas brincantes carregam potência analítica e ética, pois nos mostram caminhos outros de existência. Assim, “São devires intensos que nos remetem às multiplicidades para a ideia de criança e de seus modos de criançar.” (Raic; Cardoso; Souza, 2021, p.129). No brincar-existir o devir-quilombola se apresenta como em samba, de pés descalços bailando.

Dessa forma, o brincar se revela como uma dimensão essencial do devir-criança, um modo de existir que escapa às lógicas adultocêntricas e se abre à criação de sentidos outros. Não se trata de buscar um fim ou cumprir uma meta previamente estabelecida, mas de afirmar a potência do presente, da experimentação e do encontro que se produz no próprio ato de brincar. Nesse contexto, tendem a organizar o cotidiano das instituições educativas a partir de tempos, ritmos e expectativas que respondem prioritariamente às racionalidades do mundo adulto, muitas vezes reduzindo as possibilidades de expressão, criação e movimento das crianças. Como problematiza Tiriba (2023), é preciso tensionar essas formas de organização que subordinam as experiências infantis a estruturas rígidas de controle do tempo, do espaço e dos corpos, abrindo caminhos para que o brincar e a experimentação sensível possam ocupar um lugar central na vida cotidiana da Educação Infantil.

O adultocentrismo, profundamente enraizado nas matrizes coloniais que organizam os modos de vida, opera como um vetor de controle, domínio e subalternização, produzindo o emparedamento dos corpos, o isolamento ecológico e a valorização excessiva dos processos considerados superiores da mente, em detrimento

das experiências sensíveis e relacionais. Resistir a essa lógica implica também resistir à cisão entre corpo e pensamento, natureza e cultura, razão e imaginação, abrindo espaço para modos desviantes de pensar que emergem nas relações com as materialidades do cotidiano, entendidas aqui não como objetos inertes, mas como forças ativas que afetam, provocam e co-produzem experiências. Nessa perspectiva, não se trata de afirmar um *ser* criança, mas de acompanhar formas de existir em movimento, sempre incômodas, instáveis e não totalizáveis, que se atualizam nos encontros com a terra, os objetos, os gestos e os territórios do brincar. O devir-quilombola, longe de um ideal ou de um destino, manifesta-se como potência que atravessa essas materialidades, instaurando fissuras no pensamento hegemônico e afirmando o brincar como prática que pulsa entre o que se vive e o que ainda pode emergir.

Observar as crianças, assim, se traduz em abandonar o olhar domesticado que espera respostas, e deixar ser atravessada por aquilo que não se explica, mas se sente. É escutar com o corpo, com a pele, com o tempo espiralar das infâncias que dançam entre pausas, intensidades e silêncios. Como anunciam Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 131), "observar as crianças é lançarmo-nos em nosso devir-criança, banhados de sentimentos e sensações provocantes". É nesse mergulho sensível que nos permitimos ser afetadas, desconfiar dos prumos da adultidade e reconhecer que pesquisar com crianças exige mais do que método, exige presença. A escuta se dá nos entretempos do brincar, nos gestos fugidos, nos silêncios cheios de sentido. Respeitar seus tempos e devires é também desobedecer à lógica produtivista da pesquisa tradicional, abrindo espaço para uma escrita que pulsa com as vidas que a atravessam, uma escrita em estado de infância.

### 2.4. O Barro Preto, comunidade urbana remanescente de Quilombo em Jequié/BA

De onde nem tempo, nem espaço
Que a força mande coragem
Pra gente te dar carinho
Durante toda a viagem
Que realizas no nada
Através do qual carregas
O nome da tua carne

Terra, terra
Por mais distante
O errante navegante
Quem jamais te esqueceria?

(Terra | Caetano Veloso, 2006)

Há lugares que vivem dentro das pessoas mais do que nos mapas. A canção Terra, de Caetano Veloso, composta no exílio, ecoa uma saudade entranhada, que ultrapassa distâncias físicas para se fazer presença nos afetos, na memória e na carne. Ao cantar “o nome da tua carne”, Caetano não fala apenas de um chão, mas de um pertencimento enraizado no corpo, no tempo e na ancestralidade. É essa mesma saudade, que não é só ausência, mas força de resistência, a qual nos guia ao encontro do Quilombo Urbano do Barro Preto, em Jequié/BA. Esse território, mais que geografia, é memória viva da amefricanidade, da travessia forçada que tentou apagar existências, mas que, no quilombo, reinventou-se em resistência, em comunidade, em afeto-terra.

Compreender o quilombo é ultrapassar a ideia de um local fixo, mas, reconhecer um corpo-território ancestral que se move entre passado, presente e futuro. No Barro Preto, o quilombo urbano afirma-se como um campo de reterritorialização simbólica, onde os saberes, as práticas e os modos de ser-afrodescendentes ressignificam a cidade e abrem caminhos de Aquilombamento. Trata-se de um lugar onde o corpo negro, tantas vezes proibido de ser, reinscreve sua existência como documento legítimo de memória e de vida. Este texto se propõe a escutar essas vozes, seus cantos, seus gestos e suas histórias, compreendendo o quilombo como força que pulsa terra, saudade e liberdade.

É possível, portanto, concordar que em geral os quilombos abrigavam populações que não eram exclusivamente negras nem unidades totalmente isoladas, mas que se organizavam e mantinham relações que permitiam sua existência e interação com o meio próximo, de certa forma sendo um fator de garantia de sobrevivência. (Santos, 2010, p.30)

Quilombo é um território étnico-racial coletivo, fundado por descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão e construíram formas próprias de organização social, política e cultural. Conforme o Decreto nº 4.887/2003, comunidades quilombolas são aquelas "formadas por descendentes de africanos escravizados que se reconhecem como tais, com trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida". Mais que memória, o quilombo é corpo que se levanta, território que caminha e raiz que insiste em florir, mesmo quando tentam arrancá-la do chão.

Reconhecer essa ancestralidade é também aprender a ler o Barro Preto como um mapa vivo, onde as ruas se estendem como linhas que contam histórias. Há caminhos que se cruzam, casas que se alinham, becos que guardam silêncios, e uma rua que carrega no

nome a própria memória do território, a Rua da Linha, traço deixado pelo trem de ferro que um dia cortou o chão e conectou vidas, mercadorias e destinos. Hoje, por esses mesmos caminhos, o urbano se impõe em casas geminadas e comércios abertos, mas a ancestralidade insiste em se anunciar nas plantas dispostas à porta, nas grades adornadas com adinkras, nos quintais reinventados em pequenos territórios de cuidado e pertencimento. É um bairro atravessado pelas marcas da violência que atingem as periferias urbanas, mas também sustentado por famílias, trabalhos, comércios e redes de apoio que fazem da vida uma prática cotidiana de resistência. O caminho que leva ao Senhor do Bonfim atravessa uma pracinha, onde uma igreja católica se coloca no centro, cercada por árvores, bancas, lojas e casas que expõem seus fazeres, compondo um território onde memória, fé, trabalho e ancestralidade seguem entrelaçados no desenho do viver.

Imaginamos ter sido uma tarde quente de sol denso quando a comunidade do Barro Preto, em Jequié, recebeu a certificação da Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombola. O tempo parecia suspenso. Mulheres, homens e crianças sem perceber, viviam como quem dá um passo para um novo tempo. Um gesto histórico, profundamente simbólico, inscrevendo no corpo urbano da cidade a memória ancestral tantas vezes silenciada. Como nos apresenta Santos,

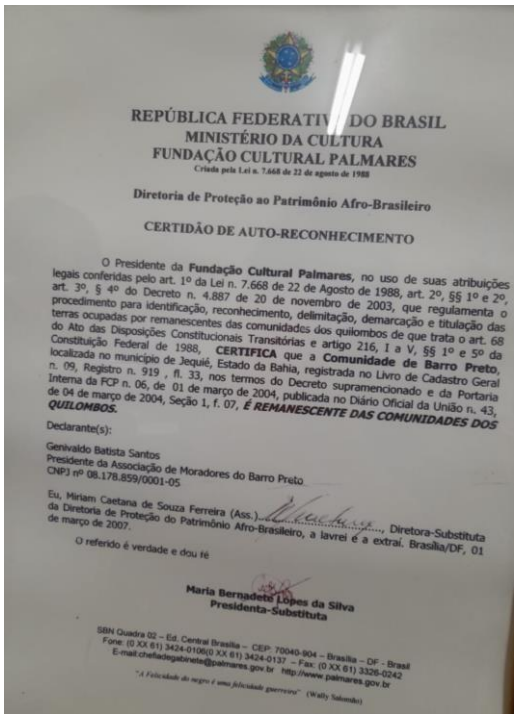
> [...] o grupo ao ser reconhecido como comunidade quilombola adquire condições legais para garantir o usufruto da terra. Num país marcado pela desigualdade e contrastes econômicos e com promessas antigas de reforma agrária, a posse da terra significa seguridade e moradia, direito preservado. (Santos, 2010, p. 38)

Era mais do que um título, era a afirmação de uma existência negra que, mesmo sob os escombros do apagamento histórico, pulsa, resiste e se reinventa como lugar de pertencimento e dignidade. Como nos alerta Munanga (1986, p. 9), “o negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica”, pois as necessidades econômicas e os preconceitos étnicos europeus desfiguraram a personalidade moral e intelectual dos povos da diáspora africana. Reconhecer o Barro Preto é, assim, reparar, ainda que tardiamente essa ferida histórica.

Conforme a Figura 2, cedida pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE) Órgão parte da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com pesquisas e produções que validam os escritos sobre a comunidade do Barro Preto e por meio dessas

pesquisas vem apoiando o fortalecimento desse povo, o Barro Preto recebe em 2007 a certificação das comunidades dos quilombos.

**Figura 2 – Certidão de Autorreconhecimento da Comunidade de Barro Preto como remanescente das comunidades dos quilombos.**



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n. 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n. 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade de Barro Preto**, localizada no município de Jequié, Estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n. 09, Registro n. 919 , fl. 33, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n. 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n. 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, ***É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.***

Declarante(s):

Genivaldo Batista Santos
Presidente da Associação de Moradores do Barro Preto
CNPJ nº 08.178.859/0001-05

Eu, Miriam Caetana de Souza Ferreira (Ass.)..., Diretora-Substituta da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extrai. Brasília/DF, 01 de março de 2007.

O referido é verdade e dou fé

**Maria Bernadete Lopes da Silva**
**Presidenta-Substituta**

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil
Fone: (0 XX 61) 3424-0100(0 XX 61) 3424-0137 – Fax: (0 XX 61) 3326-0242
E-mail:chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Salomão)

**Fonte:** Acervo ODEERE, 2025.

O município de Jequié, no sudoeste baiano, abriga esse território de memória viva. De acordo com Barbosa (2020), existem três versões para a origem do Barro Preto, a migração de cerca de 600 garimpeiros negros oriundos da comunidade do Cuscuz, em Maracás, que vieram trabalhar na construção da estrada de ferro, a presença de um barro escuro usado no artesanato local, e a coloração resultante do carvão despejado próximo à ferrovia. A versão oficialmente reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2007 foi a da migração dos trabalhadores. Ainda segundo Barbosa (2020, p.152), o Barro Preto "não é uma comunidade constituída apenas por pessoas negras, mas conserva uma ancestralidade negra solidificada". Essa ancestralidade pulsa nas práticas e nos saberes que resistem no cotidiano, pois, como ressalta a autora,

> [...] a comunidade quilombola do Barro Preto possui muitas dessas sobrevivências cristalizadas [...] é um espaço de preservação de diversas práticas e saberes africanos importados para o Brasil ao longo do doloroso processo de escravidão. Desse modo, a comunidade dificilmente teria como negar a sua origem negra. (Barbosa 2020 p.152)

Reconhecer essa ancestralidade é reafirmar o Barro Preto como lugar de memória, resistência e herança negra que insiste em florescer mesmo diante das tentativas de apagamento. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (Munanga, 1986, p. 9).

A comunidade afirmar-se como espaço de resistência cultural, onde práticas e saberes africanos sobrevivem e se recriam na vida cotidiana. No entanto, como também aponta Barbosa 2020, esse pertencimento quilombola nem sempre é reconhecida por todos, pois muitos moradores enfrentam dificuldades em se compreenderem como tal, realidade que pude acompanhar de perto como coordenadora técnico-pedagógica das instituições de Educação Infantil do território. Como observa Moreira (2013, p. 39), “a falta de fontes simbólicas positivas do povo negro contribui para uma baixa autoestima”, o que torna ainda mais urgente o fortalecimento das raízes culturais e históricas no espaço escolar e comunitário.

Embora esta pesquisa esteja situada em uma instituição escolar quilombola, localizada no território do Barro Preto e voltada para as infâncias negras em diálogo com as materialidades naturais e culturais, não podemos perder de vista as cicatrizes abertas pelas desigualdades estruturais. No território, funcionam sete escolas: uma da rede privada, Super Passo, uma da rede estadual, o Colégio Estadual Doutor Milton Santos, e cinco da rede municipal, Creche Senhor do Bonfim, Escola Municipal Padre Antônio Molina, Escola Municipal em Tempo Integral Gercino Coelho, Escola Municipal Dom Jairo e a Escola Municipal Simões Filho, a qual não está no limite territorial, mas que atente estudantes moradores do território. Esses espaços educacionais, ainda que inseridos em um contexto de forte presença do território quilombola, não estão imunes às marcas da exclusão social, da negação histórica e das práticas coloniais que insistem em atravessar os corpos negros desde a infância.

Portanto a pesquisa propõe, mais do que observar os modos brincantes de existir, tensionar as estruturas, propondo fortalecimento de símbolos de pertencimento. Como afirma Munanga (2005, p. 15), “a sociedade é marcada fortemente por uma exclusão social e discriminação racial, os sujeitos podem consciente ou inconscientemente

reproduzir o discurso e as práticas que sustentam a ideologia racista". Compreender os modos brincantes das crianças quilombolas, portanto, exige também enfrentar as dores que silenciam seus pertencimentos. Fortalecer o antirracismo nos espaços educativos torna-se um gesto ético, estético e político de cuidado com o devir-criança quilombola, da garantia de suas existências e do cultivo de futuros mais justos, nos quais a história dos povos quilombolas não seja apagada, mas celebrada em cada traço de barro, em cada palavra partilhada, em cada gesto de brincar que resiste e reencanta.

Ao pensar os modos brincantes das infâncias quilombolas, é necessário compreender que o território não é apenas chão ou paisagem, mas enredo de memórias, afetos e ancestralidades. A tessitura do brincar se dá no corpo-território que pulsa e se reconhece em seus próprios signos. Como pensado por Barbieri (2021),

> Território não é simplesmente um espaço, e o que existe dentro de suas fronteiras, diz respeito mais aos signos do que a fronteiras espaciais. Habitar um território é mergulhar em um sistema de conceitos, materialidades e relações. Segundo Milton Santos, no modo como habitamos os territórios, consideramos o espaço físico, os habitam e as relações entre esses corpos. (Barbieri, 2021, p.10)

Assim, os modos brincantes das crianças quilombolas não estão deslocados do chão que as embala, mas sim entrelaçados às materialidades da vida, à memória coletiva e ao modo como suas existências se relacionam com o mundo ao redor. O brincar, nesse contexto, também é uma forma de habitar e de narrar o território com o corpo inteiro. Necessitamos reconhecer esses mecanismos como um passo fundamental para desarmar os muros que cercam o brincar e a ancestralidade das infâncias quilombolas. Trata-se de abrir espaços onde o corpo-natureza possa dançar suas próprias histórias, onde o conhecimento não esteja apartado da experiência sensível e onde o tempo da infância não seja controlado, mas vivido com dignidade.

# 3. GINGA METODOLÓGICA: O MOVIMENTO DA CARTOGRAFIA NA PESQUISA

A metodologia deste trabalho se faz no corpo que se move, no passo que avança e recua, na atenção que observa e na delicadeza que esquiva. Trata-se de uma ginga cartográfica, forjada no encontro, na escuta e na presença, onde força e potência caminham juntas à leveza do contemplar. Não partimos de um roteiro rígido, mas de um mapa que se desenha enquanto é vivido, acompanhando os fluxos, afetos e intensidades que emergem no cotidiano com as crianças. Nesse movimento, a pesquisa se aproxima de uma esquizoanálise sensível, interessada menos em representar e mais em acompanhar os processos, deixando-se afetar pelo que pulsa, vibra e escapa.

A Ginga, mais que movimento, trata de resiliência e flexibilidade, o que este pretende aqui propor é uma abertura para captar possíveis e viáveis modos de existir-criança nos modos brincantes de estar em meio aos materiais e organizadores estéticos. Como dito por Oliveira (2014, p. 287), “O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” trata-se da captura de um acontecimento, em devir-quilombola, encantando-nos com os modos brincantes de existir das crianças. Nesse compasso de afetos, estaremos com a escuta atenta. Com isso, “a ancestralidade seria uma “conceito-experiência”, uma categoria de relação, ligação e inclusão” (Nascimento, 2020, p. 31) pensar nos movimentos ancestrais que a criança vive em suas ações e relações, buscando fortalecer a cultura quilombola.

## 3.1. Cartografando os modos brincantes

A metodologia que orienta esta pesquisa é a cartografia, escolhida por reconhecer sua sensibilidade diante das tramas complexas de um determinado problema. Essa abordagem carrega em si a potência de captar os fios sutis das experiências vividas, permitindo descrever como o evento investigado se desdobra nas delicadas teias das interações cotidianas. Partindo do entendimento de que os fenômenos da realidade só podem ser compreendidos em sua inteireza, quando observados em seus contextos e múltiplos significados, a cartografia foi adotada como bússola neste percurso

investigativo, por ser, entre os caminhos possíveis, aquele que mais se alinha à escuta atenta e à leitura cuidadosa dos acontecimentos que se dão no chão da experiência.

Nesta abordagem de pesquisa, habita uma atenção sensível ao real, prática e teoria entrelaçadas no movimento de compreender o vivido. O ambiente natural se apresenta como fonte direta dos dados, e o olhar do investigador torna-se seu principal instrumento, afinado na escuta e na presença. A cartografia não pretende descortinar a verdade, nem mesmo pontuar o que é certo ou errado, mas busca compreender um acontecimento específico, enraizado na lógica sutil das práticas cotidianas, essas que escapam à contagem e recusam o aprisionamento em medidas. Como nos lembra Minayo (1999), trata-se de acessar uma realidade que pulsa em significados, não em números.

Nos estudos de inspiração qualitativa, é o próprio pesquisador quem se faz ferramenta sensível do conhecer, aquele que participa, escuta, percebe, interpreta. Seu corpo, sua escuta e sua escrita tecem sentidos, articulando a experiência vivida com a consistência e coerência do pensamento. Não se trata de medir ou fixar verdades, mas de lançar-se ao campo com coragem de mergulho, atento ao contexto e às suas marés, para decifrar os sinais dos fenômenos, sem a urgência de quantificá-los ou de lhes atribuir causas fixas. Aqui, compreender é caminhar junto, em passos que reconhecem a complexidade do vivido e o devir da experiência.

Esta pesquisa tem como interesse central o desejo de compreender a realidade em sua tessitura viva, feita de sujeitos em constante movimento, imprevisíveis, singulares em suas subjetividades e afetos. A pesquisa não busca aprisionar em variáveis nem traduzir em números os sentidos do mundo, antes, procura escutar os modos como essa realidade se tece no cotidiano dos sujeitos que a habitam. São esses atores sociais que, em sua presença encarnada, constroem o vivido e cabe a pesquisadora acompanhá-los com olhos atentos ao contexto que os abriga, sem perder de vista as paisagens que moldam esse universo em constante transformação. Cumpre destacar que, na abordagem qualitativa, os contextos não são equivalentes ao ambiente físico, mas são constituídos por pessoas que interagem, assim, o contexto é uma construção na qual a intersubjetividade é condição imprescindível.

É nesse fluxo que esta pesquisa se deixa atravessar pelo cunho cartográfico, que não busca apenas descrever uma realidade posta, mas se afeta com os rastros do vivido, com os gestos miúdos que fazem o cotidiano das infâncias quilombolas em suas

potências. Mais do que explicar ou representar, o mapa aqui se constrói em movimento, à medida que os encontros se dão, que os afetos acontecem e que as palavras se entrelaçam com os silêncios. Oliveira (2014) compara a cartografia com a carpintaria,

> A cartografia tem uma linguagem especial, como os carpinteiros, só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca porque construir. Toma emprestado dos objetos apenas suas forças, não as formas, mas o material para fazer formas, não sua história e cenários, mas os elementos de sua matéria. (Oliveira, 2014, p.286)

Dessa maneira, capturamos nesta pesquisa, as potencialidades, as forças, os devires e o brincar-existir das crianças quilombolas. Com isso, a escuta atenta, o corpo presente e o olhar sensível da pesquisadora tornam-se também matéria do processo investigativo, assumindo que conhecer é estar em relação. Entre traços, rastros e caminhos, a cartografia se desenha como um modo de pensar e viver a pesquisa, reconhecendo que os fenômenos não se encerram em verdades fixas, mas se abrem em multiplicidades, dobras, desvios, como o próprio devir da criança quilombola, que dança entre tempos, saberes e territórios.

## 3.2. Gingados Cartográficos

Como os movimentos da ginga, os deslocamentos e a travessia, como quem dança com o vento, a cartografia surge na pesquisa não como um mapa pronto, mas como o sopro que guia o corpo e o pensamento em movimento. Pensando na perspectiva de Wanderson, “A ideia de um paradigma da travessia, então, nos conclama a atravessar a história do que apagou e violou as memórias e presenças das pessoas negras” (Nascimento, 2020, p. 35) e por isso buscar novos movimentos de deslocamentos para nos colocar num novo lugar, em refazer a rota e nos levar a experiências de descoberta de um novo lugar, enquanto pessoas.

O desejo, o sentimento e a diferença bordam sentidos que só se revelam no decorrer dessa travessia. A cartografia, ancorada na Filosofia da Diferença, pulsante, pode parecer em desordem, mas busca apanhar a essência não racionalizada e fixada, mas capturar o brilho que advém da liberdade de se permitir, “um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível.” (Larrossa 2002, p.26) não é ausência de rigor, mas sinal sensível,

capaz de unir teoria e afeto, método e descoberta, num caminhar atento aos sinais do percurso.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa cartográfica, não a entendendo como um modelo, mas como uma proposta de organização da pesquisa que se traduz em acompanhamento de processos de subjetivação, em uma tentativa de objetivar os processos singulares que compõem o sujeito, levando a pesquisadora a movimentar o pensamento. A cartografia, portanto, permite conhecer o porvir, o que está acontecendo na realidade pesquisada. O sentido dela, portanto, é acompanhar os processos (Passos, Barros, 2014). Os acontecimentos dentro das delimitações já aqui traçadas serão refletidos, não analisados, pois processos de subjetivação não possuem métricas, cada um se constitui enquanto pessoa, pelo meio e por suas vivências.

A cartografia, carrega consigo o pensamento da filosofia da diferença, das compreensões voltadas para a diversidade, para a valorização do desejo, do sentimento, do que faz sentido, sua forma de aparecer na pesquisa é como uma colcha de retalhos, ou um mapa de uma cidade, vai sendo tecida e construída no decorrer da pesquisa, costurando, tecendo e delimitando os acontecimentos. Como nos diz Oliveira (2014)

> Arriscamos um caminho de encontro no qual a conceituação de cartografia, implicada na filosofia da diferença de Deleuze e na sua parceria com Guattari, faz eco ao que há de ser pensado sob uma pesquisa em educação: a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais. (Oliveira, 2014, p. 284)

Quando pensamos na cartografia para a pesquisa educacional, pensamos em modos potentes de conceber o objeto de estudo e o pesquisador. A cartografia não é um caminho a ser seguido, mas um pensamento potente a ser compartilhado, tornando-se a própria expressão do percurso do/a pesquisador/a, assim como dos acontecimentos vivenciados no campo de pesquisa.

Na travessia da pesquisa com as infâncias, o chão não é firme, e isso é potência. Cada encontro carrega o risco da surpresa, daquilo que escapa aos planos e ao controle. A pesquisadora que se abre ao devir-criança precisa desapegar-se da rigidez metodológica e lançar-se ao fluxo das experiências, das perguntas e dos gestos miúdos que atravessam os dias. Como nos inspira Oliveira (2014), pesquisar é também se deixar perder, não por desorientação, mas por abertura àquilo que se apresenta como inesperado e vivo. Seguir com as crianças é “seguir pela chuva, como quem caminha por um oceano sem guarda-chuva, sem mapa e sem barco” (Oliveira 2014, p.281). É nesse improviso que a pesquisa

ganha vida, se reinventa e dança entre incertezas e descobertas. E é justamente nesse movimento de se perder que nos aproximamos das possibilidades mais sinceras de escuta, de relação e de liberdade.

Palavras como improviso, arriscar-se e surpresas, soam facilmente como algo desleixado, sem planejamento, ou mesmo sem organização e intencionalidade. Pelo contrário, percorrer uma pesquisa cartográfica, demanda do/a pesquisador/a uma base teórica consolidada, suas questões e objetivos bem delimitados, para que ao longo do percurso, seu caminhar seja traçado, suas percepções e sentidos potencializados e estejam imbricados nessa perspectiva de deixar-se provocar e inquietar-se, pelos afetos e trajetos ao longo da pesquisa.

Encerrar não é concluir, é descansar um pouco antes da próxima dobra. A cartografia, como ginga metodológica, não se deixa capturar por certezas, mas se alimenta dos fluxos, das presenças, dos silêncios e dos desvios. Como nos provoca Oliveira (2014), pesquisar é lançar-se ao improvável, caminhar no meio da chuva sem guarda-chuva, abrir-se ao risco de perder-se para, talvez, encontrar o que não se buscava. Nesse gesto, o corpo da pesquisadora também dança, escuta e se transforma junto às infâncias que desenham caminhos com os pés descalços e os olhos atentos.

É preciso deixar-se tocar pelos gestos brincantes, pelas pausas, pelas perguntas que não esperam resposta. Como bem nos lembram Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 131), observar as crianças é lançar-se em nosso devir-criança, mergulhar em sentimentos e sensações provocantes. Assim, caminhar com elas não é só olhar, é brincar-existir, gingar entre os afetos, e permitir que a própria escrita também se torne corpo em movimento. A cartografia, aqui, não é só metodologia, é experiência viva, é forma de estar junto, é modo de sentir-pensar com a pele, com o chão e com o coração.

## 3.3. Dispositivos e Procedimentos da pesquisa

Nesta pesquisa o Afrocontexto apresenta-se como dispositivo de produção de dados, nele a proposição não tem uma finalidade, intencionalidade ou expectativa de aprendizagem e desenvolvimento, utilizaremos como proposição para captar as formas de existir das crianças quilombolas e os sentidos criados em meio a materialidades naturais e pertencentes a cultura dos povos afrodescendentes. Um espaço esteticamente

organizado, com a intenção de acolher a criança para suas criações. Dessa forma Soraya elucida que,

> [...] o ato de aquilombar, uma tecnologia preta, dirá tanto de uma ética quanto de uma estética, já que resultará da relação com e entre os corpos em movimento-trânsito/travessia-criação. Será um ato de existir ligado a presença/ausência de Calunga, o performar de partida e de chegada das negras e negros em diáspora. (Martins 2023, p.44)

Os Afrocontextos compõem o coração metodológico desta pesquisa, conforme mostra a Figura 3, com materialidades afroreferenciadas, utensílios feitos de alumínio, barro, palha, estampas étnicas, madeira etc.

**Figura 3 – Materialidades do brincar afroreferenciados**



**Fonte:** Diário Compartilhante, 2025.

O Afrocontexto nesta perspectiva, aparece como palco de Aquilombamento, espaço para o devir-quilombola e o brincar existir. Neste espaço, o devir-criança quilombola terá

a oportunidade de apresentar suas formas de pensar e agir em relação ao outro, ao espaço, os tempos e materiais.

Eles foram vivenciados por meio do espaço-tempo de experimentação sensível e livre com materialidades naturais ligadas à cultura quilombola, conforme a Figura 4.

**Figura 4 – Materialidades do brincar feito com elementos naturais**



**Fonte:** Diário Compartilhante, 2025.

Os Afrocontextos são concebidos como um espaço intencionalmente construído com riqueza cultural e sensibilidade estética, orientado por princípios de uma educação antirracista e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira. Trata-se de uma proposta que busca oferecer às crianças vivências com materiais, símbolos e referências que reafirmem suas raízes africanas e afrodescendentes, fortalecendo o pertencimento étnico-estético. A palavra nasce da união entre "afro", que remete às matrizes africanas e suas expressões culturais, e "contexto", entendido como um ambiente dotado de sentido, onde se dá o encontro com o conhecimento e a experiência.

Os Afrocontextos foram organizados a partir dos elementos naturais e culturais, como água, fogo (carvão e cinza), terra (barro e argila), folhas, alimentos como farinha e café, palhas e tecidos, compondo uma cartografia de sentidos e ancestralidades. Esses elementos ganharam vida em cenários cuidadosamente organizados, com utensílios de barro, palha, madeira, ferro e alumínio, compondo paisagens que despertem o pertencimento, o encantamento e a liberdade do brincar

Ao todo, aconteceu cerca de cinco encontros, cada um organizado com base em um elemento natural ou simbólico conforme a figura 5, que atravessa o imaginário e dos modos de vida afro-brasileiros, como conchas, pilões, utensílios, ervas, temperos  etc.

**Figura 5 - Materialidades do brincar com elementos simbólicos**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Outros dispositivos utilizados neste estudo foram a observação, o diário de bordo, registros fotográficos e fílmicos, conversas com as crianças, acerca das brincadeiras criadas por elas, por meio dos materiais do Afrocontexto, assim como os registros de narrativas dos acontecimentos.

De acordo com Ludke e André (2007), a observação abre caminhos para um encontro direto entre pesquisadora e mundo, permitindo que a experiência se torne matéria viva da investigação. Trata-se de uma escuta com os olhos, um modo de estar junto, de descobrir nuances e sentidos que, por vezes, escapam às palavras ou a outras formas de comunicação. A observação participante, nesse contexto, convoca um corpo inteiro em presença sensível, atenta, envolvida, mobilizando técnicas que favorecem o mergulho da pesquisadora na tessitura do vivido. Para não deixar escapar o que pulsa nos pequenos detalhes do cotidiano, o diário de bordo foi o companheiro constante, onde os registros se inscreveram dia após dia, como rastros da travessia.

Registros fotográficos e fílmicos também compuseram esse percurso, sempre autorizados pelas famílias e negociados com as próprias crianças, respeitando seus desejos, limites e privacidades. As vozes das crianças, que se anunciam em gestos, falas, silêncios e criações, foram acolhidas como narrativas legítimas, carregadas de sentido e potência, tal qual o gingado da capoeira: atentos ao ritmo do outro, ao chão que sustenta e às possibilidades que emergem no jogo

Passos e Barros (2014) mostram que, por meio do diário de campo, é possível registrar de forma mais sistematizada não apenas dados objetivos, mas também as impressões que emergem durante a permanência no campo. É uma escrita que carrega o que se vive, o que pulsa, o que atravessa, captando paisagens, gestos, silêncios e afetos. Nessas páginas, a experiência vai sendo desenhada em detalhes, revelando o coletivo que habita o cotidiano e inscreve sua presença no percurso da pesquisa. Nesse mesmo fio, as conversas surgem como dispositivos de abertura: caminhos que se criam ao serem percorridos, especialmente quando se trata do diálogo com as crianças. Como nos diz Larrosa (2003, p. 212), “[...] nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto.” Assim, nesta escuta que se deixa surpreender, a possibilidade dos encontros permanece sempre viva, nunca pronta, mas em constante devir.

A potencialidade das conversas está justamente na não obrigatoriedade do que dizer, como dizer, mas está na abertura proferida pela liberdade de expressar-se sem opções demarcadas de onde se quer chegar. O suporte dos registros fílmicos e fotográficos auxiliam no modo que os dados serão produzidos. Busca-se também, nos Afrocontextos, ouvi-las, compreendendo suas construções, brincadeiras, os sentidos, as criações, como se percebem, como reconstroem seus pensamentos e suas formas de existência.

**Território da Pesquisa e Participantes**

A pesquisa se desenvolveu no Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim, instituição pública de Educação Infantil apresentada na Figura 6, atende crianças de creche de 0 a 3 anos de idade, situada na zona urbana do município de Jequié/BA, no território da comunidade quilombola do Barro Preto. A escolha da escola não foi apenas institucional, mas territorial e afetiva, atravessada pelo vínculo com a comunidade e pelo desejo coletivo de fortalecer propostas educativas ancoradas nas práticas culturais afro-brasileiras e quilombolas.

**Figura 6 – Fotografia do Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim**




Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Esta pesquisa acompanhou, os acontecimentos e modos brincantes em Afrocontextos, as crianças matriculadas no Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim, uma instituição situada na extensão territorial remanescente de Quilombo no Barro Preto em Jequié na Bahia, o qual atende crianças em idade de creche de zero a três anos de idade.

A turma participante foi composta por crianças bem pequenas, com três anos de idade, regularmente matriculadas, cujas presenças convocam outros modos de escuta e pesquisa. Trata-se de uma faixa etária marcada por uma intensa forma de estar no mundo: corpos que conhecem, experimentam e se expressam pelo toque, pelo movimento e pela relação viva com os materiais e com o território, revelando a potência criadora que pulsa nos modos brincantes de existir.

A pesquisa aconteceu com uma turma de dezoito crianças, que receberam a pesquisadora com entusiasmo, curiosidade pulsante e uma bonita vontade de participar dos Afrocontextos. Cada encontro foi tecido com delicadeza e sensibilidade, como quem borda tempos e gestos, e por isso optou-se pela organização em pequenos grupos, com cerca de seis crianças por vez, favorecendo o olhar atento, a escuta dos gestos e a presença plena. Ao todo, foram realizados sete encontros: o primeiro dedicado ao convite, um chamado aberto para que as crianças pudessem, com liberdade, aceitar habitar a pesquisa, do segundo ao sexto, os Afrocontextos foram organizados e pensados esteticamente, compondo cenários que dialogavam com materialidades, memórias e possibilidades de criação; e, no último encontro, como um gesto de síntese e expansão, todas as materialidades foram reunidas no ambiente externo à sala de aula, debaixo da sombra das árvores e entre as plantas disponíveis, permitindo que a experiência se abrisse ao vento, à terra e ao céu, ampliando os modos de brincar e de existir naquele território.

**Afrocontexto, território do brincar**

Os momentos das brincadeiras foram realizados no período de setembro a dezembro de 2025. Como numa cartografia em movimento, os caminhos da pesquisa se desenharam no acompanhamento atento dos gestos, das brincadeiras e dos encontros, ora em aproximação, ora em recuo, durante da observação.

Os encontros com as crianças aconteceram a partir de um processo construído em diálogo permanente com a gestão escolar e com a professora da turma, respeitando os tempos, os ritmos e as expressões das infâncias. Ao longo da pesquisa, e em parceria com

a escola, foi possível reconfigurar continuamente as formas de acesso das crianças aos Afrocontextos, permitindo que, em alguns momentos, pequenos grupos se aproximassem do espaço de brincar e, em outros, que todas as crianças estivessem juntas, compartilhando a experiência coletiva. Essas escolhas não seguiram um traçado fixo, mas foram sendo desenhadas no próprio percurso da pesquisa, a partir da escuta sensível, da observação atenta e da abertura ao imprevisível, garantindo que o brincar se mantivesse livre, potente e atravessado pelos desejos das crianças.

O primeiro encontro com as crianças foi um marco importante desse percurso. Reunimo-nos em uma grande roda, gesto ancestral de convite e partilha, para apresentar a proposta da pesquisa e convidá-las a participar. A resposta veio em coro, carregada de entusiasmo, curiosidade e brilho nos olhos. Apenas uma criança disse não, não por desinteresse, mas porque sua mãe ainda não havia assinado o termo de autorização para o uso de imagem. No encontro seguinte, com o documento assinado, a mesma criança prontamente aceitou participar, somando-se ao grupo e reafirmando que, nessa ginga metodológica, o consentimento também é processo, cuidado e respeito ao tempo de cada corpo. A pesquisadora se apresentou e escutou cada criança se apresentando.

A partir daí, os encontros se desdobraram por meio de Afrocontextos, territórios sensíveis organizados com materiais, texturas, cores e memórias que convocam experiências, narrativas e invenções. Cada Afrocontexto constituiu-se como um campo de forças, um chão fértil para que as crianças cartografassem com as mãos, com o olhar e com o corpo inteiro.

**Afrocontexto 1- Barro, terra, argila, do chão para as mãos.**

O Afrocontexto da Argila foi disposto diretamente no chão do C.E.I., como quem convida os pés a sentirem a terra antes mesmo das mãos tocarem a matéria. Um tapete de tecido em tom de terra avermelhada demarcava o espaço, criando um território quente, ancestral e acolhedor. Sobre ele, dois pratos grandes com grafismos afro-indígenas guardavam a argila, em estado úmido, pronta para ser tocada, amassada e reinventada, conforme a Figura 7.

**Figura 7 – Disposição e organização do Afrocontexto 1**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Ao redor, os materiais se espalhavam como fragmentos de um mapa sensível: potes de argila, baixelas de madeira, vasilhas de alumínio, copos e talheres de madeira, colheres de alumínio, cascas de coco, pratos de palha, conchas e pedrinhas do mar. Havia também argila branca em pó, argila vermelha em pó e cinzas de carvão, compondo uma paleta de cores terrosas que remetia aos ciclos da natureza e às transformações da matéria.

No fundo do espaço, um abano de palha e um suporte também de palha, adornado com conchas, dialogavam com uma pequena banca onde repousava um artefato de argila em forma de ciranda, corpos coloridos de pessoas de mãos dadas, dançando. Fitinhas coloridas decoravam um feixe de palha, acrescentando movimento, leveza e ritmo ao cenário. Uma tigelinha com sementes vermelhas de pau-brasil e uma vasilha com água completavam o ambiente, sugerindo mistura, umedecimento e criação.

Esse Afrocontexto não se apresentava como uma proposta fechada, mas como um convite aberto ao gesto, à experimentação e ao improviso. A argila, matéria viva e maleável, conduzia a experiência para um tempo outro, mais lento e atento, onde as crianças puderam cartografar afetos, produzir narrativas com as mãos e deixar marcas que não se fixam, mas se transformam continuamente, assim como a própria pesquisa em sua ginga constante.

**Afrocontexto 2- Cheiros e sabores das lembranças e sensações**

Este Afrocontexto foi construído como um território sensível de experimentação, cuja gênese antecede o espaço escolar e se inicia em uma busca na feira livre por ervas medicinais, tanto para banho quanto para chás. Nesse percurso, a pesquisadora vivenciou

encontros com feirantes e raizeiros, escutando narrativas sobre o uso de cada erva, suas finalidades, modos de preparo e sentidos atribuídos à cura, ao cuidado e ao cotidiano, conforme a figura 8, a qual apresenta mais que materialidades cultivadas por mãos amefricanizadas, mas um movimento fluido de conhecimentos ancestrais, passados por gerações e pelo calor das palavras ali ditas com o prazer de quem cultiva e se conecta com o que vem da terra, da natureza e que finca lugar em nossos modos de existir.

**Figura 8 – Encontros e ancestralidades**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Houve, nesse movimento, um encantamento com a sabedoria popular e com a profundidade desses saberes, que revelaram um potente campo de proposições pedagógicas, ainda que não constituíssem o foco central da pesquisa. Esse atravessamento, contudo, tocou profundamente a reflexão da pesquisadora enquanto docente, ao evidenciar o quanto é necessário pesquisar para, então, repesquisar com as crianças, ampliando repertórios e deslocando olhares. Conforme a figura 9, essa produção de materialidades se transformou em Afrocontexto, com uma riqueza de elementos.

**Figura 9 – Disposição e organização do Afrocontexto 2**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Ao ser instalado na área externa da instituição, o Afrocontexto acionou outros tempos, cheiros, texturas e memórias, não se configurando apenas como um cenário, mas como a produção de um espaço vivido, aberto à circulação dos corpos infantis, às escolhas e às invenções que emergiram no encontro entre crianças, materialidades e ancestralidade. Conhecer essas pessoas da feira foi uma experiência enriquecedora também por suas narrativas de vida, nas quais afirmavam a importância de saber quem são e de compreender o trabalho não apenas como fonte de renda, mas como extensão da própria existência. Havia ali uma leveza no ocupar aquele espaço como seu, no vender o próprio produto, sem a mediação direta de um chefe, por vezes nomeado simbolicamente como "um colonizador", a determinar modos de viver. Esses encontros atribuíram ao Afrocontexto um significado ético e político, atravessado pelo valor conferido à vida, aos materiais e às relações, tornando impossível dissociar a experiência pedagógica das dimensões de autonomia, pertencimento e ancestralidade que a sustentaram.

O ambiente foi organizado a partir de uma bancada de alvenaria, parcialmente coberta com grama sintética, sobre a qual dispusemos duas esteiras de palha. A bancada foi forrada com tecidos de estampa africana, criando um campo visual que dialogava com a estética afrocentrada proposta. Entre uma esteira e outra, posicionamos uma cesta central, que funcionava como um ponto de atração e distribuição dos materiais. Dentro dela, foram colocados coco seco com casca, coco seco parcialmente descascado e aberto, expondo sua parte interna, uma penca de bananas, laranjas, frutos de cacau e diferentes

ervas, como hortelã grosso, hortelã miúdo, cravo-de-defunto, poejo, canela, unha de gato etc.

Ao redor da cesta central, dispusemos um conjunto de utensílios e elementos que ampliavam as possibilidades de exploração, um pequeno pote de argila com colher, sementes diversas, um pilão com funil e pilão de alumínio, além de uma peneira de alumínio contendo canela. Em uma tigela de madeira, organizamos outras sementes e dois pedaços de unha-de-gato, provocando a curiosidade das crianças sobre formas, nomes e usos. Na esteira, ao centro, foi colocado um cesto de palha com ervas tradicionalmente utilizadas para banho e ervas de uso alimentar, compondo uma sobreposição entre cuidado, alimento e saber ancestral.

Outras cestas foram distribuídas pelo espaço, contendo ervas variadas e alimentos como feijão-verde em vagem. Também foram disponibilizados utensílios de palha e de alumínio, funil, cascas de coco, sementes soltas, folhas de chá seco e desidratado, pratinhos de argila, colheres de pau e colheres de alumínio. A disposição dos materiais foi pensada como uma espécie de “mesa posta”, sem hierarquias rígidas, permitindo que as crianças se espalhassem pelo espaço, escolhessem os objetos, combinassem elementos e inventassem usos.

Cartograficamente, o Afrocontexto se constituiu como um campo de forças onde o cheiro das ervas, o peso do pilão, o som das sementes na peneira e o toque das folhas produziram narrativas não verbais, gestos e experimentações. As crianças não receberam instruções fechadas sobre o que fazer; foram convidadas a habitar o espaço, manipular os materiais e criar a partir de seus próprios repertórios. Assim, o método se fez no percurso, no acompanhar atento dos movimentos infantis, registrando falas, ações, combinações improváveis e modos de brincar que conectavam comida, cura, cuidado e ancestralidade.

Esse Afrocontexto permitiu mapear como os saberes tradicionais atravessam as infâncias de forma rizomática, emergindo no brincar que cozinha, que mistura, que peneira e que inventa. A metodologia, portanto, não se restringiu à descrição do ambiente, mas à produção de um território de experiência onde as crianças puderam acionar memórias coletivas, ainda que não nomeadas, e reinscrevê-las em seus modos de brincar, fazer e narrar o mundo.

**Afrocontexto 3 - Carvão: materialidade, traço e transformação**

O Afrocontexto 3 como apresentado na Figura 10, foi organizado a partir da materialidade do carvão, elemento de forte densidade simbólica, histórica e sensorial, nos remete tanto as transformações do fogo, quanto a força expressa em sua pigmentação. No centro do espaço, uma esteira de palha delimitava o território da experiência, convidando as crianças a se aproximarem, sentarem-se, agacharem-se e circularem ao redor do contexto. Sobre a esteira, foi disposta uma vasilha de madeira contendo uma quantidade significativa de carvão, adquirido previamente, possibilitando às crianças o manuseio livre, a quebra, a fricção e a transformação do material.

**Figura 10 – Disposição e organização do Afrocontexto 3**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Como dispositivos de exploração, foram disponibilizados pedaços de lixa, tábuas de madeira, tigelas, potes e vasilhas de diferentes materiais, alumínio, madeira e barro, além de colheres e pilões. A diversidade de suportes e utensílios ampliava as possibilidades de ação, permitindo que o carvão fosse raspado, triturado, transferido, misturado e reorganizado de múltiplas formas. Ao fundo do espaço, um guarda-chuva com estampas africanas compunha a ambientação, não como elemento decorativo isolado, mas como marca estética e simbólica que dialogava com o território quilombola intencionalmente criado.

Além do carvão em pedaços maiores, a organização do contexto considerou a possibilidade de transformação do material ao longo da experiência. As crianças puderam quebrar o carvão em fragmentos menores, esfarelá-lo com as mãos, com a lixa, com o ralo ou com o pilão, produzindo pó, riscos e marcas. Pincéis também foram disponibilizados, ampliando o campo de experimentação e permitindo que o carvão deixasse de ser apenas matéria sólida para se tornar traço, mancha e gesto sobre as superfícies disponíveis.

A disposição dos materiais favoreceu um brincar investigativo, no qual o corpo inteiro das crianças era convocado. Sentadas no chão, em cócoras ou inclinadas sobre as tábuas, elas exploravam o peso, a textura, a fragilidade e a força do carvão, percebendo como o material se transforma conforme a pressão exercida. O carvão sujava as mãos, escurecia os dedos, deixava rastros nos recipientes e nas superfícies, evidenciando o caráter processual da experiência e deslocando a atenção de um produto para o percurso vivido.

Nesse Afrocontexto, o carvão operava como matéria que convoca memória, território e criação, sem antecipar usos ou resultados. Esse momento oferecer um campo aberto de possibilidades, no qual as crianças pudessem experimentar o carvão como elemento de brincar, investigar, marcar e transformar, produzindo sentidos próprios a partir do encontro com a materialidade. Assim, o Afrocontexto 3 reafirma a centralidade do corpo, da experiência sensível e da estética negra como princípios metodológicos, sustentando uma prática que articula liberdade de exploração, escuta atenta e rigor na organização dos contextos.

**Afrocontexto 4 - Entre Águas que Escorrem e Mãos que observam**

O Afrocontexto 4, o da água, se fez como território de fluidez. Sobre o chão, um tapete de estampa afro-referenciada instaurava o campo simbólico do encontro, enquanto tecidos, cordas, prendedores de madeira, buchas naturais e pincéis compunham uma paisagem de possibilidades. Ao redor, vasilhas de alumínio e madeira, de tamanhos e formatos diversos, guardavam água em diferentes profundidades e temperaturas. Copos, funis, escorredores e talheres ampliavam as experimentações, instaurando uma cena em que o gesto infantil podia tocar, transferir, misturar, escorrer e reinventar.

**Figura 11 – Disposição e organização do Afrocontexto 4**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A água, matéria ancestral e cotidiana, convocou imediatamente o corpo inteiro das crianças. Algumas começaram despejando de um recipiente a outro, atentas ao som produzido; outras mergulhavam as mãos demoradamente, observando o rastro que os dedos desenhavam na superfície. Houve quem utilizasse as buchas naturais como instrumentos de absorção, espremendo-as com força, experimentando o peso e a transformação do seco em molhado. O que se via era um laboratório sensível, onde a curiosidade orientava a ação.

Em meio às experimentações, surgiram narrativas: “está chovendo”, “é comida”, “é banho de boneca”, “é rio”. A água tornava-se rio, mar, sopa, remédio, cachoeira. As cordas serviam para pendurar tecidos molhados; os prendedores, para fixar panos que pingavam lentamente, marcando o tempo. O escorredor transformava-se em chuva fina; o funil, em passagem secreta. Assim, o brincar revelava sua potência de transmutação simbólica, fazendo da materialidade um campo expandido de imaginação.

O Afrocontexto da água também evidenciou noções de cuidado e coletividade. As crianças negociavam o uso dos recipientes, combinavam turnos, alertavam quando a água transbordava. O gesto de oferecer um copo cheio ao colega tornava-se convite à partilha. Nesse movimento, a experiência não era apenas sensorial, mas ética: aprendia-se a coexistir, a esperar, a dividir, a observar o outro em relação com o mesmo elemento.

Nesse território líquido, o brincar-existir manifestou-se como potência em ato. A criança não apenas manipulava a água; ela produzia mundo com ela. Ao escorrer entre as mãos, a água ensinava sobre transformação, permanência e passagem. O Afrocontexto 5, assim, cartografou uma infância que age, sente e pensa com o corpo inteiro uma infância que, ao tocar a água, tocava também suas próprias possibilidades de existir.

**Afrocontexto 5 - Entre Grãos, Aromas e Memórias: Cartografias do Café que desperta**

O Afrocontexto 5, o do café, apresentado na Figura 12, foi tecido como território de memória, cheiro e ancestralidade. Sobre o chão, um pano com estampa afro-referenciada demarcava o espaço simbólico da experiência. Nele, dispusemos grãos de café torrado, café moído em pó, moedores manuais, colheres de madeira, colher de pau, copos e potinhos de barro e alumínio. Tecidos leves, atravessavam a cena, enquanto coadores de pano repousavam ao lado dos utensílios. Um pano estético com fitinhas coloridas ampliava a dimensão sensorial, convidando ao toque e ao encantamento visual.

Antes mesmo de qualquer instrução, o aroma tomou conta do espaço. As crianças se aproximaram pelo cheiro, inclinando o rosto sobre os recipientes, tocando os grãos com curiosidade. Algumas passaram os dedos pelo pó, desenhando pequenas trilhas na superfície escura. Outras experimentavam o som dos grãos ao serem despejados de um

recipiente a outro, percebendo a diferença entre o seco e o moído, entre o que rola e o que se espalha.

**Figura 12 - Disposição e organização do Afrocontexto 5**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Os moedores despertaram especial interesse. Girar a manivela exigia força, coordenação e paciência. O gesto era repetido com empenho, como se ali estivesse um segredo a ser revelado. O café, que no cotidiano aparece pronto na xícara, tornava-se processo: grão, moagem, pó. As colheres de pau batiam levemente nos potes, os coadores eram explorados com as mãos, abrindo-se como pequenas redes de tecido que filtram, que seguram, que deixam passar.

Em pequenos agrupamentos, surgiram cenas de preparo simbólico: “vou fazer café”, “é para a visita”, “está quente”. Copos de barro eram oferecidos aos colegas, instaurando gestos de hospitalidade. O brincar evocava o cotidiano das casas, das cozinhas, das conversas ao redor do fogão. O café, mais que alimento, aparecia como prática cultural, como memória compartilhada que atravessa gerações.

Nesse Afrocontexto, o brincar-existir manifestou-se como experiência sensorial e cultural. As crianças não apenas manipulavam grãos e utensílios; elas ativavam memórias coletivas inscritas nos cheiros, nos gestos e nos objetos. Entre aromas e texturas, produziam conhecimento sobre processos, transformações e relações. O café despertava mais que sentidos, despertava pertencimento, instaurando uma cartografia onde infância e ancestralidade se encontravam em estado de invenção.

**Afrocontexto 6 - Entre Escolhas e Permanências: Cartografias do Desejo que Cozinha**

No último encontro, organizamos o espaço como um grande território de múltiplos Afrocontextos coexistindo. Como apresentamos na Figura 13.

**Figura 13 – Disposição e organização do Afrocontexto 6**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Em um canto, a água com suas bacias e utensílios, em outro, um tapete com materiais sonoros, chocalhos, livros, cascas de coco e um berimbau. Havia também o carvão com palha, potes e ralo; a argila em sua textura terrosa; os grãos e o pó de café;

além de ervas, folhas e chás disponíveis para toque e cheiro. As crianças podiam circular livremente, escolher onde permanecer, transitar entre experiências, compor seus próprios percursos.

### 3.4 O gingado de uma Esquizoanálise

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa será inspirada pela Esquizoanálise de Deleuze e Guattari (1995), abordagem que rompe com modelos interpretativos fixos e hierárquicos e propõe um modo de análise rizomático, sensível e aberto à multiplicidade. A esquizoanálise não busca decodificar sentidos ocultos nem estabilizar verdades, mas acompanhar os fluxos, as intensidades, os devires e os agenciamentos que emergem nas experiências.

No contexto desta pesquisa, isso significa olhar para os gestos, sons, silêncios, produções e falas das crianças nos Afrocontextos como forças vivas que produzem sentido no ato mesmo de existir-brincar. Cada cena, cada movimento, cada criação será lida como um território em devir, como uma cartografia que se faz enquanto se vive.

Dessa forma, a produção de dados será tratada como um campo de criação e não como coleta de informações. As imagens, os fragmentos do diário de bordo, os registros fílmicos e fotográficos e as narrativas orais das crianças não serão organizados por categorias fechadas, mas serão percorridos em sua potência de conectar elementos, afetos e materiais. Seguimos pistas, nos deixamos afetar pelos movimentos que escapam à lógica linear, permitindo que a análise aconteça por intensidades e linhas de fuga. Como nos ensinam Deleuze e Guattari (1995, p. 18), “não há início nem fim, mas sempre um meio, a partir do qual se cresce por um dos lados”. É nesse meio, nesse entre, que a análise se desenha, entre o barro e o corpo, entre a folha e o gesto, entre a fala e o silêncio, entre a criança e o mundo, validando e entrelaçando o conceito de Nego Bispo, ‘início, meio e início’.

Ao nos movermos por essa via esquizoanalítica, apostamos na potência do encontro e na produção de uma escuta ampliada, em que a criança não é interpretada, mas acompanhada em seu modo de fazer mundo. Os Afrocontextos, enquanto dispositivos de pesquisa e criação, são também zonas de intensificação, onde a materialidade e a sensibilidade se entrelaçam e provocam a emergência de narrativas outras. O que se analisa, então, não é apenas o que a criança “diz” ou “faz”, mas os modos como ela compõem com o mundo e nele produz novos sentidos. A análise, nesse campo, é também

uma forma de escrever junto com as crianças, com seus rastros, seus gestos e suas formas brincantes de existir.

Perspectivamos traçar nesta parte da pesquisa os acontecimentos nos Afrocontextos, porém ainda não sabemos quais os rumos e trajetos os quais serão prioritários e sequenciais nesta escrita, visto que nesse movimento cartográfico, ainda não sabemos que tipo de Aquilombamento as crianças farão nos Afrocontextos e com a pesquisa. Esperemos caminhos desviantes, os quais nos surpreenderão.

# 4. CARTOGRAFIAS DO BRINCAR QUILOMBOLA: ESQUIZOANÁLISE DOS AFROCONTEXTOS E DOS MODOS DE EXISTIR DAS CRIANÇAS

Criança não brinca
o brincar é seu modo de existir,
ela desmancha o mundo
para fazer outro.

Com a mão suja de terra
inventa caminho,
com água escorrendo
aprende o desvio,
com cheiro de café
oferece encontro.

O corpo pequeno
é grande território:
abaixa, gira, escapa,
cocorinha, floreio, esquiva.

E no meio disso tudo,
sem pedir licença,
nasce um jeito de existir
que ninguém ensinou
mas que o chão sabe.

(Diário Compartilhante, 2025)

Esta seção apresenta uma cartografia esquizoanalítica dos Afrocontextos, tomando o brincar quilombola como campo de produção de desejo, território e cultura. Inspirada na esquizoanálise de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a análise desloca o foco da interpretação representacional para o acompanhamento dos processos, seguindo aquilo que se produz nas experiências vividas. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), o desejo não opera como falta, mas como força produtiva que engendra conexões, fluxos e agenciamentos. Nesse sentido, não se trata de perguntar o que as crianças “querem dizer” ao brincar, mas o que seus gestos, toques, silêncios, misturas e narrativas fazem emergir: que mundos se compõem, que subjetividades se produzem e que linhas de fuga se abrem no interior do território quilombola contemporâneo. A cartografia, enquanto método, acompanha os processos em movimento, pois “cartografar é seguir as linhas que se fazem no real” (Rolnik, 2016, p. 23), atentando para as intensidades que atravessam corpos, espaços e materialidades.

A esquizoanálise permite compreender essas cenas para além da lógica representacional, pois não se trata de crianças em situações abstratas, mas de agenciamentos entre corpo, matéria e território que colocam o desejo em funcionamento como força produtiva. Nessa perspectiva, o desejo não é ausência a ser preenchida, mas potência que fabrica realidade, conectando corpos, objetos e intensidades em processos de criação contínua (Deleuze; Guattari, 1995).

Esta cartografia acompanha três movimentos indissociáveis que atravessam as experiências observadas. Como indicam Deleuze e Guattari (1995), os agenciamentos se constituem por múltiplas linhas que conectam corpos, territórios e práticas sociais. Do mesmo modo, na perspectiva cartográfica, pesquisar implica acompanhar processos e composições que se transformam continuamente no encontro entre sujeitos, ambientes e materiais (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Esses movimentos não aparecem como categorias fixas, mas como fluxos analíticos que emergem da própria experiência do brincar nos Afrocontextos.

No Afrocontexto 1, o chão não era apenas chão, era chamado. Argilas em pó, branca e vermelha, cinzas de carvão, conchas, sementes, vasilhas de barro, madeira e alumínio se espalhavam como se a terra tivesse se aberto em oferta. Um abano de palha respirava ao fundo, uma pequena ciranda de corpos moldados dançava imóvel, fitinhas tremulavam como se lembrassem o vento a passar. E então, as crianças desciam. Dobravam os joelhos, aproximavam o rosto, deixavam as mãos afundarem na matéria. A cocorinha acontecia sem nome, no gesto de chegar perto, de escutar com o corpo. A água e a argila, quietas, aguardavam o encontro. E ali, entre misturas e silêncios, o tempo parecia outro, mais lento, mais fundo, mais terra.

Há num segundo encontro o Afrocontexto 2 que não se vê primeiro com os olhos, mas com o nariz. Cheiros que atravessam, hortelã, poejo, canela, cacau, folhas que guardam histórias. No centro, uma cesta pulsa, como se guardasse segredos da feira, das mãos que colhem, das vozes que ensinam sem escrever. O pilão bate, tum, tum, e o som organiza o espaço. As crianças chegam girando nos gestos, pegam, socam, misturam, provam o fazer com o corpo inteiro. O floreio mora aí, nesse movimento que não é reto, que se enfeita, que inventa no meio do caminho. Cozinha que não repete, mas cria. Saber que não se explica, mas se partilha no cheiro que sobe e no gesto que continua.

Escuro. Assim começa o Afrocontexto 3. O carvão espalhado, denso, quase silêncio. Mas basta um toque e ele responde. Quebra, risca, suja, vira pó. As mãos ficam marcadas, o corpo se aproxima, se abaixa em cocorinha, mas também se recusa a parar no que já é. O carvão vira outra coisa, comida, desenho, mistura. Nada permanece como estava. Há um desvio constante, uma invenção que escapa. A esquiva aparece nesse gesto que não aceita o dado, que transforma o resto em começo. E o que parecia fim, carvão, fogo apagado, vira potência de criação nas mãos que insistem.

Água não fica. No Afrocontexto 4, ela escorre, escapa, chama o corpo para segui-la. Bacias, copos, funis, mas nenhuma forma a segura por muito tempo. Crianças despejam, mergulham, espremem buchas que pesam e depois voltam a ser leves. Há risos molhados, roupas que já não importam secas, dedos que desenham caminhos invisíveis. Aqui, a esquiva é líquida. A água ensina a não fixar, a deslizar entre possibilidades. E mesmo quando o corpo se abaixa para tocá-la, ela já está em outro lugar. Brincar vira fluxo, experiência que não se segura, apenas se vive enquanto passa.

Temos em mais um encontro o que chamamos de Afrocontexto 5 que chega pelo cheiro antes de qualquer gesto. Café. Forte, quente na memória, mesmo frio na mão. Grãos que rolam, pó que marca os dedos, moedores que giram devagar, exigindo força e paciência. As crianças se aproximam como quem reconhece algo antigo, mesmo sem saber dizer. “É pra visita”, alguém fala. E tudo muda. O espaço vira cozinha, encontro, partilha. O floreio está no servir, no inventar receitas, no gesto bonito de oferecer ao outro aquilo que acabou de ser criado. É brincar, é cuidar, é lembrar, é fazer junto. O café, ali, não é bebida. É laço.

E então, um último Afrocontexto que não cabe em um só nome. Tudo junto. Água, carvão, café, sons, argila. Espalhados, convivendo, chamando. As crianças não pedem ordem, seguem. Vão, voltam, param, desviam, inventam caminhos que ninguém desenhou antes. Cocorinha quando se abaixam, floreio quando giram nos fazeres, esquiva quando mudam de direção sem aviso. Um território vivo, em movimento, onde nada precisa ficar fixo. Um mapa que se faz enquanto se anda. Um gingado que continua, mesmo quando já não se vê.

É nesse movimento vivo que esta cartografia se abre para acompanhar três gingados que atravessam as experiências do brincar nos Afrocontextos, a cocorinha, o floreio e a

esquiva, como modos de composição que emergem do próprio campo, no entrelaçamento entre corpos, territórios e materialidades. Como em uma dança que se inventa no chão, esses gingados não se separam, mas se insinuam, se dobram e se refazem continuamente, revelando a potência dos agenciamentos que ali se produzem. Ao segui-los, a esquizoanálise não busca capturar ou definir, mas sustentar o movimento, deixando-se conduzir pelas linhas que se traçam no brincar, onde o desejo circula, cria e desloca, abrindo caminhos para outras formas de existir e significar no território quilombola contemporâneo, permeado pelas falas das crinças que aparece ao longo de todo o texto entre aspas.

### 4.1 Primeiro Gingado: Cocorinha

No primeiro gingado, a cocorinha, o corpo da criança se dobra em direção ao chão, aproximando-se da terra como quem escuta, toca e se deixa atravessar. Nesse gesto de abaixar-se, o mundo se amplia por baixo, e o corpo deixa de ser apenas presença para tornar-se território intensivo, superfície vibrátil onde o desejo se inscreve no encontro com a água, o carvão, a argila, as folhas e os frutos. Sujar-se, molhar-se, ralar, socar, misturar, e, sobretudo, permanecer, são movimentos que desenham uma coreografia miúda, quase silenciosa, mas profundamente potente. Ali, onde as mãos insistem e os pés se firmam, a infância se desterritorializa das lógicas higienizadas e disciplinadas, abrindo linhas de fuga que reconectam o viver ao chão comunitário. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), o corpo é atravessado por forças e intensidades que produzem modos de existência, e é nesse atravessamento que a cocorinha se faz gesto político e sensível. Quando a criança diz “ não terminei ainda”, ela não apenas prolonga uma ação, mas sustenta uma relação, afirmando uma permanência que é também criação de território.

Nesse gingado baixo, em que o corpo quase se confunde com a terra, o brincar se revela como experiência sensível e encarnada, aproximando-se do que Tiriba (2023) compreende como o entrelaçamento entre crianças e natureza na produção do viver. Não há separação entre corpo e ambiente, mas uma trama viva onde o pó, a água, o cheiro do café e a textura da argila compõem uma paisagem que se sente antes mesmo de ser dita. O que se observa não é um devir-infância abstrato, mas um devir-quilombola que se atualiza nas relações cotidianas com as materialidades que atravessam os Afrocontextos. É nesse chão que a vida se fabrica em gestos pequenos e intensos, onde cada mistura, cada marca, cada silêncio carrega uma memória viva e coletiva. A cocorinha, assim, não

é apenas um movimento do corpo, mas uma forma de habitar o mundo, convidando quem observa, e quem lê, a se abaixar também, a chegar mais perto, quase tocando as cenas que se desdobram, como aquelas que se deixam ver e sentir na Figura 14.

**Figura 14 – O movimento do corpo**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Nos Afrocontextos vivenciados, o que se apresentou com maior intensidade não foram apenas materiais, objetos ou narrativas simbólicas, mas corpos em produção. Corpos que não aguardam autorização para existir. Corpos que se lançam à experiência e, ao fazê-lo, produzem desejo. O desejo, aqui, manifesta-se no gesto que insiste, na mão que toca, no corpo que se molha, na pele que se deixa marcar. As crianças ao tocarem as sementes misturadas à água, anunciam: “Tá molhado”. A frase simples é enunciação de um encontro. Nessa relação com as materialidades, elas conectam seus desejos, as sensações e produzem outros sentidos pelo atravessamento com o corpo, como podemos observar na Figura 15.

**Figura 15 – Encontro sensorial**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

O corpo não descreve apenas uma qualidade, ele afirma a produção de um acontecimento sensível. Alice, ao tentar transportar água com a pá e observar “isso aqui cai”, aprende pela gravidade que escorre entre os dedos. A matéria não obedece, ela responde. E nessa resposta produz-se conhecimento. Como afirma Gandhy Piorski, na infância o trabalho imaginário consiste em criar imagens ligadas “à estrutura do mundo, à força dos acontecimentos e aos elementos primordiais que constituem a vida —água, fogo, ar e terra” (Piorski, 2016, p. 27). O brincar, nesse sentido, não se reduz a simulação simbólica, mas constitui um modo de investigação sensível das forças elementares que atravessam o mundo.

Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observa que as crianças não apenas manipulam a matéria, mas deixam-se afetar por ela. Como destaca Piorski

(2016), o ser humano carrega “arcaicos modos de interagir, interpretar e significar o viver”, nos quais corpo e natureza compõem uma unidade simbiótica (p. 27). Assim, tocar a água, sentir o peso do carvão ou perceber a textura da argila são experiências que convocam camadas profundas da imaginação sensível. O conhecimento não emerge apenas da linguagem racional, mas daquilo que o corpo percebe, experimenta e transforma no encontro com o mundo.

**Figura 16 – Relação corpo normatizado e o corpo-potência**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

No contato com a argila, quando Alice diz “Eu sujei a mão, tia”, conforme pode ser observado na Figura 16, emerge a tensão entre o corpo normatizado e o corpo-potência. A sujeira, frequentemente associada ao erro no espaço institucional, torna-se linha de fuga. Ao permanecer na experiência e passar a esfregar a argila líquida nas próprias mãos, algo se desterritorializa, o que era incômodo converte-se em intensidade. A sujeira deixa de ser desvio e transforma-se em território sensorial. Nesse movimento, o

corpo evidencia aquilo que Mariléia Almeida denomina de subjetividade corporificada, um modo de produção de saber que emerge das afecções e experiências do presente (Almeida, 2022, p. 78). Longe de ser mero suporte da ação, o corpo torna-se campo onde conhecimento, memória e experiência se entrelaçam.

**Figura 17 - Reterritorialização como corpo marcado**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

O mesmo ocorre no carvão. “A minha mão está preta, olha”, diz Laura. Gael repete: “minha mão está preta”. Isaac observa: “ficou sujo de carvão, tia”. A marca na pele não é acidente, é inscrição. Lais pergunta: “tia, essa tinta tira?”. A pergunta revela a disputa entre permanência e apagamento. O carvão produz um corpo-outro, temporariamente reconfigurado. Há aqui um microprocesso de desterritorialização do corpo limpo e sua reterritorialização como corpo marcado, atravessado pela matéria, vista na Figura 17. A marca negra na pele evoca, ainda que de modo difuso, processos históricos de racialização e apagamento. Como observa Almeida (2022), corpos negros foram historicamente situados no campo da natureza e da servidão, considerados incapazes de produzir conhecimento (p. 79). Ao inscrever o carvão na própria pele, as

crianças produzem um gesto que desloca essa lógica, afirmando o corpo como território de experiência e criação.

**Figura 18 – Gestos de experiência**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A repetição dos gestos evidencia que não se trata de atividade orientada por finalidade externa, mas de produção desejante. Ana Laura afirma: “eu tô ralando o carvão”. Quando o utensílio lhe é retirado, reage: “me dá esse raspar aí, quero raspar!”. Laura celebra: “rush, raspei, eu raspei, eu tô raspando!”. O verbo reiterado é insistência do desejo. O gesto não visa concluir, ele visa permanecer. Para Deleuze e Guattari (1995), o desejo opera por fluxos e repetições que resistem à captura funcional. Repetir não é reproduzir mecanicamente, é intensificar a experiência conforme mostra a Figura 19.

**Figura 19 – Relações com as materialidades e o corpo.**




Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

De acordo com a Figura 19, em contato com a água, Landerson enche o copo e despeja sobre a própria cabeça. Ri. Repete. Troca por um copo maior, buscando maior intensidade. O corpo testa seus limites térmicos, sensoriais e afetivos. Não há transgressão, há experimentação. Isaac, na Figura 19, ao transformar o escorredor em instrumento de chuva, produz um agenciamento inesperado entre utensílio doméstico e fenômeno natural. Ele mergulha, ergue, observa os fios líquidos caírem. Repete inúmeras vezes. Ali opera uma máquina desejante: corpo-água-objeto compondo um circuito de fascínio. Como afirma Piorski (2016), a imaginação infantil “é totalmente embebida das

formas e imagens do mundo natural” (p. 31), pois o corpo humano é ele próprio parte desse mesmo reino da natureza.

Quando as vozes ecoam “não terminei ainda, tia, não terminei ainda” e “ainda não terminei”, o que se afirma é o tempo intensivo do desejo. O cronológico tenta interromper, o intensivo insiste. “Tia, deixa eu brincar mais um pouco. Espera, tia, só mais um pouco.” O pedido não é mero prolongamento, é defesa de uma linha de continuidade que o corpo deseja sustentar. Asafe amplia essa reivindicação ao perguntar: “nós vai brincar de novo amanhã? Tem que brincar todo o dia”. O desejo não quer evento isolado, quer permanência territorial.

**Figura 20 - Cocorinha**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Como visto na Figura 20 e 21, a postura recorrente em cocorinha[5] revela outra dimensão desse Corpo-Território. Próximas ao chão, as crianças trituram, misturam, transferem. O corpo dobra-se e aproxima-se da terra. Essa posição compõe um agenciamento entre corpo e chão que remete às experiências comunitárias e às práticas ancestrais de trabalho com a matéria. Como observa Almeida (2022), práticas comunitárias quilombolas são atravessadas pelo uso de conhecimentos ancestrais e pela relação profunda com o território (p. 76). O território, portanto, não é apenas espaço físico, mas campo sensível onde se inscrevem modos coletivos de existir.

**Figura 21 – Corpo-território**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

No plano simbólico, as produções imaginárias também operam como linhas de fuga. Mel diz: “tô fazendo a salada, ralando a cenoura”. Ravi anuncia: “eu estou fazendo hambúrguer e pizza”. Isaac ri: “e eu tô fazendo… um negócio”. O fazer antecede a nomeação, o desejo age antes de se organizar em significação estável. Benjamin, ao ver a argila, diz “cocô”, deslocando a matéria para o campo do interdito e do riso. Isaac

[5] Um movimento de posicionamento do corpo, agachado sobre as pernas. Esse movimento faz parte da esquiva e defesa na capoeira, além disso, ele é comumente percebido no cotidiano de comunidades e populações afrorreferenciadas, como os quilombolas.

delimita: “Eu não vou comer”. A criança demarca a fronteira entre imaginação e ingestão, organizando o agenciamento sem romper com a realidade corporal. Como sugere Piorski (2016), a criança, ao fabular, recria o real no irreal, decompondo as formas da cultura e reorganizando-as a partir das memórias sensíveis inscritas no corpo (p. 31).

**Figura 22 – O cheiro do café**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

De acordo ao apresentado na Figura 22 com o café, o território começa pelo cheiro. “Olha, café!”, dizem em coro. Laura afirma: “eu gosto de café, tia, tomo todo dia. Olha o cheiro, gente, do café”. O olfato convoca memória e produz reterritorialização afetiva. Yuri inclina o corpo sobre o coador, atento à textura e ao aroma. O gesto lento revela concentração intensiva. Quando Alice pergunta “quanto que é uma pizza, um bolo?” e afirma “compra”, instaura-se uma economia simbólica que reorganiza as relações. Ravi oferece o copo dizendo que está quente. O calor imaginado torna-se real na cena. O desejo fabrica realidade compartilhada.

Até mesmo a poeira que sobe do pilão se torna acontecimento quando Benjamin pergunta: “quem tem carvão aqui de churrasco? Tá saindo fumaça”. A matéria convoca imagem, a imagem amplia o território da experiência.

Nesse conjunto de cenas, o Corpo-Território emerge como categoria analítica não de um corpo disciplinado, mas de um corpo que opera como campo de forças. Um corpo que se desterritorializa das normas de contenção, não pode sujar, não pode molhar, não pode demorar, e cria linhas de fuga pela repetição, pelo toque, pela marca e pela insistência temporal. Um corpo que, ao produzir agenciamentos com água, carvão, argila, sementes e café, fabrica mundo de acordo a figura 23.

**Figura 23 – O corpo e os agenciamentos**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

No brincar-existir, o território não é cenário, é superfície intensiva onde desejo e matéria se encontram. As infâncias quilombolas não aparecem aqui como uma infância abstrata, mas como devir-quilombola, modo de existir entranhado na relação com a terra, com os

elementos e com a memória coletiva. O corpo que se suja, que se molha, que se dobra em cocorinha, que insiste em permanecer, brinca, produz realidade, cria pertencimento e afirma sua potência no presente.

### 4.2 Segundo Gingado: Floreio

No segundo gingado, no floreio, o corpo se ergue, gira, inventa curvas no ar, como na capoeira quando o movimento se desdobra em beleza e criação. É nesse jogo que a cozinha emerge, como máquina desejante coletiva que pulsa nas mãos das crianças. Nos Afrocontextos, a matéria se deixa levar por esse giro e se transforma, o carvão vira farofa, hambúrguer, peixe, o pó de café se faz bolo, a argila se amolece em mingau, as sementes ardem como pimenta. Há um rodopio criativo onde tudo pode vir a ser outra coisa, e nesse fazer, as crianças floreiam o mundo, reinventando-o com gestos leves, ritmados, quase coreografados. Como no floreio da capoeira, não se trata apenas de executar um movimento, mas de imprimir nele estilo, intenção, autoria, um modo próprio de existir que se expressa no brincar.

Nesse entrelaçar de gestos e matérias, cozinhar deixa de ser reprodução e se afirma como criação coletiva, onde o desejo circula e conecta corpos, objetos e narrativas. Tal como propõem Deleuze e Guattari (2011), as máquinas desejantes produzem realidade ao engendrar fluxos e agenciamentos, e é isso que se vê nas cenas: uma cozinha que não apenas imita, mas fabrica comunidade. As crianças cozinham, vendem, oferecem, combinam preços, servem umas às outras, tecendo uma economia simbólica do cuidado que se sustenta no encontro. O floreio, então, não é só enfeite do movimento, mas sua expansão, é o instante em que o gesto se abre ao outro, convidando à partilha, ao riso, à troca conforme a Figura 24. E assim, entre panelinhas improvisadas e receitas inventadas, o brincar se faz dança coletiva, onde cada ação é também um convite para que o outro entre no jogo e continue o movimento.

**Figura 24 – A cozinha reterritorializada**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Nesse sentido, como observa Nascimento (2020), os modos brincantes das crianças negras frequentemente atualizam gestos e saberes comunitários transmitidos no cotidiano. A cozinha emerge, então, como território de partilha, transmissão e atualização da ancestralidade. O pilão, o ralo, o coador e a bacia organizam agenciamentos coletivos nos quais o desejo circula não como carência, mas como potência de conexão entre corpos, memórias e matérias. Alimentar, mesmo que imaginariamente, torna-se gesto de sustentação do comum.

Se no primeiro movimento o corpo emergiu como território, aqui o que se evidencia é a cozinha como território simbólico, político e afetivo do brincar. Nos diferentes Afrocontextos, carvão, café, argila, água, frutos e ervas, uma insistência atravessou as cenas, tudo se transformava em comida. A matéria oferecida era continuamente reterritorializada como alimento. O que era carvão tornava-se farofa, o pó de café virava bolo, a argila transformava-se em mingau, sementes tornavam-se pimenta, feijões viravam pipoca e aquele pedacinho de pau tinha cheiro de canela. Nesse movimento, o brincar não apenas reproduz o mundo adulto, mas o reinventa a partir da imaginação material das crianças. Como afirma Piorski 2016, a criança encontra na relação com as matérias do mundo um campo fértil para reorganizar a realidade, pois “a criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar

o mundo” (Piorski, 2016, p. 31). A cozinha aparece, assim, como espaço onde a matéria é continuamente recriada pela potência inventiva do brincar como na Figura 25.

**Figura 25 – O movimento da cozinha**

"Tô fazendo salada."
"Eu estou fazendo hambúrguer e pizza."
"Tô fazendo a pizza."
"Vamos fazer uma farofa?"
"Eu tô fazendo churrasco."
"Eu tô fazendo comidinha."
"Tô fazendo pizza."
"É um mingau."



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A repetição alimentar não é casual. Na perspectiva esquizoanalítica, o desejo não se organiza pela falta, mas pela produção de agenciamentos entre corpos, objetos e territórios (Deleuze; Guattari, 2010). Aquilo que insiste nas práticas infantis revela linhas de desejo que estruturam territórios existenciais. Assim, quando diferentes matérias passam a ser constantemente reorganizadas como comida, o que se evidencia é a emergência de um agenciamento culinário coletivo. Corpos, recipientes, utensílios, cheiros e palavras passam a compor uma máquina desejante onde cozinhar torna-se um modo de produzir mundo compartilhado.

As crianças não cozinham sozinhas, cozinham para alguém. Ravi leva o copo dizendo que o café está quente. Alice pergunta: "quanto que é uma pizza, um bolo?" e, ao ouvir a resposta, afirma: "compra.". Ana Laura chega perguntando: "Ô tia, a coxinha é quanto?" Islan estabelece valor: "4 coxinhas é 5". O alimento imaginado circula. Compra, venda, oferta, troca. A cozinha produz uma economia simbólica que organiza relações, apresentando vivencias e práticas sociais tanto da casa como dos demais espaços sociais

como a feira livre. O brincar cria uma pequena cosmologia social onde alimentar e negociar tornam-se formas de vincular-se. As práticas cotidianas revelam, como observa Certeau (1998), modos inventivos de viver que emergem nas ações aparentemente simples da vida comum, nas quais sujeitos recriam continuamente seus modos de existência.

Mesmo quando a matéria não é alimento, ela é capturada pelo agenciamento culinário. No Afrocontexto do carvão, Mel utiliza o ralo dizendo: "tô fazendo a salada, ralando a cenoura.". Ravi completa: "eu estou fazendo hambúrguer e pizza.". Gustavo declara: "vou fazer a cenoura.". Asafe afirma que está fazendo café. Gael explica que o grande pedaço de carvão na tigela tampada é peixe. A matéria escura, distante do comestível, é desterritorializada de sua função original e reinscrita como alimento. Esse gesto revela o que Piorski descreve como a dimensão simbólica e mítica do brincar infantil, quando afirma que, nas brincadeiras, “as crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons de suas vozes, no pensar e no imaginar, a estrutura simbólica, a semântica épica, a dimensão mágica das antigas lendas e mitologias” (Piorki, 2016, p. 27). Assim, transformar carvão em alimento para além de imaginação existe uma criação simbólica que reinscreve a matéria em novas narrativas.

O gesto de ralar, apilar, peneirar, mexer e transferir reaparece com intensidade. Ana Laura afirma, "eu tô ralando o carvão.". O movimento se repete entre diferentes mãos, como se o gesto fosse mais importante que o produto final. O pilão circula, Ravi e Ísis compartilham cinzas, Gael responde que coloca "Pimenta", acrescentando sementes vermelhas. Ravi reafirma: "Olha tia, é pimenta.". A palavra nomeia e transforma. A matéria passa a existir sob outro regime de significado conforme mostra a Figura 26. Esse gesto de manipular a matéria conecta corpo e imaginação, revelando aquilo que Bachelard (2008) descreve como ‘imaginação material’, na qual o contato sensível com as substâncias da terra desperta imagens profundas e experiências poéticas do mundo.

**Figura 26 – Vermelho de pimenta?**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Isaac, ao misturar argila com cinzas, delimita: "Eu não vou comer.". O brincar aproxima-se do alimento, mas a criança demarca a fronteira entre imaginação e ingestão. A linha de fuga não rompe com o corpo real, ela reorganiza seus limites. A memória atravessa o gesto. Laís, ao misturar cinzas e argila, afirma: "Eu vou comer uma pizza, eu já comi uma pizza com minha irmã.". A pizza brincada conecta-se à pizza vivida. Laura diz: "eu gosto de café, tia, tomo todo dia.". O café não é invenção distante, é prática doméstica reatualizada. Gael, ao cheirar folhas e depois canela, associa ao chá. A nomeação surge como memória sensorial ativada como na Figura 27. Nesse sentido, Benjamin (2002) observa que a infância reorganiza as experiências vividas transformando-as em novas constelações narrativas e imaginativas.

**Figura 27 – Memória sensorial**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Mesmo quando todos os Afrocontextos estavam simultaneamente disponíveis, foi o espaço do café que concentrou a maioria das crianças. A liberdade de escolha revelou direção desejante. Entre água, argila, folhas e instrumentos, a cozinha aquilombou os corpos. O cheiro do pó, o som da colher no recipiente, o gesto de coar, servir e mexer funcionaram como dispositivos de reterritorialização afetiva.

A ancestralidade, contudo, não aparece como reprodução literal do passado, mas como atualização criativa. Nos territórios quilombolas, práticas cotidianas organizam redes de cuidado, afeto e transmissão de saberes. Como afirma Almeida, essas redes se constituem em espaços de proteção e partilha, pois "há uma tradição de transmissão de experiência que se dá por meio da oralidade, e que tal tradição se mantém pela criação e manutenção de 'espaços seguros', locais que permitem a transmissão da experiência e o partilhar da amizade" (Almeida, 2022, p. 81). A cozinha pode ser compreendida como um desses espaços, onde saberes, memórias e práticas circulam entre gerações.

Nesse mesmo contexto, Almeida (2022) explica que tais espaços são fundamentais para a manutenção das práticas comunitárias, pois constituem "organizações negras informais como a relação entre família e amigos em igrejas e espaços comunitários", lugares onde mulheres e comunidades compartilham experiências e práticas culturais (Almeida, 2022, p. 81). Assim, quando as crianças transformam carvão em farofa ou café em bolo de chocolate "é um bolo de chocolate", anuncia Mayla, não estão apenas imitando o mundo adulto, estão reinscrevendo práticas culturais em seus modos brincantes de existir.

No Afrocontexto dos frutos, a cozinha torna-se também degustação real. Laura aproxima-se do coco aberto, pede para comer e chama os colegas conforme a figura 28. O alimento circula. Algumas crianças experimentam pela primeira vez. A ancestralidade passa pela boca. O coco torna-se recipiente, feijões são colocados dentro, Landerson insiste em guardar grãos na casca de coco, sendo chamada por ele de "coco melo.". O alimento vira pote, o pote vira utensílio.

**Figura 28 – Compartilhando Sabores**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Alice mistura folhas de eucalipto com banana descascada por ela mesma. Oscila entre dizer que é bolo ou pizza. Ao final afirma que está muito bom. A oscilação não é indecisão, é potência inventiva. Como observa Piorski, o brincar telúrico produz vínculos profundos com a existência, pois “a morfologia do brincar telúrico cria senso de parentesco, similitude e unidade à existência” (Piorski, 2016, p. 73).

**Figura 29 – Cozinha compartilhante**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A Cozinha Ancestral constitui-se, portanto, como categoria dos modos brincantes de existir não por sua aparência lúdica, mas por sua potência de produzir comunidade, como na Figura 29. O coletivo forma-se ao redor da tigela, do pilão, do ralo, do coador. Mesmo nas disputas por utensílios, o objetivo comum é cozinhar algo. Quando Noah pede para levar carvão para casa para "fazer fogo", dizendo que a mãe precisava para fazer comida, a linha entre brincadeira e vida concreta se encurta. O brincar toca diretamente a vida cotidiana da comunidade.

Se no primeiro movimento o corpo se territorializa na matéria, aqui ele cozinha o mundo. Alimentar, servir, vender, misturar e provar tornam-se gestos de pertencimento. Brincar de cozinhar é produzir um mundo compartilhado. Nesse movimento, as infâncias quilombolas anunciam que existir é também alimentar e que alimentar é uma forma profunda de sustentar a vida comum.

### 4.3 Terceiro gingado: esquiva

A esquiva, o terceiro gingado desta cartografia, o corpo aprende a desviar sem fugir, a contornar sem negar, a criar passagem onde antes parecia haver confronto. Como na capoeira, a esquiva não é recuo, mas inteligência do movimento, uma dança de quem lê o mundo com o corpo inteiro e responde com astúcia e criação. É nesse jogo que corpo e cozinha se deixam atravessar pela mistura, a pizza se encontra com o cuscuz, o hambúrguer se aproxima do pilão, o café se reinventa em pizza ou bolo de chocolate. Nada se anula, nada se perde, tudo se desloca, se dobra, se recombina. A cozinha, então, torna-se espaço de esquiva, onde as culturas não se fixam, mas se atravessam, criando possibilidades de existir. Como um corpo que gira para não ser capturado, o brincar desvia das purezas e se lança na mistura, afirmando a vida em sua potência de variação.

É nessa trama de desvios e encontros que se pode sentir a força da Amefricanidade, como nos ensina Lélia Gonzalez (2020), ao compreender as culturas negras nas Américas como fruto da diáspora, da travessia e da reinvenção contínua. A esquiva, nesse sentido, é também memória em movimento, não uma lembrança fixa, mas uma herança que se recria a cada gesto, a cada mistura, a cada receita inventada. Entre matrizes africanas, indígenas e europeias, o que se produz não é uma soma, mas uma composição viva, onde o brincar se torna território de reexistência. Assim, ao esquivar, as crianças não evitam o mundo, elas o reinventam, abrindo caminhos outros, fazendo da cozinha e do corpo lugares de

criação, onde a cultura pulsa como algo que nunca se encerra, mas que segue, como o próprio gingado, sempre em movimento.

**Figura 30 – A cozinha e o corpo em movimento**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

Como podemos observar na Figura 30, no brincar quilombola, referências globais são devoradas e reterritorializadas no chão comunitário. A globalização não aparece como captura total, mas como matéria a ser transformada no cotidiano. O resultado não é uma síntese harmoniosa, mas uma tensão produtiva, um fluxo em que desterritorializações e reterritorializações se sucedem continuamente, como indicam Deleuze e Guattari (1995). Assim, os Afrocontextos revelam que as crianças quilombolas não reproduzem culturas prontas, elas as fabricam no próprio ato de brincar. Corpo, cozinha e mistura compõem um mesmo plano de consistência no qual a produção de desejo sustenta pertencimentos e inventa futuros no presente. Deste modo, a cartografia aqui proposta não pretende encerrar processos, pois acompanha aquilo que permanece aberto e em movimento. Como lembra Rolnik (2016), cartografar é acompanhar o que ainda está por se fazer. O brincar, como a própria cultura, insiste em não terminar, e é nessa insistência que reside sua força política, criadora e ancestral.

Num primeiro movimento o corpo emergiu como território e, num segundo, a cozinha como comunidade, nesta circularidade ambos são atravessados pela mistura. Nos Afrocontextos, as crianças anunciaram, “hambúrguer”, “pizza”, “bolo de chocolate”, “farofa”, “cuscuz”, “peixe”, “café”, “pimenta”. Nenhuma dessas nomeações aparece

isolada. Elas coexistem, se sobrepõem, se atravessam. O cuscuz habita o mesmo espaço que a pizza, o café convive com o hambúrguer, o carvão vira peixe, farofa e churrasco. Essa coexistência não é confusão, é produção cultural. É Amefricanidade em movimento.

A noção de Amefricanidade, formulada por Lélia Gonzalez, permite compreender que as culturas negras nas Américas não se constituem pela pureza, mas pela travessia histórica da diáspora, marcada por violência colonial, resistência e reinvenção cotidiana. O que emerge nos Afrocontextos não é uma tradição intacta, mas uma tradição viva, em permanente recomposição. Nesse sentido, as práticas culturais não podem ser pensadas como essências fixas, mas como territorialidades em constante criação, abrindo espaços outros de subjetivação (Almeida, 2022, p. 79). Trata-se, portanto, de compreender a cultura como campo de deslocamentos, no qual diferentes experiências produzem novas formas de existir e narrar o mundo (Almeida, 2022, p. 74).

No brincar das crianças quilombolas, essa condição se materializa como fluxo. Elas não escolhem entre tradição e globalização, elas compõem. Misturam a cozinha da avó com imagens midiáticas de pizza e hambúrguer. Não há ruptura entre local e global, há reterritorialização contínua. Assim, as experiências infantis revelam processos de aprendizagem profundamente vinculados ao território e à cultura, pois implicam a "construção de relações significativas de aprendizagem que passam pelas relações estabelecidas com território e cultura" (Almeida, 2022, p. 287).

Na perspectiva esquizoanalítica de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cultura é atravessada por fluxos que produzem subjetividade. Quando Ravi anuncia "hambúrguer e pizza" enquanto manipula carvão ralado, ele não abandona sua ancestralidade, reinscreve um signo globalizado em uma prática manual, coletiva e territorializada. O hambúrguer é feito com carvão, ralo e pilão, tecnologias do cotidiano quilombola. A globalização é devorada, metabolizada e devolvida como invenção.

Esse movimento evidencia que o desejo não opera como falta, mas como potência produtiva. Ele conecta referências heterogêneas, carvão e hambúrguer, cinza e pimenta, argila e sal. Isaac propõe "farofa", Asafe faz "café", Gael prepara "peixe", Gustavo fala em "cenoura". Benjamin associa o pó levantado à "fumaça" do churrasco. A matéria não fixa significados, ela circula num gingado contínuo.

Tal circulação simbólica aproxima-se do que Piorski compreende como potência criadora da infância. Para o autor, "o diálogo e as lutas da criança com o mundo

repercutem e ritmam experiências distantes da linearidade racional e vivem, por isso mesmo, permanentemente ativas – pelo reino simbólico – de um poder criador e gerativo incomuns" (Piorski, 2016, p. 52). Nesse sentido, o brincar não é mera reprodução de gestos sociais, mas criação simbólica que mobiliza memórias culturais profundas.

Essa potência se revela quando o carvão, associado ao fogo e ao trabalho, torna-se salada, tinta, bolo, fumaça e alimento imaginado. Noah, ao querer levá-lo para casa para fazer fogo, reinscreve a matéria na vida concreta. A linha de fuga não rompe com o território, ela o reconfigura. O brincar, nesse contexto, também mobiliza aquilo que Piorski denomina de imaginação arquetípica da infância. Segundo o autor, a criança, em sua capacidade criadora, acessa imagens profundas que vinculam experiência, memória e mundo simbólico, permitindo perceber o espaço como abrigo e mistério (Piorski, 2016, p. 84). Desse modo, o território do brincar torna-se lugar de emergência de imagens culturais que atravessam o tempo.

As disputas por utensílios, "me dá esse raspar aí, quero raspar!", "me dá aí, véi", revelam que o fazer é mais importante que o possuir. O desejo é coletivo como apresenta a Figura 31. Ele não se encerra no objeto, mas na participação no processo de transformação. Isso ocorre porque, como afirma Piorski, "a criança não deseja, ela própria é transcendência. Seu pulso de transcendência, de origens, é primazia de diálogo com o mundo" (Piorski, 2016, p. 53).

**Figura 31 – Desejo coletivo**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A frase que atravessa o contexto, “não terminei ainda”, torna-se metáfora da própria Amefricanidade, processo inacabado, em permanente composição. A cultura não se conclui, ela se atualiza. Como lembra Almeida, os processos culturais não devem ser romantizados como formas estáticas, pois “não se trata de idealizá-las, tampouco de sugerir que haja um único modelo político a ser seguido” (Almeida, 2022, p. 44). Ao contrário, são experiências abertas que inspiram a criação contínua de projetos coletivos.

No Afrocontexto da água, a Amefricanidade manifesta-se menos pela palavra e mais pela intensidade sensorial. O escorredor transforma-se em instrumento de chuva, a bacia vira piscina, o copo converte-se em cascata sobre a cabeça. Landerson despeja água sobre si repetidas vezes, experimentando impacto e sensação. A água, elemento ancestral de purificação e sustento, torna-se também campo de investigação espontânea.

Nesse movimento, o silêncio não indica ausência cultural, mas densidade de experiência. Como aponta Piorski, o percurso simbólico do brincar permite acessar dimensões profundas da imaginação infantil, resguardadas em potência na experiência lúdica (Piorski, 2016, p. 51). Assim, o fluxo líquido espelha o próprio fluxo cultural, nada permanece fixo, tudo circula.

No Afrocontexto do café, a mistura aparece nas combinações inesperadas, “pizza de café”, “bolo de chocolate”, “salada e bolo”. Kaleb protege o território “ei, não pode” demonstrando consciência de pertencimento. Laura deseja água concreta e precisa negociar com a água imaginária, evidenciando a tensão entre materialidade e ficção. O café torna-se também dispositivo de memória e narrativa. Laís, ao compartilhar: “ele me ama, mas ele me bate assim nas pernas toda hora”, inscreve no território culinário uma experiência de vida cotidiana. O brincar sustenta escuta e narrativa, pois tornar visível a experiência implica compreender os processos históricos e discursivos que posicionam sujeitos e produzem suas vivências (Almeida, 2022, p. 60).

**Figura 32 – Território do brincar**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

.

Essa dimensão narrativa aproxima-se da reflexão de Almeida sobre a importância de produzir linguagens que rompam com a naturalização das opressões e deem visibilidade às experiências vividas (Almeida, 2022, p. 66). Nesse sentido, o território do brincar torna-se também espaço de fala e elaboração do vivido conforme Figura 32.

A argila branca vira “sal”. As sementes transforma-se em “pimenta”. Ravi apresenta orgulhoso, “Olha o que eu fiz pra tu, a bug e pizza.” Melissa afirma que “lá tinha balinhas”, ainda que não houvesse doce algum. A narrativa fabrica realidade. A

cultura como criação. Essa capacidade criadora evidencia processos de aprendizagem vinculados ao tornar-se quilombola no mundo contemporâneo, processos ainda pouco discutidos nos estudos educacionais (Almeida, 2022, p. 77).

As crianças vivem seu pertencimento cultural no cotidiano, atravessadas por televisão, mercado, memória e território. Alice convida: “Vem Nhan Nhan.” O brincar expande-se por convocação. Amefricanidade é também gesto de incluir. O que se anuncia, portanto, não é um devir-infância abstrato, mas um devir-quilombola contemporâneo. As crianças devoram referências globais sem perder o chão comunitário. A ancestralidade não reside apenas nos objetos ditos tradicionais, mas no modo de fazer, no ritmo coletivo, na cocorinha no chão, na partilha do utensílio, na negociação do preço imaginário.

Nesse movimento, ética e estética caminham juntas na construção de experiências educativas comprometidas com transformação social (Almeida, 2022, p. 260). Trata-se de compreender o conhecimento como prática que articula dimensões sociais, políticas e éticas na produção de novos mundos possíveis (Almeida, 2022, p. 227). A Amefricanidade brincante é tensão produtiva. Fluxo que desterritorializa e reterritorializa continuamente. No brincar-existir, as crianças não reproduzem culturas prontas, fabricam mundos possíveis. Transformam carvão em pizza, café em celebração, água em chuva inventada. Entre pó, riso e negociação, afirmam que a cultura está sempre “não terminada ainda”. Talvez seja essa a maior afirmação política do brincar, a recusa em concluir aquilo que permanece vivo.

## GINGADOS FINAIS

Fechar a roda desta dissertação não significa encerrar o movimento cartografado, mas reconhecer que o brincar quilombola, tal como se apresentou nos Afrocontextos, permanece em processo. A investigação evidenciou que as crianças interagem com materiais, produzem territórios, reativam ancestralidades e fabricam modos de existir marcados por um devir-quilombola contemporâneo.

Os Afrocontextos demonstraram que na Educação Infantil quilombola há uma necessidade de práticas que convoquem o território, a memória coletiva e as materialidades culturais da comunidade. Água, carvão, café, argila, folhas, frutos, pilão, coador, peneira, bacias, esses elementos não são materialidades neutras. São dispositivos de pertencimento étnico-racial. Torná-los presença constante no cotidiano da Educação Escolar Quilombola significa afirmar que a cultura não é tema eventual, mas fundamento pedagógico. Problematiza-se, assim, a tendência de reduzir a educação quilombola a conteúdos sobre "história e cultura afro-brasileira" de forma pontual, quando o que se mostrou potente foi a incorporação cotidiana do território como experiência sensível e coletiva.

Entretanto, a materialização desses Afrocontextos revelou obstáculos concretos. Muitos dos materiais mobilizados não são encontrados em lojas convencionais. São adquiridos com artesãos locais, em feiras livres, em pequenos produtores da própria comunidade. Essa especificidade tensiona os mecanismos formais de financiamento da educação básica, que operam com fornecedores padronizados e notas fiscais de grandes estabelecimentos. A burocratização do acesso inviabiliza, muitas vezes, a constituição de um acervo culturalmente coerente com o território. Soma-se a isso a dificuldade de armazenamento, a Educação Infantil já enfrenta limitações estruturais quanto a espaço físico, e a guarda de materiais orgânicos, volumosos ou não industrializados exige soluções que nem sempre são previstas nas políticas públicas. Tais desafios não anulam a potência da proposta, mas evidenciam a urgência de políticas que reconheçam as especificidades da educação quilombola para além do discurso.

Apesar dessas tensões, os resultados revelam uma força incontornável, a emergência de infâncias não essencializadas. As crianças investigadas vivem em um bairro periférico, marcado pela marginalização histórica e por precariedades estruturais. Em suas casas e na comunidade, experienciam relações múltiplas, atravessadas por

contradições sociais, econômicas e culturais. Ainda assim, nos modos brincantes de existir, afirmam um pertencimento que não se reduz à carência nem à vitimização.

Quando apresentam a pimenta, o peixe, o cuscuz; quando permanecem de cocorinha ao redor da bacia, como quem guarda um segredo coletivo; quando o cheiro do café torrado acende um gosto que parece vir de longe; quando o carvão se transmuta em farofa ou hambúrguer nas mãos inventivas; quando organizam um comércio imaginário onde bolo e coxinha circulam como afetos, não reproduzem uma tradição cristalizada, mas fazem vibrar a ancestralidade em diálogo vivo com o presente. É como se o tempo se dobrasse ali, entre o agora e o antes, e coubesse inteiro dentro da brincadeira. A infância que emerge é híbrida, atravessada por televisão, mercado e cultura familiar, mas profundamente territorializada, enraizada nos gestos que conhecem o chão. Trata-se de um devir-quilombola que se expressa na mistura, na partilha e na reinvenção, uma força que não se fixa, mas que se refaz a cada encontro, como quem sopra vida sobre as brasas do vivido.

O último encontro sintetiza essa força como um sopro mais demorado. Curiosamente, o espaço dos instrumentos sonoros foi pouco explorado, apenas Yuri se aproximou brevemente, como quem escuta de longe e segue. A água, tão central em outros momentos, também não ocupou lugar de destaque quando todos os contextos estavam simultaneamente disponíveis, como se naquele dia outros fluxos chamassem mais alto. O que se evidenciou com intensidade foi o desejo insistente de permanecer no contexto do café, um chamado quase silencioso, porém firme. A maioria das crianças se concentrou ali, organizando recipientes lado a lado, como pequenas arquiteturas do cotidiano, misturando pó e grãos, mexendo com colheres, dizendo fazer “cuscuz”, “farinha”, “bolo”, “batendo o bolo”. E, entre um gesto e outro, parecia haver uma memória que atravessava o corpo sem pedir licença.

Mais do que preferência por um material, emergiu uma ética do cuidado, delicada e potente. Servir, oferecer, cozinhar para alguém, organizar o espaço coletivo, a repetição desses gestos desenhava uma coreografia de atenção e partilha, indicando que o brincar se estruturava como prática de hospitalidade. A cozinha imaginada tornou-se território de encontro e responsabilidade compartilhada, onde cada gesto carregava um pouco do outro. As texturas, o pó fino que escorre entre os dedos, o grão que rola na palma da mão, e os sons, a colher tocando o recipiente, o leve atrito das misturas, compunham uma experiência sensorial que articulava memória e invenção. E assim, entre cheiros, toques

e silêncios, as crianças iam tecendo mundos, fazendo do brincar um lugar onde a vida aprende a cuidar de si e do outro, ao mesmo tempo.

Quando todos os Afrocontextos estavam disponíveis, a liberdade de circulação não gerou dispersão, mas direção. O desejo coletivo aquilombou-se em torno do fazer-comida. Essa permanência aponta para algo maior, a centralidade da partilha e do nutrir como fundamento cultural, como mostra a figura 33. O brincar revelou que a cozinha não é apenas espaço doméstico, mas matriz de sociabilidade e transmissão.

**Figura 33 – Permanência e partilha**



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

**Tempo do Brincar-Existir da Criança Quilombola**

Era um daqueles dias em que o sol parecia pousar devagar sobre o chão do CEI Senhor do Bonfim, aquecendo não apenas a terra, mas também os pequenos gestos que ali nasciam.

Entre tantas presenças, havia uma que, à primeira vista, poderia passar despercebida. Tais, silenciosa como quem guarda mundos dentro de si. Sua boca não narrava, seu corpo parecia repousar, quase intacto. Mas seus olhos dançavam. E suas mãos, pequenas e atentas, eram como pontes entre o que sente e o que inventa.

Diante dela, duas tigelas de barro. Carvão, sementes, argila e água. Elementos simples, ancestrais, que em suas mãos se tornavam possibilidades. Taís mergulhava ali não apenas os dedos, mas o pensamento inteiro. Sentia, experimentava, misturava, pausava. Era um fazer cheio de silêncio, mas também de escuta uma escuta do mundo e de si.

Em um instante, decidiu, queria levar o líquido junto ao sólido de uma tigela à outra. Tentou. Hesitou. Seus olhos franziram levemente, como quem percebe o risco do derramar. O incômodo chegou, não como fracasso, mas como convite. Um intervalo entre o querer e o conseguir.

E então, como quem oferece uma palavra sem quebrar o silêncio, a pesquisadora lhe estende uma concha.

Tais não precisa de explicações. Seu corpo entende antes. Seus olhos acendem. E, de repente, o caminho se refaz. Ela recolhe, transporta, reorganiza. Descobre que, às vezes, é preciso um outro objeto, um outro gesto, uma outra rota.

E ali, naquele brincar quase invisível, algo grandioso acontece.

Não sabemos, e talvez nem precisemos saber tudo o que Tais aprendeu. Mas é possível sentir, havia ali saberes antigos habitando seu corpo, conhecimentos já tecidos em sua experiência, que agora se expandiam, se reorganizavam, se reinventavam.

Entre tigelas, água e argila, Tais pensava com as mãos. Planejava sem palavras. Replanejava

sem ruídos. E chegava, à sua maneira, ao que desejava.

Uma brincadeira simples. Singela. Silenciosa.

Mas cheia de mundos.

Porque, quando há liberdade para brincar, até o mais leve gesto carrega a profundidade de quem aprende, cria e transforma, sem precisar dizer uma única palavra.

(Diário compartilhante, 2025)

Figura 34 – Narrativa: Tempo do Brincar-existir da Criança Quilombola



Fonte: Diário Compartilhante, 2025.

A principal contribuição desta pesquisa reside na afirmação de que as crianças quilombolas produzem cultura no presente, conforme a figura 34. Elas não aguardam o futuro para se tornarem sujeitos políticos, já o são em seus gestos cotidianos. Ao insistirem no preparo imaginado do café, ao misturarem referências globais e locais, ao transformarem matéria em alimento e alimento em vínculo, demonstram que a ancestralidade não é passado fixo, mas força em movimento.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de que os Afrocontextos se consolidem como prática curricular contínua nas escolas quilombolas de Educação Infantil. Não como projeto eventual, mas como eixo estruturante. Fortalecer o pertencimento étnico-racial

passa por autorizar o corpo a sujar-se, por legitimar o pilão ao lado do utensílio industrial, por reconhecer a feira livre como espaço de saber e não apenas de comércio.

Concluir esta dissertação é reconhecer que o brincar-existir quilombola permanece inacabado, como disseram as próprias crianças: “não terminei ainda.” Que a escola, então, não termine o que está vivo. Que sustente, amplie e legitime esses territórios de invenção onde infância e ancestralidade se encontram, produzindo mundos possíveis no agora.

**REFERÊNCIAS**

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A educação infantil e processos de racialização**. In: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. Infância, pesquisa e Educação: olhares plurais. Curitiba: CVT, 2017. p. 15-30.

ALMEIDA, Mariléia. **Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas.** São Paulo: Elefante, 2022.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer. São Paulo**: Ubu Editora, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nego Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

CARDOSO, Marilete Calegari; SANTOS, Daniela Martins; JESUS, Nádia de Azevedo Lima de**. O brincar da criança: tempo da experiência de linguagem, imaginação e criação.** In: BARRETO, Denise Aparecida Brito; CARDOSO, Marilete Calegari; CARMO, Rogério Gusmão do (Org.). Letramentos, Linguagem e Tecnologia na Educação. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. v. 2, p. 77-100.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante.** 2009. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14586/1/Ana%20Paula%20Silva%20da%20Conceiv%C3%A7%C3%A3o%20_%20Tese.pdf. Acesso em: 2 abr. 2026.

CORREIA, Máyra Luísa Nogueira; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Crianças, infâncias e educação infantil: o que dizem as professoras?.** In: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, [S. l.], v. 1, p. 3585–3595, 2024. Disponível em: https://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/2017. Acesso em: 16 fev. 2026.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Confluências afro-pindorâmicas: por uma formação humana contra-colonialista**. Práxis Educativa, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 17, e18499, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e18499.pdf

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

MARTINS, Soraya. **Teatralidades-aquilombamento: várias formas de pensar-ser-estar em cena e no mundo.** Belo Horizonte: Javali, 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

POLCENO, Dias. 2024.

RAIC, Daniele Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTIAGO, Flávio. "**NÃO É NENÊ, ELA É PRETA": EDUCAÇÃO INFANTIL E PENSAMENTO INTERSECCIONAL**. Educação em Revista, v. 36, p. e220090, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2026.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

TIRIBA, Léa**. Educação infantil e natureza: experiências e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2023.

# APÊNDICE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** "CASA DE BARRO", TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS: afrocontextos, produções de sentidos e os modos brincantes de existir.

**Pesquisador:** Evânia Maia Nogueira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 84661924.0.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.243.296

**Apresentação do Projeto:**

Conforme informou a pesquisadora:

O projeto de pesquisa de Mestrado, intitulado ¿"CASA DE BARRO", TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS: afrocontextos, produções de sentidos e os modos brincantes de existir.¿ faz parte da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, do

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. A problemática deste estudo está relacionada aos modos de existir e aos sentidos produzidos pelas crianças quilombolas no contato com materiais naturais, em afrocontextos organizados e preparados com uma estética que valorize a natureza, a ancestralidade, as questões étnico-raciais, culturais afrobrasileiras e quilombola. Nesse sentido, temos como objetivo compreender os modos brincantes de existir das crianças quilombolas e como elas produzem sentido no Ateliê ¿Casa de Barro¿ a partir da relação com os materiais naturais e culturais. O estudo está fundamentado numa pesquisa de cunho qualitativo, apoiado na cartografia (Kastrup, 2009), para mapear os acontecimentos, as formas brincantes de produzir cultura, os modos de existir, de sentir e promover um contexto estético de valorização da cultura quilombola, da ancestralidade e da natureza. Este projeto surge por meio de visitas a um Centro de Educação Infantil, localizado no Quilombo Urbano do Barro Preto na cidade de Jequié, na Bahia a qual será o espaço onde a pesquisa acontecerá.

Os dispositivos para produção de dados são: ateliê, observação, diário de bordo, registro

fotográfico e fílmicos; conversas com crianças quilombolas de 02 anos, do referido Centro de Educação Infantil. Esperamos refletir sobre os processos de subjetivação dessas crianças, numa perspectiva da filosofia da diferença (Deleuze e Guattari, 1995), com o foco de escutar um conjunto de vozes, silenciadas por muito tempo em nossa sociedade, por
meio do reconhecimento e valorização de sua forma brincante de existir, sua ancestralidade, heranças, cultura e história.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender os modos brincantes de existir das crianças quilombolas e suas produções de sentidos, durante as experiências no ateliê Casa de Barro, com os materiais naturais e culturais dos afrocontextos no Quilombo Urbano do Barro Preto

Objetivo Secundário:

. Mapear as produções das crianças com as materialidades utilizadas no ateliê Casa de Barro, bem como os sentidos produzidos nestas experiências;

. Descrever quais os modos brincantes de existir das crianças quilombolas e os afrocontextos;

. Refletir acerca dos sentidos produzidos pelas crianças para/com as materialidades naturais e culturais no/do Quilombo Urbano do Barro Preto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Ao observar o espaço onde ocorrerá a pesquisa, a instituição se tratando de um ambiente de uso no cotidiano das crianças, assim como a seleção dos materiais que serão utilizados no ateliê, podemos perceber o baixo risco de incidentes, contudo sabemos que existe a possibilidade de uma criança se machucar ao manusear qualquer objeto e ao estar em convivência com outras crianças, estes riscos serão minimizados ao máximo pela atenção e cuidado da pesquisadora, por ter anos de experiência com crianças pequenas a mesma terá bastante atenção a este quesito, além mais, as crianças serão acompanhadas pelos demais responsáveis da instituição e caso necessário, solucionar caso haja o aparecimento de qualquer adversidade, como mordidas, quedas, arranhões e machucados. Os riscos relacionados a intercorrências durante a coleta de dados em relação a encontros ou desistência de participantes não se aplica, visto que na instituição temos 3 turmas de crianças de 2 anos disponível, em cada turma teremos cerca de 24 crianças, o que passa do número de participantes necessários para a pesquisa acontecer.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa se apresentam nas possibilidades dos convites a reflexão do cotidiano escolar, tanto para as crianças como para os/as professores/as. Para as crianças a pesquisa além de validar a importância do uso de materiais naturais no cotidiano da educação infantil por valorizar as formas brincantes de existir das crianças, vai visibilizar as infâncias das crianças quilombolas e seus modos de existir e de produção de

sentidos as suas vivências e acontecimentos. Para os/as professores/as a pesquisa indica formas de validar o uso de materiais naturais às crianças quilombolas, tanto como restaurador da ancestralidade e da cultura afrobrasileira nas práticas pedagógicas tornando o currículo vivo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Pesquisa intitulado "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, sob a orientação da Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso, apresentado pela pesquisadora Evânia Maia Nogueira para fins de avaliação ética pelo CEP/UESB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos:

Informações básicas do projeto;

Folha de rosto;

Termo de uso de imagens;

Compromisso geral assinado;

TCLE;

Projeto em brochura

**Recomendações:**

Não há recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendência:

1) Autorização para coleta de dados na escola precisará ser anexada a Plataforma Brasil. O

modelo pode ser encontrada na página do CEP/UESB (http://www2.uesb.br/comitedeetica/?page_id=57).

Observação sobre as conclusões ou pendências e lista de inadequações:

1) Em cumprimento a norma operacional 001/2013, o(a) pesquisador(a) terá o prazo de trinta (30) dias, contados a partir da emissão do parecer de pendência na Plataforma Brasil, para atendê-la.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião, no dia 22/11/2024, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do(a) relator(a).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2430789.pdf | 28/10/2024 20:06:37 | | Aceito |
| Folha de Rosto | EVANIA_MAIA_assinado_assinado.pdf | 28/10/2024 20:05:55 | Evânia Maia Nogueira | Aceito |
| Outros | Termo_uso_de_imagens.pdf | 15/10/2024 19:04:15 | Evânia Maia Nogueira | Aceito |
| Declaração de concordância | Compromisso_Geral_29_assinado_assinado.pdf | 15/10/2024 19:03:08 | Evânia Maia Nogueira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_CEP.pdf | 15/10/2024 19:02:05 | Evânia Maia Nogueira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetodetalhadoBrochuraInvestigador.pdf | 03/10/2024 15:18:44 | Evânia Maia Nogueira | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 24 de Novembro de 2024

**Assinado por:**
**Carla Patricia Novais Luz**
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
**UF:** BA **Município:** JEQUIE
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

*(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

**TÍTULO DA PESQUISA:** *"Casa de barro" território de crianças quilombolas:afrocontextos, produções de sentido e modos brincantes de existir.*

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** *Evânia Maia Nogueira*

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHES SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

## TÍTULO 1
## Compromisso Geral

I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

## TÍTULO 2
## Compromissos Financeiro e Orçamentário

I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
    a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;



Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

## TÍTULO 3
## Compromisso de Indenização

I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

## TÍTULO 4
## Compromisso Metodológico

I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a);
II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

## TÍTULO 5
## Compromisso Documental

I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

*Jequié*, ***03/10/2024***

**Pesquisador Responsável:**

Documento assinado digitalmente
gov.br
EVANIA MAIA NOGUEIRA
Data: 03/10/2024 14:14:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

**Orientador(a)/Orientando(a):**
*Marilete Calegari Cardoso*

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARILETE CALEGARI CARDOSO
Data: 03/10/2024 10:48:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)



Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa:
"CASA DE BARRO", TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS: afrocontextos, produções de sentidos e os modos brincantes de existir.

2. Número de Participantes da Pesquisa: 24

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

## PESQUISADOR

5. Nome:
Evânia Maia Nogueira

| 6. CPF: | 7. Endereço (Rua, n.º): | | |
|---|---|---|---|
| 033.958.035-62 | Rua Paraíso n 53 Jequiezinho LO Vila Paraíso JEQUIE BAHIA 45206745 | | |
| 8. Nacionalidade: | 9. Telefone: | 10. Outro Telefone: | 11. Email: |
| BRASILEIRO | 73991323963 | | coord.ed.infantil.eva@gmail.com |

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 21 / 10 / 2024

gov.br Documento assinado digitalmente
EVANIA MAIA NOGUEIRA
Data: 26/10/2024 15:34:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura

## INSTITUIÇÃO PROPONENTE

| 12. Nome: | 13. CNPJ: | 14. Unidade/Órgão: |
|---|---|---|
| Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB | 13.069.489/0001-08 | |
| 15. Telefone: | 16. Outro Telefone: | |
| (73) 3525-6683 | | |

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição ): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Cláudio Pinto Nunes CPF: 915.198.615-91

Cargo/Função: Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIO PINTO NUNES
Data: 21/10/2024 14:40:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Data: 21 / 10 / 2024

Assinatura

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEd - UESB
Mat. 72.367.719-0

## PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

## 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Evânia Maia Nogueira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Marilete Calegari Cardoso.*

## 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

| |
|---|
| 2.1. TÍTULO DA PESQUISA<br>"CASA DE BARRO", TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS: afrocontextos, produções de sentidos e os modos brincantes de existir. |
| 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):<br>*Ao estudar e participar de momentos formativos sobre a cultura e os marcos legais que regem a Educação Escolar Quilombola, essa inquietação aumentou, me perguntava sobre o porquê de não haver materialidades da natureza, tão coerente e relacionada a nossa ancestralidade e o porquê do barro, parte do nome do Quilombo Urbano - Barro Preto, não está presente no cotidiano das crianças quilombolas. As indagações continuaram progredindo para além de apenas experimentar as materialidades, mas quais seriam as ações brincantes das crianças na experienciação desses materiais, quais os sentidos seriam produzidos, como a criança reexiste neste processo de criação, invenção e afetos. Como as crianças quilombolas dão sentido aos materiais naturais e vivenciam seus processos de subjetivação?* |
| 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):<br>*Mapear as produções das crianças com as materialidades utilizadas no ateliê "Casa de Barro", bem como os sentidos produzidos nestas experiências; • Descrever quais os modos brincantes de existir das crianças quilombolas e dos afrocontextos; • Refletir acerca dos sentidos produzidos pelas crianças para/com as materialidades naturais e culturais no/do Quilombo Urbano do Barro Preto.* |

## 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

| |
|---|
| 3.1 O QUE SERÁ FEITO:<br>*A criança participará de ateliês com afrocontextos de materiais naturais e culturais.* |
| 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:<br>*No Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim nos meses de fevereiro a abril de 2025* |
| 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:<br>*60 minutos* |



## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?



Rubricas:

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*Ao observar o espaço onde ocorrerá a pesquisa, a instituição se tratando de um ambiente de uso no cotidiano das crianças, assim como a seleção dos materiais que serão utilizados no ateliê, podemos perceber o baixo risco de incidentes, contudo sabemos que existe a possibilidade de uma criança se machucar ao manusear qualquer objeto e ao estar em convivência com outras crianças, estes riscos serão minimizados ao máximo pela atenção e cuidado da pesquisadora, por ter anos de experiência com crianças pequenas a mesma terá bastante atenção a este quesito.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

*As crianças serão acompanhadas pelos demais responsáveis da instituição e caso necessário, solucionar caso haja o aparecimento de qualquer adversidade, como mordidas, quedas, arranhões e machucados. Os riscos relacionados a intercorrências durante a coleta de dados em relação a encontros ou desistência de participantes não se aplica, visto que na instituição temos 3 turmas de crianças de 2 anos disponível, em cada turma teremos cerca de 24 crianças, o que passa do número de participantes necessários para a pesquisa acontecer.*

**5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*Os benefícios da pesquisa se apresentam nas possibilidades dos convites a reflexão do cotidiano escolar, tanto para as crianças como para os/as professores/as. Para as crianças a pesquisa além de validar a importância do uso de materiais naturais no cotidiano da educação infantil por valorizar as formas brincantes de existir das crianças, vai visibilizar as infâncias das crianças quilombolas e seus modos de existir e de produção de sentidos as suas vivências e acontecimentos.*

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*Para os/as professores/as a pesquisa indica formas de validar o uso de materiais naturais às crianças quilombolas, tanto como restaurador da ancestralidade e da cultura afrobrasileira nas práticas pedagógicas tornando o currículo vivo.*

**6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

**6.2. Mas e se voce acabar gastando dinheiro so para parucipar da pesquisa?**

*R: O pesquisador responsável precisará lhe <u>ressarcir</u> estes custos.*

**6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

*R: Voce pode solicitar <u>assistência imediata e integral</u> e ainda <u>indenização</u> ao pesquisador e à universidade.*

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

*R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

*R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**





Rubricas:

*R: Nenhum.*

**6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

*R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

**6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

*R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

**6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

**6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

*R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).*

**6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** *Evânia Maia Nogueira.*
Endereço: *Av. José Moreira Sobrinho, s/n - Jequiezinho, Jequié - BA, 45205-490*
Fone:73-991323963 / E-mail: *coord.ed.infantil.eva@gmail.com*

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

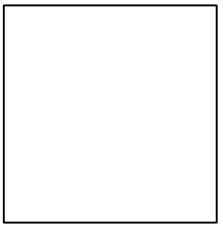
*Jequié, Clique aqui para inserir uma data.*





Rubricas:

*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital
*(Se for o caso)*

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Jequié, Clique aqui para inserir uma data.*

*Assinatura do(a) pesquisador*



Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

# TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

| | |
|---|---|
| **TÍTULO DA PESQUISA:** | "CASA DE BARRO", TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS: afrocontextos, produções de sentidos e os modos brincantes de existir |
| **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** | *EVÂNIA MAIA NOGUEIRA* |

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.° 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

☐ **da minha pessoa**

☐ **do indivíduo pelo qual sou responsável**

*Jequié, Clique aqui para inserir uma data.*

_____

*Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)*

_____

*Assinatura do(a) pesquisador*

Impressão Digital
*(Se for o caso)*



Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

# AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

Eu, *Nelmany de Almeida Caracas*, ocupante do cargo de *diretora escolar* do(a) *Centro de Educação Infantil Senhor do Bonfim*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *"Casa de barro" território de crianças quilombolas: afrocontextos, produções de sentido e modos brincantes de existir* , dos pesquisadores *Evânia Maia Nogueira* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

*Jequié, Clique aqui para inserir uma data.*

CRECHE SENHOR DO BONFIM
RUA DUQUE DE CAXIAS, S/N
CX. D'ÁGUA - CEP 45202-690
JEQUIÉ - BAHIA

*Assinatura do(a) responsável pela autorização da coleta*

Carimbo:

Neimany de Almeida Caracas
Diretora
Decreto nº 22.436/2021

Impressão Digital
*(Se for o caso)*



Scanned with CamScanner