



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS GUARABIRA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL**

**FERNANDA SANTOS DA CRUZ**

**AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**  
**QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “DISQUE**  
**QUILOMBOLA”**

**GUARABIRA – PB**

**2021**

**FERNANDA SANTOS DA CRUZ**

**AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO  
QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “DISQUE  
QUILOMBOLA”.**

Monografia apresentada à coordenação do curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para conclusão do referido curso.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms<sup>a</sup> Sheila Gomes de Melo.

**GUARABIRA – PB**

**2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C955c Cruz, Fernanda Santos da.  
As culturas infantis e suas contribuições para a educação quilombola: [manuscrito] : uma análise do documentário "Disque Quilombola" / Fernanda Santos da Cruz. - 2021.  
60 p. : il. colorido.

Digitado.  
Monografia (Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.  
"Orientação : Profa. Ma. Sheila Gomes de Melo, Departamento de Educação - CH."

1. Culturas infantis. 2. Educação Quilombola. 3. Disque Quilombola. I. Título

21. ed. CDD 372.86

FERNANDA SANTOS DA CRUZ

AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:  
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “DISQUE QUILOMBOLA”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Étnico-racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Étnico-racial na Educação Infantil.

**Área de concentração:** Educação quilombola na educação infantil.

Aprovada em: 17/06/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Ms.<sup>a</sup> Sheila Gomes de Melo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia da Rocha Cavalcante (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Isaias Julio de Oliveira (Examinador)  
(SEDUC/PE)

Dedico este trabalho a minha orientadora, Profª Sheila Gomes e a todo o corpo docente da especialização. Gratidão professores e professoras, pelo compromisso com a educação étnico – racial, pelo conhecimento partilhado com nossa turma e pelo aprendizado que me proporcionaram no decorrer do curso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu refúgio e fortaleza, por iluminar meus caminhos e me abençoar em mais uma conquista.

Aos meus pais, Maria José e Venâncio, e à minha irmã Flávia, por serem minha base, por me ajudarem e sempre me apoiarem a buscar novas oportunidades e objetivos. Aos meus familiares, avós, avô, tias, tios, primos e primas, que torcem por mim em todos os momentos.

Aos meus amigos e amigas, pessoas queridas que tornam meus caminhos mais leves e iluminados. Obrigado por me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos e objetivos.

À Valnize, uma amiga doce, forte, querida e iluminada. Agradeço por ter me incentivado a fazer a seleção da especialização e por ter me ajudado durante os primeiros dias de aula. Sem você, essa conquista não teria sido possível. Muito obrigada!

Agradeço a coordenação da especialização, por todo empenho e dedicação para que um curso tão importante e necessário seja ofertado.

A Elane e Geraldo, pessoas especiais que conheci através do curso e que foram essenciais para que eu conseguisse concluir essa especialização. Gratidão pelo laço de amizade que construímos, pelas conversas partilhadas e pelos momentos de descontração nas idas e vindas da universidade. Sou grata pelo carinho e atenção com que me acolheram.

Agradeço ainda a Maciel, por ter colaborado para que nosso trajeto a universidade fosse possível. A Laíse, pelas conversas, risadas e caronas. E a Romana, pela ajuda na fase final de depósito deste trabalho. Muito obrigada!

A minha orientadora, professora Sheila, por quem tenho muito respeito e admiração. Agradeço por ter aceito o convite para me orientar, por sua gentileza, pelas excelentes contribuições e parceria na construção deste trabalho. Gratidão!

À professora Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia e ao professor Ms. Isaías Júlio, por terem aceitado o convite para participar da banca.

À todos e todas, meus mais sinceros agradecimentos.

*As crianças são sensíveis à atmosfera simbólica da comunidade e pressentem um envoltório, como que feito da substância das histórias ouvidas, do amplo código das impressões adultas e das sapiências dos mais velhos, dos gestos dos pais, dos cheiros das cozinhas, da súbita visão das mazelas dos corpos alheios, do burburinho e quietude das casas, das sonoridades da noite e do dia. A infância é um estado que se sustenta pelo contínuo trabalho de instilar, peneirar, filtrar o mundo. Crianças são como espécies de pássaros garis da natureza: fazem continuamente o trabalho de renovar as sobras do mundo, digerindo-as em uma calórica forja imaginadora, transformando-as em novos nutrientes, artefatos da brincadeira, crenças e certezas jovens, recém – nascida, porém embevecidas de fascínio.*  
(Gandhy Piorski, 2016, p. 08).



(Registros do “Disque Quilombola”, 2012).



## RESUMO

Este trabalho apresenta como tema a relação entre as culturas infantis e a educação quilombola. Nosso objetivo é analisar como as culturas infantis podem contribuir para a educação quilombola. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: 1. Caracterizar elementos das culturas infantis presentes no documentário; 2. Identificar nas experiências infantis documentadas, aspectos relacionados à educação quilombola; 3. Discutir a relevância das culturas infantis para as experiências educativas vivenciadas pelas crianças em seus territórios. Como referenciais utilizamos, dentre outros, BROUGÉRE (1998; 2010) para tratar da cultura lúdica da infância; CORSARO (2002; 2011) a cerca da reprodução interpretativa e da cultura de pares; e os trabalhos de SOUZA (2015; 2020) que versam sobre algumas especificidades das infâncias quilombolas. Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho insere-se na abordagem qualitativa. Nossa pesquisa caracteriza-se como exploratória e documental. Realizamos a análise do documentário “Disque Quilombola” (2012), produzido pelo documentarista David Reeks. Para analisar os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, proposta por BARDIN (1977). Após a análise do documentário, percebemos como as culturas infantis são importantes para a educação quilombola. Ao buscar referências nos diferentes aspectos que caracterizam a comunidade, bem como na relação com o seu território, as crianças atuam ativamente no/com o quilombo, brincando, interagindo e expressando seus desejos e curiosidades, apreendendo o contexto que as cerca e do qual fazem parte.

**Palavras – chave:** Culturas infantis. Educação quilombola. Disque Quilombola.

## ABSTRACT

This work presents as its theme the relationship between children's cultures and quilombola education. Our goal is to analyze how children's cultures can contribute to quilombola education. Therefore, we list as specific objectives: 1. Characterize elements of children's cultures present in the documentary; 2. Identify, in documented childhood experiences, aspects related to quilombola education; 3. Discuss the relevance of children's cultures to the educational experiences lived by children in their territories. From a methodological point of view, our work is part of a qualitative approach. As references we use, among others, BROUGÉRE (1998; 2010) to address the playful culture of childhood; CORSARO (2002; 2011) about interpretive reproduction and peer culture; and the works by SOUZA (2015; 2020) that deal with some specificities of quilombola childhoods. Our research is characterized as exploratory and documentary. We analyzed the documentary "Disque Quilombola" (2012), produced by documentary filmmaker Davi Reeks. To analyze the data, we used the content analysis technique proposed by BARDIN (1977). After analyzing the documentary, we realized how children's cultures are important for quilombola education. By seeking references in the different aspects that characterize the community, as well as in the relationship with its territory, children actively act in/with the quilombo, expressing their desires and curiosities, apprehending the context that surrounds them, playing, interacting and acting on the world.

**Keywords:** Children's cultures. Quilombola education. Dial Quilombola.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Disque Quilombola .....	34
FIGURAS 2 E 3 – Referências para a brincadeira .....	40
FIGURAS 4,5 E 6 – Roda, bolinha de gude e pula corda: brincadeiras tradicionais .....	42
FIGURAS 7 E 8 – Árvores – brinquedo .....	44
FIGURAS 9 E 10 – Caça as tanajuras! .....	44
FIGURAS 11, 12 E 13 – Brinquedos .....	46
FIGURA 14 – Construindo carrinhos .....	48
FIGURA 15 – Brincando na/com a água .....	49
FIGURA 16 – Rede de saberes .....	52
FIGURA 17 – Raízes .....	53
FIGURA 18 – Jongo .....	54
FIGURA 19 – Da roça à casa de farinha .....	55

## LISTA DE QUADROS

Quadro I. Categorias de análise .....	38
Quadro II. Brinquedos e brincadeiras presentes no “Disque Quilombola” .....	41

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO II- CRIANÇAS E INFÂNCIAS</b>	<b>15</b>
2.1. Breve percurso histórico-social.....	15
2.2. Crianças e infâncias quilombolas: algumas reflexões.....	18
2.3. Culturas infantis: a cultura de pares e a cultura lúdica da infância.....	20
<b>CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....</b>	<b>24</b>
3.1. Quilombos e comunidades remanescentes quilombolas.....	24
3.2. Educação quilombola: vivenciando experiências educativas na comunidade.....	26
<b>CAPÍTULO IV- PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>31</b>
4.1. A escolha do documentário como fonte para a pesquisa.....	31
4.2. “ <i>Tirilim tirilim tiriliiimm</i> ” ... O “Disque Quilombola”.....	32
4.3. Tipologia da pesquisa.....	34
4.4. Referencial teórico-metodológico.....	35
<b>CAPÍTULO V - AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....</b>	<b>37</b>
Dimensão: Educação Quilombola.....	37
1º Categoria: Cultura Lúdica .....	38
1º Unidade de sentido: Brincadeiras.....	40
2º Unidade de sentido: Brinquedos.....	44
2º Categoria: Cultura de Pares.....	47
1º Unidade de sentido: Relação entre os pares.....	47
2º Unidade de sentido: Relação com os adultos, saberes e tradições.....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a relação entre as culturas infantis e a educação quilombola. A proposta para sua construção surgiu a partir das discussões realizadas durante as aulas da disciplina Educação Quilombola. Percebemos que, apesar da educação escolar quilombola pressupor a valorização dos diversos aspectos que constituem os territórios e as experiências dos alunos nas práticas educativas propostas na escola, possivelmente essa ainda é uma realidade distante do trabalho realizado em alguns desses espaços escolares, e a formação dos professores pode ser um dos fatores que colaboram para essa não efetivação.

Em muitas realidades, são professores “de fora”, que vão atuar nas escolas quilombolas e, evidenciar o que está para além dos muros dessas instituições em suas aulas é algo difícil para esses profissionais, por diversos fatores, mas principalmente por desconhecimento da realidade vivenciada pelos alunos em seus territórios.

Desta forma, enquanto os próprios sujeitos das comunidades não ocuparem a função docente, faz-se necessário pensar estratégias para que os professores, em suas práticas, não dêem ênfase apenas aos conteúdos curriculares, deixando à margem os saberes locais. Os educadores precisam se aproximar da educação quilombola para pensar práticas escolares que a efetivem enquanto modalidade da educação básica. Acreditamos que a compreensão das culturas infantis pode auxiliar nesse processo.

A necessidade de um olhar mais atento para os processos educativos que ocorrem nas comunidades quilombolas nos levou a refletir e formular alguns questionamentos: Como as crianças interagem e agem na relação com a partilha de saberes que acontecem em seus territórios? Como a perspectiva das culturas infantis poderia ser um elemento norteador para se pensar tais relações? Partindo dessas inquietações, selecionamos o documentário “Disque Quilombola”, produzido e dirigido pelo documentarista David Reeks (2012), como nossa fonte de pesquisa.

De forma lúdica, por meio de uma ligação feita por um “telefone de lata”, o “Disque Quilombola” evidencia uma troca de saberes e experiências entre as crianças da comunidade quilombola São Cristóvão e do Morro São Benedito, ambos localizados no estado do Espírito Santo. No documentário, as crianças conversam sobre a vida na relação com os seus lugares, sobre seus brinquedos e brincadeiras, ensinando umas as outras um pouco dos seus costumes. No capítulo que trata de nossa metodologia, apresentamos de modo mais detalhado algumas informações sobre a produção analisada. Nossa ênfase para a construção deste trabalho será nas experiências das crianças da comunidade quilombola, abordando, na perspectiva das

culturas infantis, aspectos dos brinquedos e brincadeiras das crianças quilombolas, bem como das relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com seu território.

Deste modo, no âmbito das culturas infantis, abordamos em nosso trabalho a cultura de pares, por meio da qual as crianças buscam as informações do mundo adulto e fazem adaptações ao seu mundo de pares, de acordo com os seus interesses e necessidades nas relações coletivamente vivenciadas com as outras crianças e com os adultos (CORSARO, 2011); e a cultura lúdica da infância, definida como um conjunto de referências que tornam o jogo possível (BROUGÉRE, 1998), ou seja, um repertório que é acessado, interpretado, produzido e vivenciado pelas crianças enquanto brincam.

A partir dessas perspectivas, no âmbito das comunidades quilombolas, pressupõe-se que as crianças por meio dos seus brincareis, dos vínculos e relações que estabelecem com as outras crianças, com os adultos, com os mais velhos e com os saberes de seus territórios, compreendem, interagem e agem de maneira criativa e participativa sobre a cultura, as tradições, os elementos que caracterizam suas comunidades. Vale destacar que a educação quilombola diz respeito ao compartilhamento de saberes que acontece entre todos que fazem parte do território quilombola enquanto que a educação escolar quilombola visa aproximar o currículo, o contexto escolar e as práticas pedagógicas dos processos educativos vivenciados pelos sujeitos em suas comunidades.

As experiências infantis presentes no documentário nos revelam os saberes constituídos pelas crianças nos espaços em que elas residem e fazem parte, bem como denotam os diversos processos educativos por elas vivenciados em seus territórios. Nesse sentido, elencamos a seguinte problemática: Como as culturas infantis podem contribuir para a educação quilombola?

Para atender tal problemática, apresentamos como objetivo geral: Analisar como as culturas infantis podem contribuir para a educação quilombola. Como objetivos específicos, elencamos: 1. Caracterizar elementos das culturas infantis presentes no documentário; 2. Identificar nas experiências infantis documentadas, aspectos relacionados à educação quilombola; 3. Discutir a relevância das culturas infantis para as experiências educativas vivenciadas pelas crianças em seus territórios. Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho insere-se na abordagem qualitativa. Nossa pesquisa caracteriza-se como exploratória e documental.

A monografia está organizada em cinco capítulos. Após essa introdução, no segundo e terceiro capítulos, consta nosso referencial teórico no qual, a partir das categorias crianças e infâncias, culturas infantis e educação quilombola, apresentamos uma revisão da literatura que

aborda as especificidades conceituais e teóricas de nosso trabalho. No quarto capítulo, apresentamos nosso percurso metodológico. No quinto capítulo, à luz dos nossos objetivos e do nosso aporte teórico, apresentamos a análise de imagens e de diálogos extraídos do documentário estudado, discutindo como as culturas infantis são pertinentes na construção e efetivação da educação quilombola. Por fim, encerramos com as nossas considerações finais.



## CAPÍTULO II

### CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Da invisibilidade de suas particularidades à percepção do sujeito social, compreendido como participante das diversas relações que estabelece com os outros e com o mundo. As concepções de criança e infância vêm sendo discutidas e modificadas ao longo do tempo, a partir das contribuições de estudiosos, autores e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento.

Neste capítulo, registramos alguns aspectos dessas discussões, traçando um breve percurso das mudanças acerca das concepções de criança e infância. Destacamos ainda as crianças e as experiências infantis quilombolas, refletindo a invisibilidade dessas infâncias nos diferentes âmbitos; bem como apresentamos as culturas infantis, categoria conceitual fundamental na discussão que propomos.

#### 2.1 Breve percurso histórico-social

Tradicionalmente, o que prevaleceu em relação à infância foi uma imagem em negativo da criança (COHN, 2005), evidenciada a partir do uso de termos como imaturidade, inexperiência, incompletude, dentre outros, comumente associadas a esse sujeito, revelando-se uma (in)compreensão das crianças, de suas especificidades e das experiências infantis, identificada no decorrer dos diferentes contextos sócio-históricos e possivelmente presente até os dias atuais. Ao fazer referência a alguns historiadores da infância, Piorski (2016) destaca que

[...] nas culturas caçadoras e agrárias, sociedades primitivas, civilizações clássicas, toda a Idade Média européia, Brasil colonial, Portugal quinhentista, séculos que prenunciam a modernidade, sociedades ideológicas como as comunistas, tipos diversos de ditaduras, tradições tribais e hegemonias religiosas, existe uma estranha tendência a condenar as crianças ao esquecimento de si próprias. Mesmo quando se colocam as crianças em suas prioridades de desenvolvimento econômico, perpetuação da espécie, modulação educacional, doutrinação político/religiosa, sanitarismos preventivos ou como clientes de um amplo mercado de consumo, o resultado parece reproduzir um permanente ciclo de distanciamento da criança. (PIORSKI, 2016, p.37)

No especificidade do nosso país, as percepções de Piorski (2016) aproximam-se das discussões do livro “História das crianças no Brasil”, organizado por Del Priore (2010). Diante das contribuições de tal livro, que versam sobre diversos aspectos da historiografia infantil brasileira, é possível inferir que as particularidades e potencialidades infantis foram desconsideradas e/ou tratadas com indiferença em diferentes momentos. As concepções de

infância estiveram atreladas essencialmente a uma visão mais limitada às opiniões e interesses dos adultos. Assim, por muito tempo ao longo do contexto sócio-histórico do nosso país, como bem registra Del Priore (2010, n.p.) “[...] a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”.

Percebe-se desse modo que, nas diferentes sociedades, culturas e organizações sociais, houve um distanciamento da criança marcado pelo olhar adultocêntrico, olhar este que desconsidera as especificidades infantis em detrimento de uma perspectiva ancorada na ideia de uma superioridade do mundo adulto em relação ao mundo das crianças.

Apesar das concepções anteriormente apontadas possivelmente ainda serem presentes em nossos dias, a percepção da infância como um período de inexperiência e da criança como receptor passivo das socializações adultas vêm sendo problematizadas por estudiosos e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, da Nova Sociologia da Infância, auxiliando na compreensão das crianças enquanto sujeitos sociais, produtoras de uma cultura própria da infância (SARMENTO, 2009; CORSARO; 2011; BROUGÈRE, 2010); da Antropologia, auxiliando na percepção da diversidade, da pluralidade de crianças e infâncias (COHN, 2005; FRIEDMANN, 2020), da Geografia, abordando a relação das crianças com os espaços em que vivenciam suas experiências (LOPES, 2018), dentre outras.

Por meio dessas contribuições, as crianças começam a ser percebidas como produtoras de uma cultura própria, apresentando assim um papel ativo na definição de sua própria condição, sendo considerados seres sociais plenos, reconhecidos enquanto sujeitos das diversas relações que estabelecem (COHN, 2005), o que denota uma virada paradigmática que revela a criança em sua positividade, “[...] situada no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.” (BORBA, 2005, p. 17). A infância, por sua vez, para além de um simples período de desenvolvimento da criança, passa a ser compreendida como uma categoria estrutural da sociedade.

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Assim, ao registrar infância, no singular, nos referimos a uma categoria social. Quando tratamos de infâncias, no plural, estamos fazendo referência às diversas experiências infantis

vivenciadas pelas crianças nos diferentes contextos e realidades. Aliás, este é outro aspecto fruto das contribuições dos estudos acerca da infância, principalmente do campo da Antropologia da Criança, a percepção da diversidade que constitui esses sujeitos. “Não é mais possível nos referirmos à criança ‘ideal’, à criança ‘padrão’ dos compêndios médicos ou psicológicos.” (FRIEDMANN, 2020, p. 35), como também não é mais possível pensar numa única forma de se vivenciar a infância, pois “as percepções voltam-se agora não para conceitos universais, mas para a heterogeneidade que esses apresentam e representam” (CRUZ, 2018, p.31) e, ao utilizar os termos crianças e infâncias, grafados no plural, estamos evidenciando essa multiplicidade.

Ao ressaltar a pluralidade das crianças e das infâncias, é possível refletir as distintas vivências infantis construídas e experimentadas na relação dos sujeitos com seus lugares e modos de vida, com a diversidade étnico – racial, cultural, regional, bem como com as diferentes desigualdades que afetam nossa sociedade. Essas experiências vão ganhando especificidades, tornando-se singulares para cada lugar, para cada grupo infantil, para cada criança, sendo apreendidas, vivenciadas e modificadas por elas através de seus brincar<sup>1</sup> e das relações que constroem e estabelecem com seus pares, com os adultos e com a realidade que os cerca.

É possível refletir sobre a diversidade que constitui as crianças, infâncias e experiências infantis. Nesse sentido, é válido ressaltar que há iniciativas no âmbito dos estudos e pesquisas com e sobre as crianças que, baseadas nas novas formas de concebê-las e de perceber as infâncias, tem colaborado para o conhecimento e reconhecimento de suas características e especificidades.

Citamos como exemplo, o trabalho realizado por Stela Caputo (2020), que se insere no campo dos Estudos com Crianças de Terreiros. A pesquisadora aponta uma “cegueira epistemológica e política” das crianças desses espaços, até mesmo nos estudos e pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras. Dialogando com as contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia, Caputo (2020, p. 402) registra que as culturas infantis das crianças de terreiro “[...] são encarnadas em múltiplos *espaços tempos*. Nas culturas de pares vivenciadas pelas crianças de candomblé habitam crianças, adultos, orixás, parentes mortos que retornam e continuam falando, sonhos premonitórios, artefatos, caboclos.” [grifos do original], ou seja, elementos e informações que se mesclam com as suas vivências.

---

<sup>1</sup> Termo criado e utilizado por Adriana Friedmann (2011) para se referir à pluralidade do brincar.

Outro trabalho importante na difusão dos brincares das crianças de nosso país, que evidenciam e valorizam a diversidade das infâncias brasileiras, são as ações do Projeto Território do Brincar<sup>2</sup>, idealizado por Renata Meirelles e Davi Reeks com o apoio do Instituto Alana. Por meio de produções audiovisuais, como mini-docs, filmes e algumas publicações, o projeto registra, dentre outros, as experiências infantis na relação com os diferentes contextos e territórios de nosso país, como de comunidades remanescentes quilombolas, bem como festas e tradições populares que contam com a participação ativa das crianças.

Os dois exemplos acima citados denotam ações que contribuem e têm colaborado para o conhecimento e reconhecimento das crianças, valorizando, entre outras, a diversidade étnico-racial de nosso país, bem como aspectos que constituem a cultura afro-brasileira. No âmbito de toda essa diversidade, abordaremos em nosso trabalho algumas características das crianças e das infâncias quilombolas, a partir das vivências infantis de crianças da comunidade São Cristóvão, situada em Sapê do Norte (ES), registradas no “Disque Quilombola”.

## 2.2. Crianças e infâncias quilombolas: algumas reflexões

Se, como vimos anteriormente, há uma invisibilidade histórico-social das crianças e de suas particularidades, na especificidade das crianças negras esse aspecto pode ser ainda mais perceptível. Abramowicz *et al* (2011) ao realizar uma iconografia de imagens dos séculos XIX e XX, problematiza a representação histórica das crianças negras de nosso país realizada praticamente sempre em alusão à escravidão, como nas gravuras de Debret<sup>3</sup>, em que são representadas de forma subalterna, próximas das mesas pegando restos de alimentos dos senhores. Tal alusão é identificada pela autora (ABRAMOWICZ *et al*, 2011) como uma das práticas que produziu a invisibilidade da infância negra. Vejamos:

Ao mesmo tempo em que as práticas escravistas produziram exarcebadamente a imagem do exotismo do trabalho escravo criou a invisibilidade das pessoas negras, em especial da criança, evidenciada pela falta de sinais de infância e pela proximidade do trabalho. Isto leva a crer, portanto, que entre a infância escravizada, aquela que poderíamos denominar “em perigo” (como as expostas e as nascidas livres de ventre escravizado) e a perigosa (como os moleques que perturbavam a ordem nas ruas das cidades), o que as práticas do século XIX produziram, sobretudo, foi a criança e a infância negra invisível. (ABRAMOWICZ *et al*, 2011, p. 286)

Assim, a invisibilidade das crianças negras e de suas infâncias pode ser percebida em diferentes âmbitos. Seja na historiografia infantil do nosso país, no campo social, dentre

<sup>2</sup>“O Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.”.

<sup>3</sup> Pintor, desenhista, gravador, decorador, professor e cenógrafo francês. (1768-1848).

outros. Os direitos básicos das crianças negras são histórica e constantemente negados e ameaçados, inclusive, o direito à vida, como infelizmente acompanhamos nos noticiários. Essas crianças também são afetadas por situações de racismo, preconceito e discriminação. Santana *et al* (2017), por exemplo, registra que os estudos sobre a criança negra concentram-se naqueles que abordam as relações raciais e educação, denunciando em sua maioria as situações de discriminação racial e de racismo que as crianças negras estão expostas no âmbito das instituições educacionais.

Sobre as crianças quilombolas, essa invisibilidade pode ser ainda mais notável, fato que fica evidente na dificuldade de encontrar referências que servissem de apoio teórico para a construção de nosso trabalho, tanto de publicações quanto produções acadêmicas que discutam a especificidade das infâncias quilombolas.

Realizamos, por exemplo, uma busca por publicações nos repositórios da UEPB (Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba e Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE - UEPB), a fim de encontrar referências para o nosso trabalho que abordassem as especificidades das crianças quilombolas enquanto atores sociais. Encontramos apenas uma dissertação nessa perspectiva, escrita por Alves (2019), intitulada “Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB”, que discute a construção da identidade das crianças quilombolas das comunidades Gurugi e Ipiranga, ambas localizadas no município de Conde – PB.

Segundo consta no *site* da Fundação Palmares, até o momento que consultamos, são 43 comunidades remanescentes já certificadas na Paraíba espalhadas por todo o estado. A dificuldade em encontrar publicações sobre as crianças dessas comunidades pode ser interpretada como mais um indicador da invisibilidade desses sujeitos e de suas culturas infantis.

Tal invisibilidade pode ser percebida ainda no âmbito das políticas públicas, como, por exemplo, na falta de garantia à escola e educação escolar de qualidade ofertada na própria comunidade em que as crianças residem. Outro exemplo a citar, com bem aponta Souza (2020), é a omissão do Estado na implementação de políticas de proteção e defesa das vidas das crianças em seus territórios nesse momento atual de pandemia de *Covid-19* que estamos enfrentando. A autora (SOUZA, 2020, p. 1299) afirma que as crianças quilombolas são “[...] invisibilizadas, assim como são produzidas inúmeras negações históricas de direitos aos territórios de que são parte. Não foram nominadas na mídia, nem em políticas públicas ou entre os dados da pandemia, tornando-se invisíveis no imaginário social”.

E, sendo as vivências quilombolas atravessadas por aspectos que denotam a luta pelo reconhecimento de direitos, tais questões também são elementos constituintes da infância destes povos tradicionais. Por exemplo, um aspecto evidenciado no “Disque Quilombola” é que na região do Sapê do Norte, estado do Espírito Santo, onde a comunidade quilombola São Cristóvão está situada, é intenso o movimento de luta pela terra. Consequentemente, essa luta constitui e afeta a vida das crianças que fazem parte desse território.

Como destaca Alves (2019), a infância quilombola vem passando por uma ressignificação que é respaldada na legislação e na autoafirmação do negro quilombola, denotando a importância de se perceber o quilombo como um território marcado por lutas e conquistas. Nesse sentido, Souza (2020) destaca que:

As crianças quilombolas são sujeitos sócio-culturais e políticos cuja infância está atrelada, diretamente, ao território e, neste sentido, revelam as muitas formas de ser criança conforme as histórias de formação dos territórios; as características regionais; as relações de poder em torno da terra; o processo de reconhecimento político e institucional de cada quilombo. Por isso, a infância quilombola revela a pluralidade e historicidade da infância, envolvida pela economia e tecnologia locais, a relação com a sociedade envolvente e a condição geográfica. (SOUZA, 2020, p. 1283).

Percebe-se que, além de outros aspectos, as infâncias quilombolas em relação às demais são caracterizadas e constituídas por questões étnico-raciais, pela luta histórica pelo reconhecimento dos direitos de seus povos e por uma invisibilidade social de suas particularidades, desde o âmbito das produções teóricas e acadêmicas até as proposições de políticas públicas voltadas a esses sujeitos.

Para além dessas questões, as infâncias quilombolas também são marcadas e atravessadas por elementos culturais, tradicionais, ancestrais, religiosos, dentre outros. As crianças interagem com as características de seus territórios e com os costumes e fazeres de suas comunidades. Tais aspectos podem ser percebidos nos seus brincar e nas diversas relações que estabelecem com os seus lugares, com os seus pares e com os diferentes sujeitos que constituem os territórios aos quais fazem parte.

### **2.3. Culturas infantis: a cultura de pares e a cultura lúdica da infância**

Como aponta Sarmiento (2009), as crianças nunca foram um tema ausente do pensamento sociológico, mas a consideração da infância como uma categoria social evidencia-se significativamente apenas na década de 1990, delineando uma Nova Sociologia

da Infância. Os estudos dessa área tem sido de suma importância para as discussões atuais relacionadas às crianças e as infâncias.

No Brasil, Santos (2014), ao mencionar vários autores brasileiros da área da infância, destaca que o estudo<sup>4</sup> pioneiro de Florestan Fernandes (2004) sobre “As trocinhas do Bom Retiro” é considerado a gênese da sociologia da infância em nosso país. Ao realizar uma verdadeira imersão nas vivências das trocinhas, Fernandes (2004) identifica em tais grupos infantis uma forma própria de organização pensada pelas crianças, que envolvia regras de convivência, jogos e brincadeiras, tensões e conflitos, dentre outros, percebendo a existência de uma cultura infantil em que “nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos, é óbvio, elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural.” (FERNANDES, 2004, p. 247). Assim, o autor percebeu que as crianças não eram meras reprodutoras passivas da cultura adulta, mas que elaboravam ou buscavam referências nas funções sociais desempenhadas pelos adultos para produzir uma cultura própria.

Mas, como já mencionado, é apenas nos anos 1990 que começa a se firmar e difundir uma Nova Sociologia da Infância. Dentre as correntes que constituem seu campo de discussão, encontram-se os estudos interpretativos, que privilegiam temáticas que propõem uma desconstrução do imaginário social da infância (SARMENTO, 2009), como é o caso das culturas infantis.

As culturas infantis apresentam como base o conceito de reprodução interpretativa, definido por Corsaro (2011):

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36).

Desse modo, na perspectiva das culturas infantis, as crianças motivadas por suas curiosidades e necessidades a partir da relação com as outras crianças e com os adultos, produzem e vivenciam sua própria cultura, como forma de se expressarem, compreenderem e agirem sobre o mundo. Tais culturas infantis não são produzidas de forma isolada, pois as diferentes culturas com as quais se relacionam e estão inseridas as crianças fornecem

---

<sup>4</sup> Em 1941, enquanto aluno de uma cadeira ministrada por Roger Bastide no curso de Ciências Sociais da USP, Florestan Fernandes realizou um estudo, que só viria a ser publicado em 1960, sobre as “trocinhas”, grupos infantis do bairro paulistano de Bom Retiro. Uma curiosidade interessante é que Florestan Fernandes e Roger Bastide são importantes nomes dos estudos étnico-raciais no Brasil.

subsídios para a construção e enriquecimento de suas produções culturais próprias. Partindo das proposições de Sarmiento (2003), Borba (2005) destaca que as culturas infantis são estruturadas a partir de alguns pilares, dentre os quais discutiremos em nosso trabalho aspectos da interatividade e da ludicidade.

Podemos inferir que a interatividade está relacionada à ação conjunta das crianças, sendo assim explicitada na cultura de pares, definida por Corsaro (2011, p. 128) como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais [...]”. É na relação umas com as outras, que as crianças estabelecem vínculos grupais e produzem um conhecimento específico que dá sentido ao universo próprio que elas criam e vivenciam junto aos seus pares. Quanto à produção das culturas de pares, o autor (CORSARO, 2002) afirma que

[...] a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação, nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com a preocupação do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114)

Desta forma, aproximando-se também das descobertas de Florestan Fernandes (2004) sobre as “trocinhas do Bom Retiro”, a produção da cultura de pares não se fundamenta numa imitação das socializações adultas, mas na apropriação feita pelas crianças de informações desse mundo adulto, adaptando-as de forma criativa de acordo com as necessidades e interesses próprios como também dos grupos aos quais pertencem. Outro aspecto importante é o entendimento de que a cultura de pares contribui para a reprodução criativa da cultura adulta, um fator pertinente para pensarmos como a ação conjunta das crianças pode ser essencial, no âmbito das comunidades remanescentes, para a valorização e preservação dos diversos saberes e tradições quilombolas.

Além da interatividade, outro pilar das culturas infantis é a ludicidade, visto que o brincar é uma das principais formas de ação e expressão das crianças. Neste aspecto, evidencia-se a cultura lúdica da infância, descrita por Brougère (1998)

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROUGÈRE, 1998, p.108)



Assim, a cultura lúdica é uma espécie de repertório, um sistema de significações acessado, produzido, ressignificado e vivenciado pelas crianças na ação brincante, que lhes permite conhecer, reconhecer e dominar as regras e elementos que caracterizam cada brincadeira. É por meio do acesso a esse repertório lúdico que as crianças sabem, por exemplo, diferenciar as regras do toca – toca e do toca – gelo, reconhecer as expressões do jogo de bolinha de gude, entender a função de cada papel desempenhado no polícia e ladrão. A cultura lúdica pode ser caracterizada então, como um conjunto de referências que dão sentido ao jogo.

Vale ressaltar que a perspectiva da cultura lúdica não traduz o brincar apenas com atividade proveniente da cultura, mas sim sugere a existência de estruturas prévias que servem como um repertório de esquemas da atividade lúdica, originando-se da apropriação de elementos provenientes da cultura geral e do meio em que as crianças vivem para ressignificá-los de acordo com a brincadeira.

A cultura lúdica da infância não se apresenta como um bloco monolítico, mas sim como um conjunto vivo e diversificado que varia de acordo com os grupos e indivíduos (BROUGERE, 1998). Basta refletir um pouco para perceber que, apesar de algumas semelhanças, os brinquedos e brincadeiras, suas características e nomenclaturas variam de acordo com cada região, com cada lugar, com cada grupo. Por exemplo, os brincares das crianças de Paratibe (João Pessoa – PB) possivelmente não são exatamente iguais aos brincares das crianças de Cruz da Menina (Dona Inês – PB), pois apesar de ambas serem comunidades quilombolas paraibanas, apresentam especificidades que também são refletidas nos modos de brincar das crianças.

Nesse sentido, Delgado e Monteiro (2014), destacam que a cultura lúdica, assim como a infância, não é universal, uma vez que ela depende dos contextos aos quais as crianças pertencem, diferenciando-se por várias questões, sejam elas religiosas, sociais, econômicas, étnicas, entre outras. É interessante ressaltar que a ludicidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, presente, como assinala Santos (2010) tanto nas vivências infantis, como também nas experiências dos adultos. Assim, a ludicidade também pode ser percebida como uma característica dos povos quilombolas.

Todas essas diferentes questões, na especificidade de nossa discussão, constituem uma Educação Quilombola, que diz respeito às relações produzidas e vivenciadas na comunidade, no território, denotando a transmissão, aprendizado e produção de diferentes saberes que caracterizam os povos e grupos quilombolas.

### **CAPÍTULO III**

## EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Como ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), se fizermos uma análise das propostas curriculares tanto das escolas quanto dos cursos de licenciatura em nosso país, identificaremos a ausência de discussões relacionadas às comunidades quilombolas e seu histórico de lutas no passado e no presente. As perspectivas atuais relacionadas aos povos quilombolas, a luta pela garantia básica de seus direitos, a sua diversidade, dentre outros aspectos, pouco nos foram apresentados em nossa escolarização e formação inicial, o que indica a necessidade e importância de tais povos serem mais conhecidos e reconhecidos em nossa sociedade.

Durante a especialização, tivemos discussões e experiências que puderam ampliar nossas percepções acerca dos povos quilombolas. Pudemos conhecer desde os elementos comuns que os unificam, como por exemplo, a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros em suas vivências, mas também compreender como cada comunidade apresenta modos de vida distintos, evidenciando-se assim a diversidade que as constitui.

Nesse sentido, este capítulo aborda um pouco desses aspectos, inicialmente registrando alguns elementos acerca das comunidades quilombolas, desde suas origens até as concepções mais atuais; e posteriormente refletindo as experiências educativas vivenciadas pelos povos quilombolas nas diferentes relações com seus territórios.

Registramos a dificuldade em encontrar referenciais que tratem da educação quilombola, pois as publicações e as produções acadêmicas com as quais nos deparamos abordam de forma mais frequente a modalidade escolar dessa educação, até mesmo as que anunciam em seus títulos a educação quilombola, o que de certo modo evidencia a necessidade e importância de trabalhos como o nosso, voltados para os processos e práticas educativas que ocorrem na comunidade.

### 3.1. Quilombos e comunidades remanescentes quilombolas

— O que que é quilombola?  
— Quilombola? Vem muito antigo...  
(DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

“Quilombola vem muito antigo”. A fala das crianças acima registrada nos leva a refletir a origem do que atualmente conhecemos por comunidades remanescentes quilombolas. Munanga (1996, p. 58) ao discorrer sobre a origem e histórico do quilombo na África, afirma que “o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas

*bantu* (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos *bantu* cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra.”. Assim, o autor identifica que o quilombo brasileiro é semelhante ao quilombo africano, reconstruído pelos escravizados como forma de se opor e resistir ao regime escravocrata.

Possivelmente, um dos aspectos que se faz presente na história e cotidiano dos quilombolas no Brasil, desde suas origens até os dias de hoje é a necessidade de resistir e lutar em prol da garantia de seus direitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), infere-se que:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. (BRASIL, 2013, p. 435.).

Nesse processo de luta que, no contexto atual do nosso país se torna ainda mais urgente e necessária, é importante ressaltar a relevância do Movimento Negro que ao buscar desconstruir o mito da democracia racial, tem contribuído para evidenciar e fortalecer entidades, associações e coletivos negros, atuando também na construção de políticas públicas voltadas à população afro-brasileira, auxiliando, por exemplo, no reconhecimento de direitos das comunidades quilombolas, que alcançaram na Constituição Federal de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira. (SANTANA *et al*, 2017). É importante ressaltar que, apesar do empenho do Movimento Negro em tentar desconstruir a ideia de que todas as pessoas do nosso país vivem em plena igualdade racial, social, de direitos, de oportunidades; ainda há muito a ser feito para que se compreenda que a democracia racial no Brasil é na verdade um mito.

Ao tratar do reconhecimento de direitos das comunidades quilombolas, destacamos que a organização social de tais comunidades não é inerte ao longo dos tempos, pois os quilombolas “são grupos em processo constante de elaboração de suas identidades e de seus territórios [...]” (SOUZA, 2015, p. 68). Nessa perspectiva, de acordo com o parecer da ABA – Associação Brasileira de Antropologia (1995, p. 02 *apud* SOUZA, 2015, p. 68), entende-se que

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica.

Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. (ABA, 1995, p. 02 *apud* SOUZA, 2015, p. 68).

Assim sendo, como registrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), as comunidades remanescentes quilombolas são constituídas e apresentam-se em sua diversidade, seja em relação às suas origens e formação, pois algumas delas são originadas dos quilombos formados por escravizados e outras se formaram em terras compradas por escravos alforriados ou em terras a eles doadas; seja em relação às suas localizações, pois algumas comunidades são rurais e outras se caracterizam como urbanas, que surgiram no espaço urbano ou passaram a fazer parte das cidades seja pela urbanização, pela especulação fundiária ou pelos conflitos de terras. Algumas dessas comunidades já são tituladas ou certificadas e outras ainda lutam pelo reconhecimento de seus territórios.

Os povos quilombolas também são diversos em relação às experiências que vivenciam em suas comunidades. São várias as expressões culturais, artísticas, lúdicas, diferentes tipos de artesanato e uma riqueza de saberes e conhecimentos transmitidos de geração para geração, que denotam as singularidades de cada grupo e possibilitam a valorização e a preservação de suas tradições, estabelecendo vínculos com os seus antepassados, com os seus territórios, com os valores civilizatórios afro-brasileiros, que são “[...] princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas [...]” (TRINDADE, 2006, p. 30) herdados da África e de seus descendentes: Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital (Axé) e Oralidade. (PROJETO A COR DA CULTURA, 2021).

Essas experiências apreendidas, produzidas e compartilhadas nesses territórios constituem a Educação Quilombola.

### **3.2. Educação quilombola: vivenciando experiências educativas na comunidade**

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver,

todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1984, p. 07).

Em concordância com Brandão (1984), todos os dias misturamos a vida com a educação, participando de várias experiências educativas nos diversos espaços que pertencemos ou que frequentamos, aprendendo a partir de nossas interações uns com os outros e com os contextos que fazemos parte. Nessa perspectiva, compreendemos que “a comunidade quilombola trata-se de um fértil território educativo, onde as crianças recebem uma educação integral, brincando, experimentando, conversando e observando as demais crianças e adultos” (MATUOKA, 2018, n.p).

Deste modo, as vivências comunitárias possibilitam as crianças o aprendizado de si, de seus povos e de seus territórios. É na relação com a comunidade e com os vários sujeitos que elas podem aprender sobre a história, costumes e saberes de seus lugares, conhecer, ressignificar e inventar brinquedos e brincadeiras, descobrir contos, lendas e narrativas, desenvolver aspectos de sua corporeidade na relação com as práticas culturais como a capoeira, a música, a dança, dentre outros.

Como registrado na epígrafe deste trabalho, “as crianças são sensíveis à atmosfera simbólica da comunidade” (PIORSKY, 2016, p. 07), e, dentre outros, o brincar e as diferentes interações das crianças é o que as permite acessar e se apropriar desse sistema simbólico, de apreender, valorizar e perpetuar as tradições de seus povos, construindo saberes a partir de uma educação quilombola. Nessa perspectiva Souza (2015), ao tratar das experiências infantis quilombolas em seu trabalho dissertativo, evidencia a ideia de lugares brincantes, ao destacar que

Os lugares em que as crianças brincam possuem história, referências identitárias, da tradição, do universo mítico e religioso do grupo. Informam sobre o Quilombo e seus moradores, dizem do sentido de ser quilombola e membro de um grupo negro. Dessa forma, abordar lugares brincantes remete ao modo das crianças se apropriarem e transformarem o território quilombola, o que permite dizer de uma ludicidade e territorialidade infantil presente e em movimento. (SOUZA, 2015, p. 130).

As comunidades remanescentes quilombolas são constituídas de diferentes dimensões históricas, políticas, sociais, religiosas, culturais e educativas, que permeiam a rotina dos sujeitos e que alimentam as culturas infantis, proporcionando as crianças subsídios para que possam imaginar, narrar, expressar-se, agirem, vivenciarem a potência dos seus brincar, para que possam reproduzir criativamente as particularidades de seus grupos, inventando, reinventando e atribuindo sentido as suas identidades e ao mundo que as cerca.

Uma vez que a educação quilombola vincula-se diretamente com a vida dos sujeitos, como também tendo em vista que as comunidades remanescentes se apresentam e devem ser compreendidas em sua diversidade, é possível refletir que os processos educativos quilombolas, apesar de apresentarem algumas semelhanças, ocorrem de modos distintos, de acordo com as características e costumes de cada grupo e dos contextos em que estão inseridos. Silva *et al* (2020) pensando a educação quilombola a partir das noções de unidade e diversidade, ou seja o que é comum a todas/os quilombolas e o que é específico de cada território, ressalta que podemos pensar em “educações quilombolas”

[...] é preciso compreender educação quilombola pensando em unidade e diversidade. *Unidade* porque existe uma dimensão de identidade que é comum a todos/as quilombolas referente a relação com a terra, territorialidade e na sua condição de sujeitos de direito. *Diversidade* porque há diferentes culturas nesses territórios, presentes em todas as regiões do Brasil. A comunidade quilombola de Castainho no Agreste de Pernambuco não é igual à comunidade quilombola da Base, no Ceará, nem igual à comunidade de Caiana dos Crioulos na Paraíba, por exemplo. (SILVA *et al*, 2020, n.p.). [Grifos do original].

Apesar de algumas características serem comuns e formarem a identidade dos povos quilombolas, cada comunidade apresenta suas particularidades, o que caracteriza não um modelo educativo único, mas sim “educações quilombolas”. Essa percepção se alinha com o que estamos discutindo em nosso trabalho, Crianças, Infâncias, Culturas Infantis, sinalizando a pluralidade que constitui esses conceitos e afirmando a necessidade de reconhecê-la e valorizá-la.

Diante do exposto até aqui, vale ressaltar que, no âmbito escolar, as particularidades desses povos devem ser compreendidas e consideradas nos processos escolares desenvolvidos com crianças e demais sujeitos, fato é que a educação quilombola constitui-se também como modalidade da educação básica, orientada por diretrizes específicas, que prevêm uma pedagogia própria, formação de professores, materiais contextualizados e toda uma organização escolar que esteja alinhada com a identidade étnico – racial e as características de cada comunidade remanescente.

O direito a uma educação formal, de qualidade, que esteja contextualizada com as especificidades dos sujeitos e a garantia de escolas para atender os alunos em suas próprias comunidades, com um currículo e práticas pedagógicas que estejam alinhadas com os seus saberes e fazeres, tem sido uma das frentes de luta dos povos quilombolas. De acordo com Santana (2017), infere-se que:

A aprovação da Lei 10.639/03, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo da Educação Básica, é resultado dessa luta histórica e da ação do Movimento Negro Unificado. Do mesmo modo, o crescente debate/reflexão em torno de uma educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, é consequência da aprovação da referida Lei. A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Todavia, com a aprovação da Lei 10.639/2003 ampliou-se o debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas. (SANTANA *et al*, 2017, p. 82).

Percebe-se então que a aprovação da Lei 10.639/03 foi essencial, dentre outros pontos, para evidenciar o debate sobre a educação em comunidades quilombolas, contribuindo para discussões voltadas a necessidade de se pensar uma educação escolar que contemple as necessidades e particularidades desses povos. A referida lei, ao introduzir o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, contribui para a desconstrução de estereótipos, para o enfrentamento do preconceito e do racismo e para a proposição de uma educação para as relações étnico-raciais, questões que perpassam diretamente as lutas dos povos quilombolas na busca pela garantia de seus direitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), a educação escolar quilombola deve considerar em suas propostas a memória coletiva, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, territorialidade, práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades de todo o país.

Infelizmente, muitas podem ser as dificuldades para que a educação escolar quilombola seja efetivada, como, por exemplo, a falta de estrutura, de prédios escolares nas próprias comunidades, o que faz com que crianças e adolescentes tenham que se deslocar para outras instituições, por vezes distantes de seus territórios; ou pela falta de uma formação inicial e continuada de qualidade para os docentes, que estejam alinhadas com os marcos legais e as orientações curriculares para a educação escolar quilombola, bem como que considere os diferentes saberes que constituem as comunidades onde as escolas estão inseridas.

Deste modo, diante das limitações e dificuldades acreditamos que, para que a educação escolar quilombola seja efetivada, é necessário, dentre outros pontos, que as práticas desenvolvidas em escolas quilombolas se fundamentem nas experiências educativas vivenciadas pelos alunos na relação com os seus territórios, para efetivar processos de ensino e aprendizagem significativos e contextualizados, que partem da realidade dos sujeitos,

dialogando com os demais conteúdos curriculares para ampliar seus conhecimentos locais e de mundo.

A escola, nesse sentido, é um espaço de diálogo e efetivação da educação quilombola, contribuindo assim para uma formação integral dos sujeitos. E, se a escola deve fundamentar suas propostas nos elementos que constituem os povos quilombolas e seus territórios, precisa voltar-se e estar atenta para a as experiências dos seus alunos na relação com as suas comunidades.



## CAPÍTULO IV

### PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado na construção do nosso trabalho. Diante do contexto de pandemia de *Covid19* que estamos enfrentando atualmente, realizar uma pesquisa em campo tornou-se algo inviável e, nesse sentido, foi necessário pensar em uma proposta investigativa de acordo com as limitações impostas pelo momento que estamos vivendo. Assim, de acordo com a temática que abordamos, optamos por realizar uma pesquisa do tipo exploratória e documental. Utilizamos como fonte de dados o documentário “Disque Quilombola” (2012).

#### 4.1. A escolha do documentário como fonte para a pesquisa

Como apresentado anteriormente, a partir das diversas áreas do conhecimento, as concepções de criança e infância vem sendo discutidas e modificadas. Essas mudanças tem se refletido na forma como os estudos e pesquisas no âmbito dessas temáticas estão sendo realizadas; a premissa é de que as crianças não sejam estudadas apenas de forma indireta, mas sim, que sejam reconhecidas enquanto sujeitos sociais e conseqüentemente participantes ativos dos processos investigativos que as envolvem, caracterizando-se assim uma pesquisa não apenas sobre, mas com as crianças.

Para tanto, é necessário que os pesquisadores estejam atentos às especificidades das crianças, garantindo sua efetiva participação por meio de métodos, técnicas e instrumentos que possibilitem a escuta e envolvimento desses sujeitos. Nessa perspectiva, considerar a importância da escuta e participação das crianças foi um fator chave para a escolha de nossa fonte de dados.

Assim, a escolha do documentário “Disque Quilombola” se deu, primeiramente, pela percepção de que o curta – metragem foi produzido com as crianças, considerando-se a participação ativa desses sujeitos. Houve o cuidado em valorizar a escuta das crianças, para que elas conseguissem narrar suas histórias e vivências, partilhando seus brincades e experiências na relação com seu território.

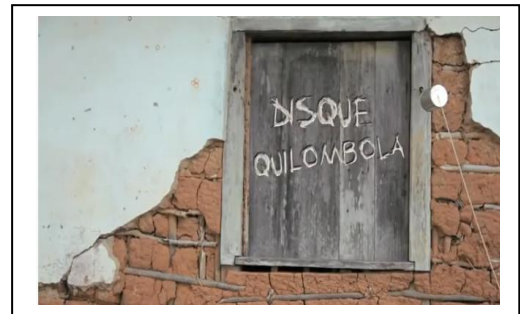
O segundo motivo diz respeito ao próprio conteúdo do documentário. Nossa discussão perpassa por elementos relacionados a três pontos principais: crianças e infâncias, culturas infantis e educação quilombola. Após fazer uma análise inicial ao assistir o curta – metragem, percebemos que este seria uma excelente fonte de dados para nossa pesquisa, pois

identificamos diversos momentos, falas e cenas, que nos ajudaram a atingir os objetivos propostos para a investigação e conseqüentemente na construção do trabalho monográfico.

Diante do exposto, apresentamos a seguir algumas informações que conseguimos reunir sobre a produção do documentário, destacando também alguns de seus aspectos.

#### 4.2. “*Tirilim tirilim tiriliiimm*”... O Disque Quilombola:

Figura 1. Disque Quilombola



Fonte: Registro do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

O curta – metragem “Disque Quilombola” é um documentário de 13 minutos de duração, disponibilizado no *YouTube*. Sua sinopse descreve: “Crianças do Espírito Santo conversam de um jeito divertido sobre como é a vida em uma comunidade quilombola e em um morro na cidade de Vitória. Por meio de uma genuína brincadeira infantil, os dois grupos falam de suas raízes e desvelam o quanto a infância tem mais semelhanças do que diferenças.” Premiado em festivais nacionais e internacionais, o filme estreou no ano de 2012 e foi dirigido por David Reeks<sup>5</sup>, documentarista com diversas experiências relacionadas ao registro do brincar das crianças em diferentes regiões do país.

São poucas as informações que conseguimos encontrar sobre o filme. Há um *site* que, apesar de parecer desatualizado, registra alguns elementos acerca do documentário, como a sua ficha técnica e equipe de produção, algumas curiosidades de bastidores, dentre outros. No referido *site*, encontramos a seguinte descrição:

O curta-metragem “Disque Quilombola”, [...] é um convite para que meninas e meninos brasileiros conheçam as populações rurais negras do Espírito Santo a partir dos olhos das crianças e de sua mais genuína forma de expressão: o brincar. Por

<sup>5</sup> Documentarista graduado em Sociologia pela State University of New York, codirigiu, captou e editou os vídeos dos projetos Território do Brincar – uma correalização com o Instituto Alana – e Bira – Brincadeiras Infantis da Região Amazônica. Dirigiu o filme Disque Quilombola, por intermédio de edital do MinC, vencedor de prêmios em festivais nacionais e internacionais. Participou de outros filmes junto a organizações como WWF, Almanaque Brasil, Aiuê Produtora, entre outras. (MEIRELLES, 2015).

meio de uma brincadeira, o filme destaca a conversa entre crianças capixabas, que têm raízes em comum, mas que pouco se conheciam até a realização do filme. De um lado, estão as crianças da comunidade quilombola São Cristóvão, localizada na região do Sapê do Norte, onde é intenso o movimento de luta pela terra. Do outro, estão meninos e meninas do morro São Benedito, em Vitória (ES), que há anos recebeu muitas famílias quilombolas expulsas de suas terras. Aos poucos, os dois grupos vão descobrindo (e revelando) suas raízes e origens quilombolas, nas batidas do jongo ou no preparo do beiju, por exemplo. Mas as crianças retratadas mostram principalmente que há mais similaridades do que singularidades na infância. (DISQUE QUILOMBOLA, 2021).

Nesse sentido, o documentário gira em torno da troca de saberes, vivências e experiências entre as crianças da comunidade quilombola São Cristóvão e do Morro São Benedito, ambos localizados no estado do Espírito Santo. No filme, as crianças conversam sobre a vida na relação com os seus lugares, suas tradições, costumes, brincades. O interessante é que o diálogo entre as crianças das duas comunidades é feito como se elas estivessem conversando por um telefone de lata, o que denota uma preocupação dos idealizadores da produção de se/nos aproximar do universo lúdico das crianças.

Apesar da ênfase na análise dos dados ser voltada para as vivências das crianças quilombolas pretendemos em um dos tópicos do trabalho, visto que tratamos das culturas infantis, refletir como o movimento de troca de saberes entre as crianças de lugares diferentes, registrado no curta-metragem, pode representar uma oportunidade potente de aprendizado de si e do outro. Aliás, como evidenciado na descrição acima, a região do Sapê do Norte, onde a comunidade quilombola São Cristóvão está situada, é marcada por um intenso movimento de luta<sup>6</sup> pela terra e o Morro São Benedito recebeu muitas famílias quilombolas expulsas de seus territórios, o que pode ser percebido no vídeo como um fato que de certa forma conecta as crianças da comunidade e do morro.

E, por falar em conexão, o brincar foi ressaltado no filme como um dos principais aspectos da conexão, da relação das crianças quilombolas umas com as outras e com os elementos característicos do seu território. Como registrado no *site* sobre o documentário, “a brincadeira, genuína forma de expressão das crianças, foi a principal linguagem usada no curta-metragem Disque Quilombola”.

No documentário, foram registradas brincadeiras que envolvem elementos da natureza, como a diversão das crianças tomando banho no rio e se balançando em galhos de árvore. São evidenciados diferentes brinquedos feitos por elas, como alguns carrinhos e

---

<sup>6</sup> Oliveira (2011), em seu artigo que trata das comunidades quilombolas do Espírito Santo, destaca que a expropriação de terras de comunidades negras e quilombolas no referido estado perduraram até a década de 1980. Registra ainda que a abertura de processos de regularização desses territórios acirrou diferentes conflitos com atores sociais do Espírito Santo, como com grandes e médios proprietários de terra, empreendimentos da monocultura de eucalipto e cana – de - açúcar e com agentes de administrações públicas nas diferentes esferas.

cavalos velozes feitos de varas de pau. Com os adultos, as crianças aprendem e se envolvem em atividades cotidianas da comunidade, como na produção da farinha, por exemplo, em que participam de todo o processo, desde a colheita da mandioca no roçado até as etapas finais na casa – de – farinha.

A relação das crianças com os saberes do seu território também são registrados, por exemplo, na produção dos beijos, no batuque dos tambores, no dançar do jongo e no manuseio do pilão. Há ainda um destaque especial para a caçada e captura de tanajuras, ingrediente especial de uma farofa preparada no fogo à lenha pelas crianças. Esses e outros elementos serão apresentados e abordados com maior profundidade em nossa análise.

Em suma, o filme é um convite. Para que possamos conhecer um pouco sobre as infâncias quilombolas de nosso país. Para estarmos atentos a potência da ação das crianças e de suas experiências. Para percebermos a importância dos vínculos que estabelecem com os demais sujeitos e com os seus lugares. Para compreendermos a comunidade enquanto território educativo. Para que possamos aprender com as crianças e suas infâncias. Para nos reconectar com nossas lembranças brincantes.

### **4.3. Tipologia da pesquisa**

Nosso trabalho apresenta como objetivo geral analisar como as culturas infantis podem contribuir para a educação quilombola. Nesse sentido, elencamos como objetivos específicos: a) caracterizar elementos das culturas infantis presentes no documentário; b) identificar nas experiências infantis documentadas, aspectos relacionados à educação quilombola; c) discutir a relevância das culturas infantis para as experiências educativas vivenciadas pelas crianças em seus territórios.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, nossa investigação insere-se no âmbito da abordagem qualitativa que, como aponta Minayo (1994) ocupa-se na compreensão do universo dos significados, dos valores, crenças e atitudes, das relações, dos fenômenos, abordando um nível de realidade que não pode ser operacionalizado, quantificado. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e documental.

Antes de realizar a análise documental, buscamos por referências anteriores ligadas ao “Disque Quilombola” e não encontramos nenhuma produção relacionada ao documentário. Até mesmo o acesso às informações relacionadas ao curta – metragem foi bem limitada. Nesse sentido, acreditamos que nossa investigação apresenta um caráter exploratório. Gil (2008) pontua que as pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma aproximação com o

que está sendo pesquisado, especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, constituindo assim, em muitas vezes, a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

A pesquisa documental por sua vez, segundo Gil (2008), baseia-se na utilização de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos propostos pelo pesquisador. O autor pontua que existem dois tipos de fontes documentais, a saber:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p.51)

É possível perceber que na pesquisa documental, há a possibilidade de utilizar diversos tipos de fonte no desenvolvimento de uma proposta investigativa. Em nosso trabalho, faremos a análise de um documentário, que pode ser caracterizado como uma fonte primária. Para realizar tal análise, utilizaremos como técnica a análise de conteúdo.

#### **4.4. Referencial teórico-metodológico**

Como foi destacado, para realizar a análise do documentário utilizaremos a análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Dentre esse conjunto de técnicas, que podem ser elencados e utilizados a partir das necessidades de cada proposta investigativa, optamos por realizar com os dados produzidos em nossa pesquisa uma análise temática. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Diante dessa premissa, apresentamos abaixo o quadro que elaboramos para sistematizar a construção da análise dos dados obtidos do documentário:

Quadro I. Categorias de análise

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</b>	<b>1º CULTURA LÚDICA</b>	1º BRINCADEIRAS
		2º BRINQUEDOS
	<b>2º CULTURA DE PARES</b>	1º RELAÇÃO ENTRE OS PARES
		2º RELAÇÃO COM OS ADULTOS, SABERES E TRADIÇÕES

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir dessa sistematização, selecionamos algumas cenas e diálogos que serviram de dados para nossa análise e interpretação, à luz dos objetivos propostos e da discussão teórica que construímos.

## CAPÍTULO V

### AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

- C1:** Nós mora no São Cristóvão  
- Aí tem vaca?  
**C2:** Tem vaca, tem cobras  
- Tem cachorro do mato?  
**C1:** Nunca vi não!  
- Tem piscina?  
**C1:** Tenho não...  
- Tem mais o que aí de bom?  
**C2:** É legal, tem casa, tem muitos animais, vários tipos de árvore...  
**C1:** Não passa muitos carros  
- Passa o quê aí então  
**C1:** Ah passa mota, passa bicicleta  
**C2:** Tem cavalo, tem muito mais coisas...  
(DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

A comunidade São Cristóvão, localizada na região de Sapê do Norte – Espírito Santo, é mostrada no documentário analisado como um território – cenário de muitos brincares, onde garrafa pet se torna carrinho, um pedaço de pau é cavalinho e as árvores se tornam grandes brinquedos a serem explorados. Um lugar de aprendizados em que o ser e fazer quilombola une as crianças e os adultos no cotidiano vivido e na partilha de saberes e experiências. O “Disque Quilombola” é registro da importância e potência da relação entre a educação quilombola e o universo infantil.

O diálogo da epígrafe registra o momento em que as crianças quilombolas apresentam e explicam como é o lugar em que elas vivem para as crianças de um morro. A simplicidade das respostas revela diferentes detalhes que caracterizam elementos do quilombo sob o olhar e perspectiva das crianças que nele residem.

Neste capítulo, pretendemos abordar a relação da cultura lúdica da infância e da cultura de pares evidenciados no documentário, analisando imagens e diálogos registrados do curta-metragem. O Quadro I (p.34) serviu de referencial teórico-metodológico para analisarmos o documentário e chegarmos ao nosso objetivo geral, que é evidenciar como as culturas infantis podem contribuir para a educação quilombola.

#### DIMENSÃO: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Quilombola é compreendida como um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências

nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. (SILVA *et al* 2020, p.07), se fazendo presente nos diferentes espaços e atividades realizadas cotidianamente nas comunidades, relacionando-se com a vida, com os elementos que constituem a complexidade dos sujeitos quilombolas. Esta dimensão está dividida em duas categorias: Cultura Lúdica e Cultura de Pares.

### 1º Categoria: Cultura Lúdica

Ao analisar a cultura lúdica das crianças, um dos aspectos de maior destaque no “Disque Quilombola” é a relação de intimidade e pertencimento das crianças com o seu território, o que fica claramente evidenciado na ação brincante das crianças, que exploram os diferentes espaços do lugar ao qual fazem parte para vivenciarem suas brincadeiras. O rio, os terreiros, as estradas, as cozinhas, são tomados pela natureza lúdica das crianças.

Como destaca Brougére (2010), as brincadeiras se adaptam ao contexto, aos interesses e ao material disponível. Dessa forma, as crianças identificam diferentes possibilidades no lugar onde vivem para realizarem suas brincadeiras ou construírem seus brinquedos, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, atribuindo um caráter lúdico ao que lhes é oferecido pelo próprio meio.

Percebemos que essas possibilidades tanto enriquecem os repertórios lúdicos das crianças quanto promovem a apreensão das características, dos detalhes e minúcias que constituem o lugar onde moram. Nesse sentido, Brougére (2010, p.82) destaca que “a apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações para se transformar numa brincadeira [...]”. Assim, brincando, as crianças se apropriam de modo criativo do lugar em que vivem, conhecendo, atribuindo sentidos, reproduzindo, recriando e produzindo novas formas de conhecer e se relacionar com os saberes e fazeres da comunidade. O registro a seguir exemplifica essa percepção:

Figuras 2 e 3. Referências para a brincadeira.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).



As imagens demonstram que o uso do pilão, uma ferramenta que aparentemente faz parte do dia a dia da comunidade quilombola, inspira as crianças no brincar de comidinha, denotando como elementos comuns do cotidiano servem de referência para a cultura lúdica. Os registros também exemplificam o conceito de reprodução interpretativa definido por Corsaro (2011), pois demonstram que as crianças não apenas imitam a cultura existente, mas sim a reproduzem de forma criativa a partir das suas necessidades e interesses.

Outro ponto marcante é a relação dos sujeitos com os elementos da natureza. Essa é uma singularidade da cultura lúdica das crianças do São Cristóvão que participaram do documentário. O quilombo é situado na zona rural e nesse espaço, como bem destaca Friedmann (2012), as brincadeiras apresentam algumas especificidades, fundindo-se com as características do entorno que motivam os repertórios lúdicos infantis. Os brinquedos, por sua vez, geralmente envolvem água, terra, plantas, árvores, bichos, dentre outros.

O vínculo dos brinquedos e brincadeiras das crianças com a natureza também pode estar ligado à forma como os quilombolas se relacionam com os seus territórios. Sendo considerados povos tradicionais, estes apresentam um modo de vida ligado intimamente com a terra, apresentando práticas mais sustentáveis e uma relação de certo modo mais harmoniosa com o meio ambiente. Estes elementos possivelmente reverberam nas infâncias quilombolas e conseqüentemente nos seus brincares.

Diante do exposto, elaboramos um quadro dos brinquedos e brincadeiras das crianças quilombolas que identificamos no documentário analisado. Vejamos:

Quadro II. Brinquedos e brincadeiras presentes no “Disque Quilombola”

<b>BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS</b>
Andar de Bicicleta
Banho no Rio
Barquinho
Bolinha – de – Gude
Carrinho
Cavalinho
Comidinha
Futebol
Pula – corda
Pegar tanajuras

Roda
Descer rolando na areia
Subir em árvores

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir do quadro, pode-se perceber uma interessante variedade de brinquedos e brincadeiras, desde os mais tradicionais, como a bolinha – de – gude, a comidinha, o pula corda e a roda, comum entre as diferentes regiões e grupos infantis do país, até aquelas que se relacionam com a corporeidade das crianças, como o rolar na areia e o subir em árvores.

Compreendemos que é nos brinquedos e brincadeiras que a cultura lúdica da infância se expressa. Nesse sentido, apesar do documentário não mostrar muitos detalhes de todas as brincadeiras e brinquedos identificados, apresentamos a seguir algumas percepções a cerca desses brincares. Esta categoria está dividida em duas unidades de sentido: brincadeiras e brinquedos.

### 1º Unidade de sentido: Brincadeiras

Como destacamos anteriormente, é por meio dos brinquedos e brincadeiras que se expressa a cultura lúdica da infância. As brincadeiras “São fenômenos arquetípicos, universais, culturais, de transmissão oral, intra-geracional” (FRIEDMANN, 2011, p. 40) Podem ser tradicionais, recriadas nos diferentes grupos infantis ou inventadas pelas próprias crianças a partir de elementos da cultura geral.

Inicialmente, gostaríamos de chamar atenção para as brincadeiras tradicionais, aquelas que são transmitidas de geração em geração, e que por vezes mexem com as nossas memórias brincantes por também terem sido presentes em nossa infância. Essas brincadeiras tradicionais podem apresentar algumas variações quanto à nomenclatura, gestos, movimentos ou cantigas, mas se fazem presentes em diferentes localidades do nosso país.

A seguir, destacamos alguns exemplos de brincadeiras tradicionais registradas no “Disque Quilombola”:

Figuras 4, 5 e 6. Roda, bolinha – de – gude e pula corda: brincadeiras tradicionais.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Os brincares das crianças misturam-se com as paisagens, com os espaços que elas exploram, compondo cenários brincantes. Os registros apresentados demonstram a importância da cultura lúdica da infância, pois, sem um conhecimento preexistente, sem um domínio da cantiga de roda, sem o entendimento prévio de como segurar a bolinha – de – gude ou da compreensão das regras e vocábulos do jogo, as crianças não conseguiriam ou teriam dificuldade para participar das brincadeiras.

Ao analisar os registros, o primeiro aspecto que se sobressai é o caráter coletivo desses brincares, que unem meninos e meninas de diferentes faixas etárias. Assim, além de fortalecerem os vínculos entre os pares e o sentimento de pertença ao grupo, as brincadeiras coletivas também proporcionam a troca de saberes e experiências entre as crianças, que ensinam/aprendem umas com as outras, explicitando como esses sujeitos desempenham um importante papel para a educação quilombola.

Vale destacar que o brincar coletivo também pode ser relacionado ao aprendizado da cooperação e de um senso comunitário, princípios imprescindíveis para se viver em comunidade. Na brincadeira de roda, por exemplo, todos são iguais e ao mesmo tempo singulares. Não há hierarquia, todos podem se ver. (FRIEDMANN, 2011), todos participam e partilham da brincadeira.

Outro aspecto a destacar é como essas brincadeiras – e as demais identificadas – relacionam-se com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Além da cooperação já citada, e da ludicidade que é uma característica inerente ao brincar, podemos identificar de modo mais claro a presença da musicalidade e circularidade da roda, a corporeidade do pula corda e a memória que referencia as regras e expressões da bolinha de gude. Tais valores apreendidos pelas crianças na ação brincante contribuem para a construção e fortalecimento de uma identidade étnico – racial e quilombola.

Uma segunda questão que se sobressai nos brincares das crianças é a relação de suas brincadeiras com a natureza, o que já foi anunciado no tópico anterior. Como afirma Piorski (2017, n.p.), as crianças mais ligadas à natureza “[...] têm um elemento anímico bem maior. Elas vêem um melão, colocam quatro palitinhos e ele vira porco espinho. As crianças estudam mais as formas e a morfologia da natureza. Dão vitalidade para as formas”. As imagens a seguir nos dão uma dimensão dessa vitalidade que se dá no encontro infância – natureza:

Figuras 7 e 8. Árvores – brinquedo.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

As imagens registram o brincar de subir em árvores. Na primeira figura, um menino habilidoso aventura-se a escalar até o mais alto topo da árvore. Já a segunda figura demonstra a capacidade das crianças em atribuir um sentido lúdico a elementos do dia a dia. O que para o olhar adulto é um galho, para as crianças torna-se um ótimo balanço para brincarem juntas. Ambos os registros denotam como o brincar além de diversão, pode envolver diversos outros aspectos, tais como descobertas, imaginação, criatividade, curiosidade, invenção, desafio, dentre outros conhecimentos e habilidades que são importantes para o desenvolvimento infantil, proporcionados às crianças em seu território a partir das experiências que nele vivenciam.

O brincar junto nos fez atentar-se para um fato interessante nas vivências brincantes documentadas. Sabemos que as infâncias são afetadas e atravessadas por diferentes questões, inclusive de gênero, e isso por vezes também se faz presente nas brincadeiras; mas nas brincadeiras documentadas pelo “Disque Quilombola”, não notamos “brincadeiras de meninos” “brincadeiras de meninas”, as crianças simplesmente brincam juntas.

Outra brincadeira registrada no documentário é pegar tanajura. Na realidade, o intuito das crianças é comer as tanajuras, um hábito comum na comunidade São Cristóvão e em outras localidades, inclusive do nordeste; mas o desafio de caçar as tanajuras torna-se uma grande brincadeira que parece divertir e desafiar as crianças. Vejamos alguns registros:

Figuras 09 e 10. Caça às tanajuras!



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

- O que mais vocês comem aí?  
**C4:** Tanajura!  
 - Tanajura? Que negócio é esse?  
**C1:** Como é que é uma tanajura? Uma formiga! Ela é um tipo de animal que avua  
 - É gostoso, vocês comem com o quê?  
**C3:** Com farofa  
 - Vocês comem com farofa?  
 - E sua mãe deixa?  
**C2:** Às vezes  
 - Você sabe como é que pega tanajura?  
**C1:** Como é que pega tanajura? [risos] Como é que pega?  
**C4:** É meio difícil  
 - Elas correm demais né?  
**C4:** Aí tem que correr. Tem umas que voa.  
 (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

As imagens e o diálogo apresentados nos levam a perceber que pegar tanajura é algo que requer certo conhecimento por parte das crianças. Elas conhecem o que é o inseto e suas características, percebem que conseguir pegá-las é um desafio e para isso criam estratégias, sabem como armazená-las, seja em copos ou garrafas para que as tanajuras não fujam enquanto procuram outras mais. As crianças sabem ainda como preparar uma farofa de tanajura. São saberes transmitidos tanto entre os próprios pares, quanto na relação com os adultos.

É importante ressaltar que, quando falamos em brinquedos e brincadeiras, estamos nos referindo a um tipo de patrimônio cultural que é transmitido de forma inter e intrageracional ao longo dos tempos. Tanto podem representar um patrimônio cultural de âmbito mais geral, como é o caso das brincadeiras tradicionais, conhecidas e vivenciadas pelas diversas crianças, como também um patrimônio de cunho mais específico, que é característico de determinadas localidades ou grupos, como é o caso do pegar tanajuras no quilombo São Cristóvão.

Esse patrimônio é acessado, reproduzido e recriado pelas crianças. Nesse sentido, Santos (2010) destaca que:

Por meio da ação lúdica é possível observar as relações internas, escolhas e, principalmente, entrelaçar presente e passado na observação dos traços culturais que são preservados e podem atuar como legado tradicional da comunidade, sem desconsiderar, no entanto, sua condição atual no movimento de criar e recriar. (SANTOS, 2010, p. 50).

Assim, identificamos na ação lúdica de pegar tanajuras um exemplo de elo entre passado e presente na/da comunidade quilombola. Um costume característico do grupo, transmitido entre as gerações, que além de cultural apresenta-se também numa relação com os saberes culinários, visto que a tanajura é ingrediente para um prato típico do lugar, a farofa.

Dialoga com o passado, pois é um hábito tradicional ao mesmo passo que dialoga com o tempo presente, sendo recriado pelas crianças, através de novas estratégias para capturar as tanajuras, de novas formas para prepará-las, dentre outros. É um legado “que avua”, que está em movimento e assim, é preservado através das gerações.

## 2º Unidade de sentido: Brinquedos

Em relação aos brinquedos, vale pontuar inicialmente que, segundo Brougère (2010), há duas formas de concebê-los. O autor (BROUGÉRE, 2010) registra que na primeira forma, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira, tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido lúdico só lhe é atribuído por aquele que brinca; a segunda diz respeito apenas ao objeto previamente definido como brinquedo, o objeto pronto, artesanal ou industrializado e que é destinado à criança.

A nossa compreensão parte da primeira perspectiva, de que o brinquedo pode ser todo e qualquer objeto que na ação brincante recebe um caráter lúdico atribuído pelas crianças, desde uma bola, uma boneca, até folhas, gravetos, pedrinhas; e é assim que os brinquedos que aparecem no “Disque Quilombola” podem ser definidos. As crianças brincam com aquilo que o meio lhes proporciona ou com objetos construídos por elas mesmas. Essa é mais uma característica da cultura lúdica das crianças.

Isso pode estar relacionado com uma percepção evidenciada por Piorski (2017), citada anteriormente, de que as crianças mais conectadas com a natureza apresentam uma força anímica bem maior, uma capacidade de inventar e reinventar as coisas, os objetos, os seus brinquedos. Os registros abaixo nos ajudam nessa percepção:

Figuras 11, 12 e 13. Brinquedos.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Na primeira imagem, um cavaleiro menino passeia em seu cavalo pelos terreiros. A criança busca informações na cultura geral, como as características de um cavalo e as formas de montá-lo e domá-lo, para partindo disso dar um sentido à sua brincadeira, transformando um pedaço de pau em um cavalo veloz. Na segunda imagem, vislumbramos um majestoso

barco conduzido por seu capitão nas águas do rio e por fim, carrinhos feitos pelas próprias crianças que exploram as estradas que cortam seu território.

Brougère (2010, p.17) afirma que “conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Se partimos de uma função, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica”. As imagens acima nos ajudam a perceber essa forma de conceber o brinquedo, como um objeto que faz parte de um universo simbólico, inserido em espaços tempos alternativos onde recebem uma função atribuída pelas crianças. É notória a capacidade desses sujeitos em enxergar novas formas, novos sentidos em coisas que enquanto adultos na maioria das vezes só conseguimos perceber pelo viés da utilidade/inutilidade.

Um fato percebido em relação aos brinquedos registrados no documentário é a ausência daqueles industrializados. As crianças tanto exploram o que o meio lhes oferece como também constroem seus brinquedos, utilizando-se de materiais como garrafas pet, madeira, barro, dentre outros. Como bem afirma Piorski (2016, n.p.), “a brincadeira se faz com a vida, e não com produtos comprados”, e os registros do documentário nos ajudam a perceber essa dimensão. Apesar de não ser foco do nosso trabalho, esse aspecto também pode provocar uma reflexão sobre consumismo e infância, relacionado à ideia de que as crianças precisam exclusivamente do brinquedo pronto e industrializado para assim poderem brincar.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, construir o próprio brinquedo é uma atividade potente. Fazer um brinquedo é um processo que se dá pela escolha e experimentação dos materiais, pelo desafio, pelo faz e desmancha, pelos erros, acertos e concertos até que se atinjam as expectativas esperadas. Tal processo envolve diversão, concentração, criatividade, invenção, dentre outras capacidades e habilidades essenciais às crianças, exploradas e desenvolvidas por meio do fazer brincando. Por vezes, a própria construção do brinquedo é uma brincadeira. A seguir, registramos uma das formas utilizadas pelas crianças do São Cristóvão para construir seus carrinhos.

Figura 14. Construindo carrinhos.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Os registros evidenciam o processo de construção dos carrinhos pelas crianças. Uma técnica artesanal, que requer habilidades no manuseio de algumas ferramentas para dar forma aos brinquedos. Interessante como essa cultura lúdica dialoga com as infâncias. Em outros grupos ou culturas, talvez não seja comum ou cause estranhamento ver crianças manuseando determinadas ferramentas, tomando banho de rio, comendo tanajuras, porque as experiências infantis diversificam-se de acordo com todo um contexto em que as crianças estão inseridas.

Chamamos atenção para o fato de que os aspectos da cultura lúdica diversificam-se até num mesmo grupo. Por exemplo, os carrinhos acima apresentados são feitos de madeira e borracha pelas crianças, mas também são utilizados por elas outros materiais e formas para fazer o brinquedo, como no registro anterior em que são feitos de garrafa pet recortada e associada a outros materiais, ou simplesmente podem ser uma garrafa pet cheia de areia que rola no chão ao ser puxada por um barbante. Um mesmo tipo de brinquedo concebido e construído de diferentes formas, denotando saberes infantis que, assim como os saberes quilombolas, também são plurais.

Ainda sobre os brinquedos, é válido ressaltar que às vezes o próprio corpo da criança pode assumir um sentido lúdico na brincadeira. “Brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo (PIORSKI, 2013, p.21)”. É a voz que ecoa a cantiga e segue o ritmo da roda, é o corpo que desce rolando o pequeno monte de terra e que também pula a corda, o corpo que é desafiado à subir nas árvores ou que corre e se estica para alcançar as tanajuras. Essa corporeidade é presente e necessária em muitas práticas da cultura afro-brasileira, como no jongo, uma dança característica da comunidade São Cristóvão, mas também de tantas outras como o côco-de-roda, a capoeira, o maculelê, por exemplo.



Ao analisar os brinquedos e brincadeiras que expressam a cultura lúdica das crianças do Quilombo São Cristóvão, percebemos que os seus brincares relacionam-se com a vida, com tudo aquilo que lhes é proporcionado pelo território, pelos saberes, culturas e tradições que caracterizam sua comunidade, vivenciados na relação com os seus pares e com os adultos.

## **2º Categoria: Cultura de pares**

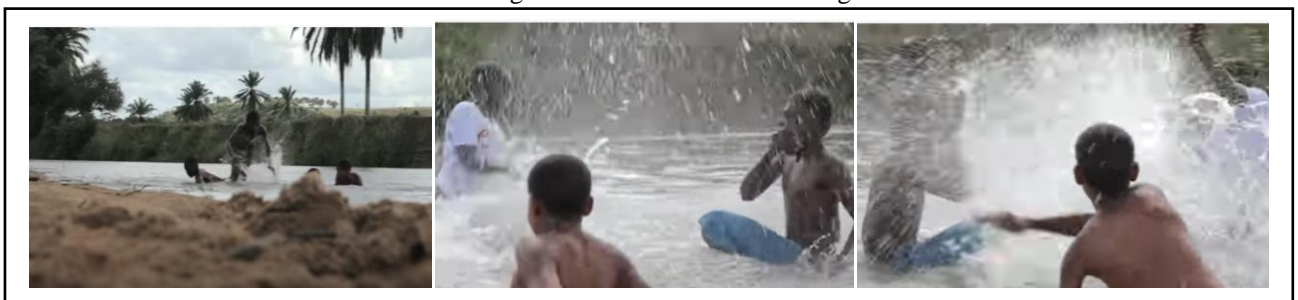
No tópico anterior, destacamos o caráter coletivo dos brincares das crianças registrado no documentário analisado, e ressaltamos o brincar como uma forma das crianças se apropriarem, participarem e agirem no cotidiano vivido no quilombo. Tais aspectos nos levaram a perceber a potência da participação e ação conjunta das crianças, bem como da interação delas com os adultos e com os elementos que constituem a comunidade onde moram. Esta categoria está dividida em duas unidades de sentido: relação entre os pares e Relação com os adultos, saberes e tradições.

### **1º Unidade de sentido: Relação entre os pares**

Souza (2020, p. 1285) afirma que “as interações das crianças configuram experiências e saberes na cultura, estando nela, descobrindo sobre si e sobre aqueles que estão ao seu lado”. Estabelecendo vínculos com os seus pares, as crianças partilham suas curiosidades, preocupações, interesses e descobertas, aprendem umas com as outras, vivenciando experiências que as permitem desenvolverem um sentimento de pertença a um grupo.

Esses aspectos podem ser percebidos nas vivências brincantes das crianças. No brincar coletivo, na forma como elas conjuntamente exploram a comunidade, no observar atento ao “menino maior” construindo um brinquedo. Essas relações entre os pares são significativas para a educação quilombola porque é na interação entre as crianças que os saberes, costumes e tradições também são assimilados, reconhecidos, vivenciados, compreendidos. A seguir, compartilhamos um momento de interação entre as crianças.

Figura 15. Brincando na/com a água.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Em pequenos grupos, meninos e meninas brincam juntos em um rio. Os movimentos das crianças se expandem e se misturam com a água, que assume um sentido lúdico na brincadeira. Na interação umas com as outras, as crianças produzem um conhecimento, uma cultura própria que dá sentido as suas ações, as experiências partilhadas umas com as outras.

Essa relação auxilia os sujeitos a compreender o que lhes cerca, a criar vínculos, a aprender sobre si e sobre os seus pares, bem como a lidar com os desafios, com as dificuldades e até mesmo com os possíveis conflitos que possam surgir no convívio umas com as outras. Agindo conjuntamente, as crianças criam uma identidade grupal.

Borba (2005) ressalta acerca dessa identidade grupal, que as ações das crianças vão ganhando contornos mais firmes e dinâmicos, constituindo conhecimentos, rotinas, valores, interesses e idéias partilhados, que lhes permite criar o sentimento de pertencimento ao grupo. A construção da identidade grupal pode ser percebida como também importante para a construção de uma identidade quilombola, visto que as vivências entre os pares, como evidenciado no documentário, contribuem para o estabelecimento de vínculos entre as crianças com a comunidade e com os diferentes aspectos que caracterizam seu território e seu povo.

Além de evidenciar as crianças da comunidade São Cristóvão, o “Disque Quilombola” também gira em torno da conexão entre as crianças do quilombo e as crianças de um morro. Conexão por um telefone de lata; conexão de infâncias; conexão de raízes. Vejamos como as crianças desse morro se apresentam:

**C3:** Cê fala de onde  
 -- De Vitória, São Benedito. É um Morro!  
**C3:** Morro de quê?  
**C2:** Que que é isso? Me explica um pouco  
 -- Não tem como explicar que é um monte de coisas  
**C3:** Tem muitas casas?  
 -- Uma em cima da outra!  
**C3:** E as ruas é apertadas?  
 -- São curvadas  
**C1:** Como é que vocês foram parar aí no morro?  
 -- Eu nasci aqui no morro, porque minha avó quando ela era jovem ela morava aí onde você mora daí ela saiu daí e veio morar aqui no morro  
**AVÓ:** A maioria do pessoal de lá foi expulsado. Saiu de lá expulso e veio morar aqui no Morro São Benedito.  
 -- Minha avó diz que é quilombola.  
 (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Diante das falas, é possível perceber primeiramente como a interação entre crianças de diferentes lugares proporcionam um entendimento de si e do outro. No documentário, os

grupos de crianças vão descrevendo umas para as outras como é o lugar onde elas moram, como exemplifica o diálogo acima, compartilhando quais são seus brinquedos e brincadeiras favoritos, falam sobre as características de onde residem, suas comidas preferidas, fazem descobertas, ensinam e aprendem umas com as outras.

Por meio desse diálogo, também percebemos a pluralidade das infâncias; crianças, que residem em contextos distintos, imersas em diferentes paisagens, realidades e modos de vida, que apresentam algumas semelhanças, como a necessidade de brincar, mas que também apresentam várias diferenças em relação às brincadeiras, costumes, as danças, vínculo com seus lugares, denotando um pouco da diversidade que caracteriza a infância brasileira.

Um segundo aspecto a ressaltar no diálogo é a fala da avó de uma das crianças do morro São Benedito. Sem entrar em detalhes, a senhora destaca que também é quilombola, que saiu da comunidade São Cristóvão expulsa, assim como tantos outros, e foi então morar no morro. Como registrado na descrição do documentário, bem como por Oliveira (2011), ressaltados anteriormente, a região de Sapê do Norte (ES) onde o quilombo está situado é marcado por um intenso conflito de terra e isso pode ser o fator determinante para que os quilombolas sejam obrigados a abandonar seus territórios. Um processo histórico, como aponta Oliveira (2011), que aparentemente se fazia presente no ano de produção do documentário (2012) e que possivelmente permanece até os dias atuais, principalmente nesse atual contexto que estamos vivendo em nosso país.

Como já evidenciando anteriormente nesse trabalho, os povos quilombolas apresentam um longo histórico de lutas e de resistência por seus direitos, inclusive, pela terra, pela defesa de seus territórios. O exemplo de vida da referida senhora, denota as dificuldades enfrentadas por esses povos, o que endossa o quanto as infâncias quilombolas são infelizmente afetadas por essa negação/privação de direitos.

Além dos pontos ressaltados, outro momento interessante nessa troca entre as crianças de lugares diferentes é quando elas ensinam/aprendem coisas umas com as outras. Vejamos o diálogo a seguir:

- Mas como vocês fazem a farofa da tanajura?  
**C2:** Pegamos, cort... tiramos a bunda dela  
**C1:** Tira a bunda dela, botamo no fogo. Deixa eu ver... Óleo. Deixa eu ver mais o que... Um pouco de sal, um pouco de corante  
**C4:** Um pouquim de corante e depois jogamo a farinha  
 - Nossa que interessante  
**C2:** Cês não sabem o que cês tão perdeno!  
 - Que legal!  
 (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

As crianças quilombolas ensinam sobre como preparar uma farofa de tanajura, explicando o passo a passo da receita as outras crianças, que por sua vez escutam atentas num misto de entranhamento e encantamento. Elas também lhes ensinaram como é o processo de produção da farinha e como são feitos os beijus. As crianças do morro São Benedito, por sua vez, ensinaram as crianças quilombolas como brincar de “marimba” e como se faz esse brinquedo, bem como lhes deram umas aulas de “passinho”. As crianças quilombolas, inclusive, conheciam trechos e sabiam dançar uma música do cotidiano das crianças do morro, o que demonstra como as culturas infantis não estão isoladas, são produzidas a partir da interação das crianças com diferentes culturas.

Esse diálogo estabelecido entre as crianças da comunidade com as crianças do morro denota como a educação quilombola é importante para que as crianças conheçam a si mesmas, suas comunidades e sobre o povo quilombola, bem como demonstram que esses saberes, partilhados com outros grupos, podem auxiliar no conhecimento e reconhecimento de tais povos.

## 2º Unidade de sentido: Relação com os adultos, saberes e tradições

Além do aprendizado na relação entre os pares, as crianças também aprendem sobre os saberes e tradições na interação com os adultos. Vejamos as imagens a seguir:

Figura 16. Rede de saberes.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Como registrado nas imagens, desde cedo, as crianças acompanham, se envolvem e são envolvidas com as atividades cotidianas do quilombo, apreendendo essas vivências utilizando-se das diferentes linguagens que apresenta para se expressar e compreender o mundo. Com seus olhares atentos e curiosos, podem aprender ao observar a habilidade manual do trançar da rede de pesca e também observando várias outras tarefas cotidianas, como, por exemplo, o uso do pilão, o fazer beijus, dentre outros.

A interação com os adultos também é uma forma de as crianças compreenderem os desafios, as dificuldades, os aspectos sociais e políticos que envolvem os quilombolas, a luta pelos direitos básicos que infelizmente fazem parte das do cotidiano de seu povo. Apesar de pouco abordado no “Disque Quilombola”, é registrado que a região onde a comunidade São Cristóvão está localizada, como salientamos anteriormente, é marcada por um intenso movimento de luta por terra, e isso pode impactar o grupo que lá reside de diferentes maneiras, afetando conseqüentemente a vida das crianças. Aliás, esse foi um ponto que deveria ter sido melhor apresentado no documentário, já que a luta pela terra é algo tão presente, os idealizadores do curta metragem poderiam ter abordado como os conflitos pela terra e as outras possíveis dificuldades enfrentadas naquele lugar eram percebidas pelas crianças e como isso afetava as suas infâncias.

Na interação com os adultos, as crianças aprendem a importância da resistência, um aspecto marcante e necessário para o povo quilombola “desde muito antigo”, como elas mesmas dizem. Assim sendo, afirma Silva (2020):

Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. (SILVA, 2020, p.10.).

Além dessas questões, é também na relação com os adultos que as crianças observam, aprendem, vivenciam os costumes e tradições de sua comunidade. Essa memória ancestral que perpassa gerações é um elo entre passado e presente, que encontra no universo infantil a possibilidade de continuação e renovação.

Por falar nesse elo, segue o registro a seguir:

Figura 17. Raízes.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Percebemos nessa imagem uma interessante metáfora para se pensar a relação das crianças com as tradições de sua comunidade, de seu povo. Aspectos que representam as

raízes, a memória e ancestralidade que caracterizam os quilombolas. No documentário analisado, percebemos que a partir do brincar e da relação conjunta umas com as outras, as crianças vão se apropriando dos elementos culturais que observam e aprendem com os adultos.

Como evidenciado por Souza (2015), ao brincar as crianças criam formas de apropriação que respeitam a tradição do lugar que pertencem, sendo as interações durante as brincadeiras espaços-tempos de aprendizagem sobre as histórias dos antepassados, sobre a identidade e as relações com o entorno. Um exemplo para essa percepção é o envolvimento das crianças com o jongo, retratado nas imagens e diálogo a seguir:

Figura 18. Jongo.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

- C5:** Vou falar sobre o tipo da dança. Nós tem a dança que representa o quilombo
- C2:** Jongo é uma dança que tem aqui na comunidade que é bem antiga... A gente bate tambor, as mulheres dançam com umas saias grandes...  
-- E vocês, cês tocam tambores? Cês dançam? As
- C4:** As crianças podem brincar, tem umas que sabem.  
(DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Ao analisar as imagens é possível perceber como crianças e adultos misturam-se no mesmo ritmo, o dos tambores. As cenas são muito semelhantes e a principal mudança está na diferença de gerações. Primeiro, evidencia-se como a ludicidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, também se faz presente na vida dos adultos.

Santos (2010) em sua tese sobre o lúdico na comunidade quilombola de Bombas (SP) discute a presença da ludicidade no cotidiano dos sujeitos, tratando-a como elemento presente nas experiências dos adultos, seja quando registram suas memórias brincantes do passado, seja nos aspectos lúdicos presentes nas narrativas de assombração, nos versos e prosas, nas festividades religiosas, nas atividades domésticas e no trabalho, evidenciando formas de

divertimento, de descanso e lazer que por vezes se misturam com os afazeres cotidianos. Assim, percebe-se que o caráter lúdico, inerente as experiências infantis, também se faz presente na relação dos adultos, dos mais velhos, com os saberes e fazeres de sua comunidade.

Outro ponto a ressaltar é o domínio das crianças sobre o jongo, tanto na prática, pois é notório como sabem tocar os instrumentos e dançarem como os mais velhos, quanto no conhecimento que detém sobre o que é o jongo e os elementos que o constitui. Como fica claro na descrição citada, as crianças sabem que é uma dança típica dos quilombos, da comunidade onde vivem. Descrevem as principais características do jongo, uma dança, que utiliza-se de tambores e saias grandes usadas pelas mulheres, sendo algo, como afirmam, “bem antigo”.

O jongo é descrito, tanto pela literatura quanto pelos jongueiros contemporâneos, como uma dança que se originou nas senzalas das fazendas de café do Vale do Paraíba, região para onde foram levados os escravizados de origem banto. Ali, eles se socializavam com esta dança de roda, para combinar fugas, louvar aos santos, dentre outros (PASSOS 2006 *apud* SOUZA, 2015). Percebe-se a relação entre o passado e o presente no jongo. Antigamente, essa dança tinha funções importantes para os escravizados; no presente, é uma forma de diversão, de brincar, como bem afirma uma das crianças. Através das gerações, a cultura é preservada, ao mesmo passo que é ressignificada pelos sujeitos. Como destaca Santos (2010)

Por meio da ação lúdica é possível observar as relações internas, escolhas e, principalmente, entrelaçar presente e passado na observação dos traços culturais que são preservados e podem atuar como legado tradicional da comunidade, sem desconsiderar, no entanto, sua condição atual no movimento de criar e recriar. (SANTOS, 2010, p. 50).

Outra atividade comum registrada no “Disque Quilombola”, que envolve crianças e adultos, é a produção da farinha.

Figura 19. Da roça a casa – de – farinha.



Fonte: Registros do documentário analisado (DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

**C5:** Sempre na minha comunidade nós pega vão lá na nossa roça planta mandioca, depois vai pra casa de farinha rapa

**C1:** Aí descasca ela [mandioca], aí depois réla ela, depois tira a goma, aí depois faz a farinha, depois da farinha faz o beiju  
**C5:** Aí coloca lá no onde tem um forno de assar, aí coloca o côco ou senão é amendoim  
(DISQUE QUILOMBOLA, 2012).

Nas imagens, percebemos que na produção da farinha as crianças, desde pequenas, participam ativamente de todo o processo, desde a colheita da mandioca na roça até as etapas realizadas na casa de farinha. É uma característica que podemos apontar das crianças e infâncias quilombolas, a inserção e participação ativa desses sujeitos na rotina, nas diferentes atividades que caracterizam e constituem o quilombo.

Um aspecto que se destaca na educação quilombola é que muito do que se aprende é por meio do fazer, da prática. Participando de toda a produção, as crianças passam a conhecer cada processo de como se produz a farinha e os beijus, como bem evidenciado no diálogo acima citado. Desse modo, aquilo que as crianças aprendem tem para elas um sentido, um significado, que se relaciona com a vida, com as suas experiências na comunidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste trabalho, percebemos como as crianças e as infâncias quilombolas ainda são invisibilizadas, nos diferentes âmbitos, desde a historiografia infantil de nosso país até as produções teóricas e publicações acadêmicas, haja vista a dificuldade em encontrar referências que abordassem a especificidades propostas nesta monografia.

Nesse sentido, compreendemos que produções como o “Disque Quilombola” são de suma importância para que possamos conhecer e reconhecer as crianças quilombolas, seus saberes e vivências. O documentário, que dá ênfase a comunidade como um espaço educativo, pode ser um interessante recurso a ser utilizado em sala de aula, como forma de se apresentar e discutir as comunidades quilombolas atualmente, a partir da perspectiva das próprias crianças que nelas residem.

Acreditamos que nosso trabalho também apresenta uma proposta interessante, que é evidenciar a potência da relação entre a Educação Quilombola e o universo infantil, tanto para o desenvolvimento e formação integral das crianças, quanto para a construção da identidade quilombola e para a preservação dos elementos e características das comunidades onde esses sujeitos residem.

Após a análise do documentário, percebemos como as culturas infantis são importantes para a educação quilombola. Ao buscar referências nos diferentes aspectos que caracterizam a comunidade, bem como na relação com o seu território, as crianças atuam ativamente no/com o quilombo, expressando seus desejos e curiosidades, apreendendo o contexto que as cerca, brincando, interagindo e agindo sobre o mundo.

Nos seus brinquedos e brincadeiras, expressões de sua cultura lúdica, as crianças constroem e demonstram uma relação de intimidade e pertencimento com o seu território. Estabelecem um maior vínculo com a natureza e exploram conjuntamente as diversas possibilidades ofertadas por sua comunidade. Esses brincades também apresentam aspectos dos valores civilizatórios afro-brasileiros e por vezes representam um patrimônio cultural do lugar ao qual fazem parte.

A comunidade é um espaço educativo, que proporciona as crianças um desenvolvimento integral, aguçando a imaginação, criatividade e invenção. Agindo conjuntamente, as crianças estabelecem vínculos que as permitem criar uma identidade grupal e também quilombola. Na interação com os adultos, as crianças vão apreendendo e ressignificando os saberes e tradições do quilombo, bem como entendendo desde cedo sobre as

lutas e desafios que seus povos enfrentam. As vivências infantis no quilombo relacionam-se diretamente com a vida das crianças, apresentam para elas um significado.

Tudo isso deve ser levado em consideração para se pensar uma educação escolar que seja efetivamente quilombola. O “Disque Quilombola” é um registro/prova de que as crianças sabem muito sobre a história, cultura saberes e práticas do seu lugar. O exercício da escuta sensível das crianças, dos seus saberes e experiências podem ser um importante caminho para que professores e professoras, até mesmo “de fora” desempenhem uma prática significativa e contextualizada, que considere os saberes infantis e quilombolas.

Aliás, a escuta sensível das crianças pode ser importante para todos nós, educadores e educadoras, que com elas atuamos. A defesa de se considerar a realidade dos sujeitos em nossas propostas não deve se limitar ao discurso, mas sim se efetivar em nossa prática. Que possamos então buscar fazer esse exercício. Como bem evidenciado no documentário analisado, as crianças também tem muito a nos ensinar.

Por fim, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para ampliar as reflexões em torno da Educação Quilombola na relação com as infâncias, da prática docente nas escolas quilombolas e na percepção da necessidade de se evidenciar as crianças dessas comunidades, como forma de conhecer e reconhecer as diversas infâncias de nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete *et al.* Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011. p. 263-293.
- AIRES, Joubert Gandhy Maranhão Piorski. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. 138 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2013.
- ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga – PB**. 183 p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 298 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CAPUTO, Stella Guedes. “As crianças de terreiros somos nós, as importantes”: mais algumas questões sobre os estudos com crianças de terreiros. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 17, n. 48, p. 383-407, 2020.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. nº 17, 2002. p.113-134.

CRUZ, Fernanda Santos da. **Os brincares das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola**. 93 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Bananeiras: UFPB/CCHSA, 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. Culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar** 19/2014: Educação e trabalho social.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ESPAÇO TRILHAR. **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar**. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/entrevista-com-gilles-broug%C3%A8re-sobre-o-aprendizado-do-esp%C3%A7o-trilhar>> . Acesso em: 20 de outubro de 2017.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro**: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, V.15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

\_\_\_\_\_. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 254 páginas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O brincar na educação infantil: observações, adequações e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: Teorias, métodos e criatividade. Petrópolis – RJ: vozes, 1994.

MATUOKA, Ingrid. **Educação Quilombola**: como as escolas incorporam os saberes do território? Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/12/18/educacao-quilombola-como-escolas-incorporam-saberes-do-territorio/?fbclid=IwAR14At-R1LbIx2pfVRnFg3B46Kgc9gSCApFz4c72DJ88pjEtilsCyvDsuxQ>. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**: São Paulo (28), dezembro/fevereiro 95/96. p. 56 - 63.

NEXO. A função primordial da criança é criar e explorar“, diz pesquisador de brinquedos. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2016/11/01/%E2%80%98A-fun%C3%A7%C3%A3o-primordial-da-crian%C3%A7a-%C3%A9-criar-e-explorar%E2%80%99-diz-pesquisador-de-brinquedos> Acesso em: 21 de out. de 2017.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Comunidades quilombolas no estado do Espírito Santo: conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **RURIS**, v. 5, n. 2. Setembro, 2011. p. 141-171.

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

\_\_\_\_\_. Encantarias da infância. Prefácio. In: ROMEU, Gabriela. **Terra de cabinha**: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão. São Paulo: Peirópolis, 2016. p. 08-09.

\_\_\_\_\_. Encantarias da infância. Prefácio. In: ROMEU, Gabriela. **Terra de cabinha**: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão. São Paulo: Peirópolis, 2016. p. 08-09.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SANTANA, José Valdir Jesus de *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**. v.4, n. 3 – 2017. p. 81-101.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 321 p.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Delma Josefa da *et al.* **Cartilha educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/educacao-quilombola-um-direito-a-ser-efetivado/>. Acesso em 13 de ago. de 2020.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola"**: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2015. 265 p.

\_\_\_\_\_. (In)visíveis? crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1281-1304, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1281>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: 11 de jun. de 2021.

## LINKS

Documentário Disque Quilombola: [https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f\\_bcfU](https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f_bcfU)

Site com informações do documentário: <http://www.disquequilombola.com.br/>

Site do Projeto Território do Brincar: <https://territoriodobrincar.com.br/>

Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – TEDE- UEPB: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/>

Fundação Palmares – comunidades certificadas na Paraíba:

<http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-pb-22042021.pdf>

Projeto “A Cor da Cultura”: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>