



# TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MOITA VERDE/RN:

Uma metodologia baseada na  
Investigação-Ação-Participativa



Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Thatiane Maria Almeida S. Mendes

TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA MOITA VERDE/RN: UMA METODOLOGIA BASEADA NA  
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA

Natal

2024

Thatiane Maria Almeida S. Mendes

territorialidade e identidade em crianças da comunidade quilombola moita verde/rn: uma  
metodologia baseada na investigação-ação-participativa

Dissertação elaborada sob orientação da Profa. Dra.  
Raquel Diniz e apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia da Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Psicologia.

Natal

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI Catalogação de Publicação na Fonte.  
UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Mendes, Thatiane Maria Almeida Silveira.

Territorialidade e identidade em crianças da Comunidade Quilombola Moita Verde, RN : uma metodologia baseada na investigação-ação-participativa / Thatiane Maria Almeida Silveira Mendes. - Natal, 2024.

160 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Raquel Farias Diniz.

1. Investigação-ação-participativa. 2. Crianças quilombolas. 3. Territorialidade. 4. Identidade. 5. Psicologia ambiental. I. Diniz, Raquel Farias. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 159.9

A dissertação intitulada TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MOITA VERDE/RN: UMA METODOLOGIA BASEADA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA, defendida em 01 de março de 2024 pela aluna Thatiane Maria Almeida S. Mendes, foi considerada APROVADA pela banca examinadora e ACEITA pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal, RN, 01 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Raquel Farias Diniz (UFRN)

Presidente

Profa. Dra. Symone Melo (UFRN)

Membro examinador interno

Pesquisadora Dr(a) Soraya Souza

Membro examinador externo



À Sara, Marília, Celina e Luan, por me ensinarem que, brincando, subvertemos o mundo.



À Dona Elita, minha avó, por me ensinar o  
valor das histórias.

## AGRADECIMENTOS

À Marília, Celina, Sara e Luan, meus parceiros de pesquisa, por terem embarcado com tanto entusiasmo nessa proposta de trabalho. Agradeço pela amizade sincera, pelas experiências trocadas, por terem se aberto para me conhecer e se deixarem conhecer por mim. Espero que este texto consiga dar conta, a altura, dentro do que é possível, da potência de nosso encontro.

À Fátima, Marli, Neide e Dalvací, por abrirem as portas do Sítio São Francisco e da casa de Dona Nazaré para que os encontros pudessem acontecer lá. Agradeço imensamente o suporte e acolhimento para que esse trabalho se desenvolvesse, ao apoio imensurável que ofereceram para que as crianças pudessem participar e ao afeto e cuidado a mim destinados nesse processo.

À Maxsuel, pela articulação e esforços para que esse trabalho se desenvolvesse. Pelo envolvimento e implicação com a minha proposta de trabalho, por ter ouvido e acreditado nela quando ainda não passava de um turbilhão de ideias na minha cabeça. Ter Maxsuel como parceiro neste processo foi fundamental, desde a mobilização das famílias até o encerramento. Neste movimento, acompanhamos, na espreita, um o crescimento e amadurecimento do outro. Para mim, daqui, está bem nítido que o mundo é seu! A juventude em Moita Verde é de luta!

À Tati, minha principal incentivadora, por abrir os caminhos para que esse trabalho se desenvolvesse. Sem as nossas conversas, regadas de bolo, pudim, tapioca e café doce de Ló, a realização desta pesquisa teria sido completamente inviável! Que bonito foi acompanhar o seu envolvimento e entusiasmo no decorrer do processo: os lembretes para minha memória esquecida, as sugestões sempre sábias e relevantes, a sua experiência e conhecimento me guiando como uma lamparina acesa numa sala escura. Que sorte eu tive de contar com sua amizade, parceria e orientação.

À Dona Miúda, pelo riso, presença e incentivo.

Às lideranças da Comunidade Moita Verde, pela recepção da minha proposta com carinho, entusiasmo e abertura para que ela pudesse acontecer.

À Raquel, minha orientadora, parceira de trabalho e minha amiga querida, pela presença potente e festiva no meu caminhar. Obrigada por embarcar nas minhas ideias — mesmo quando não está muito certa delas —, pelo olhar sempre amável e compreensivo para minhas limitações, pelo incentivo constante e contagiante, enfim, pelas diversas vezes que me emprestou seu olhar afetuoso e entusiástico sobre esta pesquisa. Compartilhar um fazer cheio de vida, luta e esperança com você é privilégio.

À Gabi, meu amor, pela revisão atenta e cuidadosa, pela generosidade do cuidado comigo, com a nossa casa e nossos animais para que eu pudesse ter tempo hábil de trabalho e escrita. Pela escuta sempre atenta e entusiástica das minhas ideias, por ser sempre lenha na fogueira das minhas invenções. Que sorte eu tenho de poder segurar a sua mão nesta jornada.

Aos meus pais, pela base sólida que me ofereceram sobre um dos mais bonitos mistérios da vida: o amor.

Aos meus avós maternos, pelas velas sempre acesas em prece pela abertura dos meus caminhos e pela minha proteção.

À Emanu, minha dupla de estágio e parceira de vida, com quem compartilho o amor pela infância e a criatividade de inventar outros modos de habitar o mundo — e a academia — como potência do nosso viver.

À Bruna, que abriu as portas para minha atuação no CRAS e foi sempre terreno fértil para a amizade que desenvolvemos. Amiga, eu seria um barco à deriva sem o compartilhamento de nossas histórias e a elaboração conjunta e infindável que a elas se segue.

À Amanda, minha dupla de mestrado e amiga querida, quero que saiba que não foi à toa! Escolhi a dedo meu páreo mais falante e opinioso da sala. Agora escrevo esta dedicatória

com você distante, mas sou saudade, copo de cerveja, charutinho de camarão e nossas elucubrações.

À Daphne pela paciência em me dividir com este processo de trabalho e às sextas-feiras regadas a cortes de papel para os jogos que inventei.

À Aline, pela escuta atenta e implicada, pelos melhores devaneios teórico-epistemológicos e filosóficos — que às vezes nos fazem voltar para o mesmo ponto, mas que nos oferecem a possibilidade de voar, refletir e sonhar. À você devo o amor pelas coisas belas da vida: o mar, os livros, um vinho tinto numa noite fria e uma conversa daquelas que não tem hora para terminar.

À Karol, pela disponibilidade em realizar comigo todos os trabalhos manuais possíveis que eu inventei para dar conta das ansiedades do meu processo de escrita.

À Elice que, com a medida certa entre amizade e empolgação, me deu o gás necessário para esta reta final.

À CAPES e ao governo brasileiro do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo incentivo à educação e à pesquisa científica. Ter sido estudante bolsista durante a pós graduação permitiu o investimento na compra e elaboração dos materiais propostos e me proporcionou usufruir, em favor do meu campo e da qualidade teórica do trabalho que aqui se apresenta, do bem mais precioso e em disputa constante no sistema capitalista: o tempo.

O Criador deixou a humanidade aqui na Terra  
E foi pra algum outro lugar do cosmos  
Um dia, ele se lembrou de nós e disse  
"Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra  
Preciso ver o que elas se tornaram"  
Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver  
Ele pensou  
"E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber?  
O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles  
Vou fazer o seguinte, vou me transformar em uma outra criatura  
Para ver as minhas criaturas"  
Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina  
Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e laços  
Se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam  
E levaram pro acampamento com a intenção óbvia de comê-lo  
Duas crianças gêmeas, que observavam a cena  
Evitaram que ele fosse levado para a fogueira  
Ele então se revelou para os meninos  
Que antes que os adultos descobrissem, acobertaram a sua fuga  
Do lado de uma colina, os meninos gritaram  
"Avô, avô, que você achou da gente, das suas criaturas?"  
E Deus respondeu "mais ou menos!"

EMICIDA

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma proposta metodológica orientada pela Investigação-Ação-Participativa (IAP) para o trabalho com crianças, com foco na relação identidade-território. Tal proposta partiu do interesse por incentivar a escuta e a valorização das contribuições das crianças durante o processo de pesquisa, de maneira que o trabalho conjunto entre pesquisadora/or e suas/seus parceiras/os não se torne unilateral, mas horizontal, colaborativo e comprometido ética e politicamente com a autonomia deste grupo social. Para tanto, foram desenvolvidos oito encontros grupais e semanais, com duração aproximada de duas horas, destinados a discutir temáticas relacionadas aos três eixos da identidade para Antonio da Costa Ciampa: eu-comigo, eu-com-o-outro, e eu-com-mundo. O mundo, aqui, adquire a conotação de território habitado para Milton Santos: abrange o conjunto de objetos e ações que compõem o espaço humano e só pode ser compreendido levando-se em consideração a totalidade das dinâmicas sociais e seu contexto histórico. A compreensão de território que nos orienta, portanto, leva em consideração a ocupação e distribuição territorial mediada pelos tentáculos da economia capitalista, a força de seus espaços hegemônicos e a influência das dinâmicas raciais e de classe, abrigando contradições e sendo palco de disputas. Neste estudo, contei com a participação de quatro crianças, com idades entre 6 e 9 anos, da Comunidade Quilombola Moita Verde (RN), chão em que esta metodologia se desenvolveu. Como ferramentas metodológicas, foram utilizadas a fotografia, o desenho, a contação de histórias a partir de livros infantis e os jogos de tabuleiro. Conclui-se que a metodologia promoveu os efeitos esperados, ressaltando que o êxito de sua aplicação residirá sempre na sensibilidade de escuta do/a pesquisador/ra e no seu compromisso ético para identificar as demandas de cada território e transformá-las em encontros temáticos a serem trabalhados, bem como em sua capacidade criativa para (re)elaborar e adaptar os materiais utilizados de acordo com as características das pessoas participantes e do contexto em que se insere.

**Palavras-Chave:** Investigação-Ação-Participativa; Identidade; Territorialidade; Crianças Quilombolas; Psicologia Ambiental.

## ABSTRACT

The aim of this research is to develop a methodological proposal oriented by Action-Participatory-Research (APR) for the work with children, focusing on the identity-territory relation. This proposal was based on an interest in encouraging children to listen to and value their contributions during the research process, so that the joint work between the researcher and her/his partners does not become unilateral, but horizontal, collaborative and ethically and politically committed to the autonomy of this social group. To this purpose, eight weekly group meetings were held, lasting approximately two hours, to discuss themes related to the three axis of identity for Antonio da Costa Ciampa: me-with-me, me-with-the-other, and me-with-the-world. The world here takes on the connotation of inhabited territory for Milton Santos: it encompasses the set of objects and actions that make up human space and can only be understood by taking into account the totality of social dynamics and their historical context. The understanding of territory that guides us, therefore, takes into account the occupation and territorial distribution mediated by the tentacles of the capitalist economy, the strength of its hegemonic spaces and the influence of racial and class dynamics, harboring contradictions and being the stage for disputes. In this study, I had the participation of four children, aged between 6 and 9, from the Moita Verde Quilombola Community (RN), where this methodology was developed. Photography, drawing, storytelling based on children's books and board games were used as methodological tools. The conclusion is that the methodology had the expected effects, and that the success of its application will always lie in the researcher's sensitivity and ethical commitment to identifying the demands of each territory and transforming them into thematic meetings to be worked on, as well as in their creative capacity to (re)elaborate and adapt the materials used according to the characteristics of the people taking part in and the context in which they are inserted.

**Key-words:** Action-Participatory-Research; Identity; Territoriality; Quilombola Children; Environmental Psychology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mosaico de mim	20
Figura 2 - Entrada de um dos sítios da Comunidade Moita Verde	29
Figura 3 - Fluxograma do processo de titulação, elaborado pela Comissão Pró-Índio	42
Figura 4 - Delimitação por bairros da cidade de Parnamirim-RN	43
Figura 5 - Entrada do Sítio São Francisco	47
Figura 6 - Árvore genealógica da família de Maria das Dores	90
Figura 7 - Retrato do nosso grupo em desenho	97
Figura 8 - Crianças brincando em frente da casa de Dona Nazaré	97
Figura 9 e 10 - TALE assinado pelas crianças em formato de desenho	100
Figura 11 - Acervo de livros escolhidos para a pesquisa	103
Figura 12 - Marília fotografando os animais, durante a oficina de fotografia	108
Figura 13 - Utilização do jogo de tabuleiro "Quem é quem?" no processo de pesquisa	111
Figura 14 - Fotografia das câmeras digitais infantis	116
Figura 15 - Partida de futebol após um dos encontros temáticos	121
Figura 16 e 17 - Crianças brincando com o jogo da memória desenvolvido	127

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
Cá entre nós e sem cerimônias!	22
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>24</b>
O interesse pela temática da infância e a relação com a Comunidade Moita Verde	26
<b>1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL: IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE</b>	<b>32</b>
1.1 Comunidades Quilombolas: discutindo conceitos, construindo sentidos	32
1.2 Comunidades Quilombolas no Brasil e no RN: um retrato a partir do censo de 2022	39
1.3 A Comunidade Quilombola de Moita Verde	42
1.3.1 Uma breve contextualização	42
1.3.2 Histórico e ocupação	45
1.4 Noções sobre território, identidade e territorialidade	49
<b>2 INFÂNCIAS QUILOMBOLAS E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA</b>	<b>57</b>
2.1 Infâncias brasileiras em foco: a infância como grupo social	57
2.2 Crianças quilombolas: da invisibilidade à visibilidade política	63
2.3 Investigação-Ação-Participativa e a pesquisa com crianças: um caminho em construção	68
2.3.1 A infância como grupo social e a criança como sujeito ativo no mundo	69
2.3.2 Questões éticas da pesquisa com crianças: aquilo que é preciso considerar	74
<b>3 DESENVOLVENDO UMA METODOLOGIA: CONSTRUINDO CAMINHOS, DELINEANDO SENTIDOS</b>	<b>81</b>
3.1 Objetivos	85
3.2 O contato com a comunidade	85
3.2.1 Conversa com as Lideranças	86
3.2.2 Conversa com D. Maria das Dores	89
3.3 A escolha das crianças participantes	96
3.4 A escolha do local	98
3.5 A assinatura do TALE e TCLE	99
3.6 Ferramentas metodológicas e a escolha dos materiais	102
3.6.1 Os livros	102
3.6.2 Os desenhos	105
3.6.3 A fotografia	106
3.6.4 Os jogos	110
3.7 Funcionamento do grupo e estrutura dos encontros	114
3.8 Perspectivas metodológicas e o brincar como caminho: considerações preliminares	119
<b>4 OS EIXOS TEMÁTICOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DA IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE COM CRIANÇAS</b>	<b>126</b>

4.1 Eu-comigo	126
4.2 Eu-com-o-outro	133
4.3 Eu-com-o-mundo	141
4.4 Que bom, que pena, que tal?	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: "Só é ruim a hora que acaba"</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>153</b>

## APRESENTAÇÃO

O tempo da escrita de um texto é sempre singular. A escrita acadêmica, como toda produção textual, não escapa disso. Em um processo de pesquisa em curso, com duração de vinte e quatro meses, tenho a sensação de que fui e deixei de ser várias vezes. Nestas páginas, coabitam diversas versões de mim: a pesquisadora que adentra o mestrado, esperançosa e um tanto ingênua; a que contorna e torce o texto, durante os momentos de leitura e revisão bibliográfica, ainda cheia de perguntas, numa escrita um tanto solitária, sem campo; e a que tenta, agora, após a experiência de campo, próxima a finalização de todo o processo, oferecer contorno e sentido ao que foi e ainda é, buscando fazer caber em um texto unidimensional a pluralidade do vivido.

Costumamos ler dissertações e teses como se fossem estáticas, inertes. Esquecemos que, por trás daquele arquivo em PDF pronto, repleto de letras, dados, referências, há um ser humano que se debateu, por vezes, e lutou com suas próprias palavras. Que trabalhou, meses a fio, lendo, registrando, resumindo, relatando e traduzindo o vivido, num trabalho árduo e, às vezes, inóspito, que é o processo de pesquisa. Faço, assim, esse esforço de lembrar aqui, logo de início, que quem escreve esse texto é uma pessoa: com toda sua humanidade, inseguranças, medos, alegrias, esperanças, enfim, com tudo o que se reflete de mais humano também dentro de você que agora me lê.

Torno, portanto, essa seção de apresentação uma oportunidade para contar sobre mim, sobre aquilo que é meu e acaba por se espalhar pelo meu caminho de pesquisa, sobre as potencialidades e limitações que identifico no estudo que se segue. Faço o esforço de contextualizar o meu caminhar para que os movimentos retóricos, vivos e ativos deste texto façam sentido para todas/os nós, neste compartilhar de humanidades.

Inicialmente, esta pesquisa tinha como objetivo investigar a relação entre aspectos da territorialidade das crianças quilombolas da Comunidade Moita Verde e a formação e afirmação de suas identidades. Porém, dada a ausência de estudos com este público na Psicologia e nas mais diversas áreas (Carvalho & Macedo, 2018; Pellanda e Frossard, 2020), em especial de trabalhos que trouxessem a infância quilombola como foco e as crianças quilombolas como sujeitos de pesquisa, capazes de conhecer e falar por si próprios, foi necessário (re)ajustar o nosso objetivo, de modo a gestar possibilidades e abrir espaço para outros caminhos. É neste momento que surge o comprometimento com o desenvolvimento de uma metodologia, a partir da Investigação-Ação-Participante (IAP) — perspectiva de pesquisa e atuação que orienta minha prática desde o período dos estágios na graduação — que fosse capaz de entrever as crianças como participantes ativas do processo de pesquisa, de modo a contemplar aspectos específicos de suas territorialidades e identidades dentro do campo da psicologia.

Aqui, ressalto o pioneirismo dos estudos de Beatriz Caitana da Silva (2011) e Wesley Santos de Matos e Benedito Eugênio Gonçalves (2019) com crianças quilombolas no campo da antropologia e da educação, que muito me serviram de referência e inspiração, demonstrando a importância da construção do conhecimento interdisciplinar, que compartilha como eixo nevrálgico o posicionamento ético-político que se sobrepõe. Ambos os trabalhos, de maneira atenta e implicada, buscaram ouvir as crianças das comunidades de Ivaporunduva-SP e Nova Esperança-BA, respectivamente, objetivando, junto com elas, caminhar para a compreensão das vivências singulares de crianças quilombolas em seus territórios tradicionais, discutindo aspectos de suas etnicidades e relações com elementos de seus territórios. Ambas as referências me servem de horizonte e me auxiliam no caminho de

desenvolvimento de uma metodologia de trabalho com crianças quilombolas, capaz de fazer jus a potência de suas experiências e singularidades.

Outro ponto que aqui destaco como uma variável factual e ambivalente é o lugar de dupla alteridade que ocupo, frente às crianças, como uma pessoa adulta e branca. A consciência desta alteridade, enquanto adentrava o campo dos estudos raciais e da infância, esteve presente como uma fonte constante de questionamento e auto análise no decorrer do meu trabalho e da minha trajetória. Para Hall (1992, citado por Santiago 2019, p.244), aquilo que dizemos e escrevemos “parte de um tempo e de um lugar singulares, de uma história e de uma cultura específicas. Tudo o que dizemos é sempre ‘situado’, posicionado”, e reconhecer o lugar de onde falamos é uma condição inerente para iniciar qualquer diálogo bem intencionado (Schucman, 2012).

Como a maioria das crianças brancas desse País, convivi, desde pequena, com a confusão de ouvir "somos todos iguais" como mantra para encobrir a desigualdade de tratamento destinada às pessoas negras em nossa sociedade. Ouvia, com incômodo, um arsenal de tratamentos racistas direcionados pelos meus avós as pessoas negras que ocupavam postos de trabalho em suas casas.. Embora existisse uma tentativa por parte dos meus pais em condenar tais atitudes e encaminhar-nos numa educação voltada para o respeito, a discussão jamais ultrapassou os ensinamentos religiosos sobre igualdade e fraternidade, para uma explicação política e sociológica acerca das relações raciais no Brasil.

A primeira vez que ouvi falar deliberadamente sobre raça e pensar as pessoas brancas também como parte de um sistema racial foi na sétima série, pela minha professora de história, uma mulher negra. Para além desta experiência pontual, o manto intencional da branquitude me permitia olhar para as questões sociais com incômodo, mas me distanciava do questionamento sobre suas determinações raciais e sobre a minha própria racialização. É o

contato com as experiências anteriores de estágio que me implica na busca por um letramento racial que não me foi oferecido em meu processo formativo também na universidade — algo que vem avançando recentemente, mais lento do que deveria, na grade curricular da psicologia nas instituições de ensino pelo País. Surpreendeu-me ter acesso a experiências similares relatadas por outras psicólogas e pesquisadoras brancas (Meireles et al., 2019), o que comprova que, infelizmente, este ainda é um cenário comum.

Acessar de perto o sofrimento das crianças com quem convivi nos campos anteriores de estágio me desmontou de um lugar seguro, oferecido pela branquitude, e me colocou na arena da minha responsabilidade ética enquanto psicóloga e enquanto gente. Tornar-me o tempo todo consciente da minha cor é uma sensação nova para mim, que me convoca a refletir sobre o lugar das pessoas brancas no debate racial e sobre a nossa responsabilidade de encarar os incômodos de olhar para nós mesmos como objeto de análise, nos deslocando do lugar histórico de pesquisador isento, que atua a partir de uma objetividade que o protege de suas próprias questões, implicações e preconceitos.

Em diversos momentos, no decorrer da pesquisa e da minha atuação em conjunto com as crianças, a nossa diferença de cor é reconhecida e a avaliação dessa variante foi sempre um desafio de ordem complexa e multifocal: como essa diferenciação chega e o que ela significa para as crianças, para os familiares e para mim? Que valor ela assume em nossa relação e no nosso processo de trabalho? E, sobretudo, o que faço dela, à luz do aporte teórico e metodológico que me ampara? Assumo a posição ética, política e metodológica de trazer e contar sobre essas contradições e conflitos no corpo do texto, pois também, enquanto pesquisadora e parte do grupo que desenvolvi com as crianças, me incluo em análise.

Para Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017), parte do incômodo presente nas relações interraciais está justamente no fato de as questões de raça não serem explicitadas,

estarem sempre ali sem que ninguém as toque diretamente, porque muitas vezes, falar sobre elas requer um deslocamento incômodo por parte das pessoas brancas que raramente estão dispostas a suportá-lo. Para mim, no curso da pesquisa, é impossível me retirar, ainda que eu quisesse — já que o que me interessa é o encontro como todo, o que dele se produz e o que as crianças têm a dizer sobre ele, sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. No encontro, já estou ali implicada.

Outro aspecto que considero fundamental elucidar ainda neste início, é a centralidade que a fotografia adquire no meu processo de pesquisa. Acredito que, ao longo de um trabalho de pesquisa autônomo e voluntário, há algo nosso ali implicado, desde sua elaboração até a inevitável conclusão. Ainda quando nosso objetivo nos parece distante, complexo, abstrato ou quando a metodologia se propõe pronta, objetiva e de fácil aplicação, acredito que é possível — e necessário —, nos entres, ouvir aquilo que implica a/o pesquisadora/or, aquele instante mínimo em que lhe escapa a objetividade e esta/e se coloca no texto, descuida-se e se envolve na sua prática, escorrega em um poema escolhido para a epígrafe. No caso de uma pesquisa com base na Investigação-Ação-Participante, somos corpo e nossos anseios e conflitos estão derramados (e por isso, permanecem constantemente avaliados, do ponto de vista ético) em nossas práticas.

A fotografia sempre ocupou um lugar importante na minha vida: ainda quando criança, me aventurei no registro do mundo com um modelo singelo de câmera compacta recém adquirida pelo meu pai. Foi a primeira vez que me fizeram acreditar que o meu olhar sobre o mundo tinha sua importância: quando descarregou as fotos para o computador, meu pai me chamou num canto da casa, só nós dois. Perguntou se eu tinha tirado aquelas fotos, e eu, achando que a conversa se encaminharia para um conjunto de recomendações sobre não pegar sua câmera novamente, respondi que sim, culpada. Para minha surpresa, o conteúdo do

que tinha para me dizer era justamente o oposto: valorou, ali, meu olhar sobre o mundo e a qualidade dos registros e me incentivou a continuar pegando sua câmera e deixando ali registrado a minha percepção do nosso cotidiano. Ainda lembro do encantamento dele sobre mim, enquanto escrevo estas linhas. É esse encantamento que ainda sinto hoje, sempre que aponto a câmera para aquilo que desejo capturar.

A partir dali, tudo aconteceu rapidamente: a fotografia virou minha maior aliada. Com o passar dos anos, a fiz de trabalho e passei a registrar momentos especiais para outras pessoas e não só para mim. Sempre fui uma criança que detestava esquecer — repassava, antes de dormir, vezes seguidas, os momentos mais valiosos do dia, porque ouvi na rádio que repetir era a forma de dizer ao nosso cérebro que algo era importante de se manter. Imagine o poder de ter nas mãos um objeto que congelava memórias, capaz de aglutinar uma infinidade de momentos e sutilezas em um só registro. Percebi, de pronto, que se é verdade que existem dons, este era o meu: transformar em memória registrada aquilo que era importante de se guardar.

Tive, quando criança, a experiência de ser atravessada pela fotografia e minha trajetória é exemplo da potência indizível dessa arte como forma de expressão e compreensão do mundo. No processo de elaboração desta pesquisa, quis proporcionar também às crianças, minhas parceiras de pesquisa, viver este encantamento: pelo cotidiano, pelo banal que se faz singular, pela capacidade de brincar com sua perspectiva de enxergar o mundo, por poder de dizer em arte aquilo que, por vezes, não é ouvido ou valorado em suas próprias vozes. É assim que decido utilizar a fotografia como parte do processo de pesquisa em conjunto com as crianças da Comunidade Moita Verde. Na ocasião, realizei com elas uma oficina de fotografia

e cada uma recebeu uma câmera digital infantil<sup>1</sup> que ficou sob sua tutoria durante os três meses de duração da pesquisa. Após discutirmos os termos éticos e de consentimento sobre fotografar e ser fotografado(a), pactuamos que podíamos registrar uns aos outros e os nossos encontros livremente. No corpo deste texto, portanto, estão presentes fotografias tiradas tanto por mim, quanto por elas, durante o nosso processo de pesquisa.

Trazer, no corpo do trabalho, as fotografias tiradas pelas crianças, é um dos motivos pelo qual escolho manter o uso dos seus nomes verdadeiros. Em trabalhos com comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais em que os nomes de seus atores sociais são constantemente apagados e sua presença na sociedade invisibilizada, respeitar no corpo do texto a autoria de suas falas, fotografias, demais produções artísticas e religiosas é uma escolha política (Fernandes & Caputo, 2020). Esconder, sob um nome fictício, a potência de suas falas e autoria de suas imagens seria me apropriar de seu capital intelectual e artístico de maneira indevida, contribuindo para o processo constante de apagamento de suas existências. Reitero, porém, em resguardo aos princípios éticos da pesquisa, que não as exponho quanto ao relato do material simbólico e pessoal obtido a partir da pesquisa, já que este trabalho tem como foco a avaliação de uma proposta metodológica para o trabalho com crianças e não os resultados obtidos a partir desta.

Assim como nesta seção de apresentação, há outros momentos do texto em que escolho escrever em primeira pessoa do singular, pois julgo necessário refletir sobre os aspectos que escapam da minha trajetória e tomam relevo na construção do trabalho desenvolvido e o que reverbera deste processo em mim, enquanto pessoa e pesquisadora — enfim, em tópicos que demandam de mim um posicionamento sobre aquilo que foi vivenciado

---

<sup>1</sup> Câmeras digitais portáteis destinadas ao uso do público infantil, que oferecem a possibilidade de fotografar com qualidade razoável, gravar vídeos e fazer o download das imagens via cartão de memória diretamente no computador.

e as conclusões próprias por mim tomadas a partir dali.<sup>2</sup> Porém, escolho utilizar a primeira pessoa do plural em outras partes do texto, pois considero que a produção de conhecimento, a prática de campo e a elaboração das experiências vivenciadas neste percurso são também produto de uma coletividade maior: a troca com minhas parcerias de pesquisa, as crianças; as conversas com minha orientadora e grande entusiasta deste trabalho; os estudos e discussões junto aos membros e membras do meu grupo de pesquisa; os pesquisadores e pesquisadoras que acessei para compreensão das experiências vividas.

Durante o meu percurso, para atender a demanda da produção de uma metodologia, me debrucei sobre os diversos eixos e temas que estarão presente nesta dissertação: em primeiro lugar o estudo sobre as Comunidades Quilombolas de modo geral, seus processos históricos, de ocupação e legislação, e dos processos relativos a Comunidade Moita Verde de maneira específica; como consequência, este caminho me levou ao estudo de aspectos relativos aos processos de identidade e territorialidade — discussões que estarão presentes no Capítulo 1.

No desenrolar desta caminhada, me propus ao estudo da infância quilombola, na busca por uma contextualização da realidade social deste grupo no Brasil. Esta empreitada me levou a buscar também um aprofundamento sobre a forma como a infância brasileira no geral tem se constituído e sobre como a pesquisa de cunho participativo com crianças pode auxiliar no processo de construção de um conhecimento a favor deste grupo social — discussão aglutinada no Capítulo 2.

---

<sup>2</sup> Mais especificamente, a primeira pessoa do singular é utilizada nas sessões de apresentação, introdução, tópico 3.8 *Perspectivas metodológicas e o brincar como caminho: considerações preliminares*, no Capítulo 4 - *Os eixos temáticos: uma proposta metodológica para o trabalho da identidade e territorialidade com crianças*, e nas Considerações Finais.

É somente após as experiências de campo, impregnada das vivências em conjunto com as crianças, que o Capítulo 3 ganha corpo. Nele, é possível ter acesso a questões mais práticas relacionadas aos processos de entrada no campo e as decisões metodológicas tomadas, como o relato sobre os contatos iniciais com a comunidade, a assinatura dos termos de consentimento, a escolha do local em que os encontros tomaram corpo e o processo de escolha das ferramentas metodológicas e dos materiais utilizados.

No capítulo 4, me dedico ao relato e exposição dos encontros temáticos, fazendo deste um item crucial para a compreensão da metodologia proposta. Nesta seção, faço a descrição do que foi trabalhado em cada encontro grupal, abordo o tema escolhido, os objetivos, os materiais elaborados e utilizados e uma avaliação cuidadosa sobre os aspectos que considere positivos ou que poderiam ser reformulados.

Acredito que o conhecimento verdadeiro e útil se constrói na troca, no compartilhar de experiências, de erros e acertos. Ofereço nas páginas que se seguem, o relato do meu processo de pesquisa e das reflexões nele gestadas, esperançosa de que esta experiência, de alguma forma, possa contribuir e dialogar com profissionais e pesquisadoras/res da Psicologia Ambiental e áreas afins, que buscam olhar, em sua atuação, para as crianças e a relação com os territórios que habitam/circulam sob a ótica de seu protagonismo, valorando suas vozes e suas potencialidades.

**Cá entre nós e sem cerimônias!**

**Figura 1**

*Mosaico de mim*



*Nota.* Foto 1, tirada por Celina, 8 anos, no momento da nossa oficina de fotografia; Foto 2, registro das minhas saídas para campo, feito por Gabrielle; Foto 3 e 4, eu com 6 e 4 anos, respectivamente, no jardim da minha casa de infância, por Carlos Mendes; Foto 5, eu e as crianças pulando corda em Moita Verde, registro de Marília, 9 anos.

Oi, essa sou eu, Thati! Nascida e criada em Mossoró-RN e moro em Natal há 10 anos. Tenho 26 anos de idade e trabalho com fotografia desde os 12. Minhas atividades preferidas são ler, fotografar (é claro), cultivar plantas e sentar na varanda de casa com meus quatro

cachorros para observar o jardim. Desde criança os quintais das casas que morei são o meu laboratório: é neles que construo um universo de pequenas salvaçãoes para a vida cotidiana. Foi brincando nestes quintais que produzi sentido sobre o mundo e é a eles que volto sempre que procuro por mim. Minha cor preferida é amarelo e a brincadeira que mais gosto é esconde-esconde. Escolhi fazer esta apresentação imagética, pessoal e um tanto intimista, porque muitas vezes entramos em contato com textos de autorias que não conhecemos e é fácil esquecer que essas pessoas tem rosto, cor, gostos e histórias de vida que enriquecem sua prática textual. Este é um esforço que busca multidimensionar a escrita acadêmica e aproximá-la da vida, proporcionando o entrelaçar de nossas humanidades.

E você que me lê? Quem é, o que gosta e onde está? Em que aspectos da sua adultez ainda é a criança que foi? Estou disponível para o diálogo em [<thatianeasmendes@gmail.com>](mailto:thatianeasmendes@gmail.com).

Muito prazer e vamos lá!

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vimos crescer o interesse tanto da academia como das mais diversas esferas sociais no que se refere às comunidades tradicionais, seus territórios, culturas e relações de sociabilidade. Esse tem sido um campo de pesquisa em expansão, tanto na área das ciências humanas (Matos & Eugênio, 2019), com enfoque na antropologia, nas ciências sociais e na educação, quanto nas ciências da saúde, com ênfase na saúde coletiva (Carvalho & Macedo, 2018).

Apesar de tal visibilidade no interior da academia ser motivo de celebração, há também um contraponto: o incômodo crescente por parte das comunidades com os pesquisadores que, de acordo com alguns moradores do quilombo Moita Verde, só levam, mas nada trazem para a comunidade. Esse descontentamento tem sido também relatado em outros territórios e comunidades (Peruzzo, 2017): ouço sobre eles nos grupos de estudo, nos locais de organização política e debates que circulo, denunciando o fazer de uma academia extrativista, mais preocupada com seus "descobrimientos" do que com as reais necessidades das comunidades em que se insere.

Uma outra cilada recorrente da pesquisa com populações de territórios tradicionais, é a "tendência de homogeneização de identidades amplamente heterogêneas" (Silva, 2011, p.21), por parte de pesquisadores/ras que, com frequência, se fecham para as singularidades, sob o desígnio da constante busca por generalizações. Eventualmente, essas posturas favorecem uma concepção estigmatizante sobre as comunidades quilombolas, exotizando seus corpos, saberes e territórios que, muitas vezes, são vistos apenas como objetos de estudo — passíveis de observação, experimentação — e desconsiderados enquanto casa, moradia e cotidiano de um conjunto de pessoas com sentimentos, compromissos e necessidades próprias.

Se o trabalho junto a povos e comunidades tradicionais tem sido interpelado por esta ausência de ética em seu fazer, no desrespeito à suas vozes, questionamentos e vontades e no não reconhecimento de seus territórios como espaços da vida cotidiana, o trabalho com as crianças moradoras destas comunidades, em especial as crianças quilombolas, tem sido ainda mais afetado por estas ausências (Silva, 2011; Matos & Eugênio, 2019). Na área da Psicologia, e na Psicologia Ambiental (subárea a que me vínculo), o trabalho com crianças quilombolas tem sido posto à margem e são poucos os espaços de discussão sobre infâncias em territórios tradicionais. Quando existem, ainda são escassos os trabalhos que tenham como foco a escuta e a valorização das vozes das próprias crianças (Mannes, 2015).

Sobre a ausência de estudos com crianças quilombolas em sua área de vinculação, a socióloga Beatriz Silva (2011) afirma que esta se deve a "recente entrada da sociologia nos estudos sobre a infância e da própria condição periférica das crianças de quilombos em estudos sociológicos, aliada à homogeneização de identidades híbridas e diversas (Silva, 2011, p. 59). Tal justificativa pode ser perfeitamente ampliada para compreender este processo de omissão da academia, frente ao reconhecimento e valorização das infâncias quilombolas.

Tomar conhecimento deste cenário comum também a outros campos disciplinares orienta a forma como o nosso trabalho se delinea, a construção teórica proposta, a metodologia que o orienta e os caminhos metodológicos por nós escolhidos. A escassez de estudos na área da psicologia sobre a temática das infâncias quilombolas nos lança, inevitavelmente e por sorte, rumo à uma interdisciplinaridade cara à construção deste trabalho. Se para a Investigação-Ação-Participante a interdisciplinaridade é ponto de partida, para o desenvolvimento desta pesquisa ela foi uma constante. É neste nos lançar para áreas de conhecimento outras que entramos em contato com conceitos teóricos basais para o desenvolvimento da metodologia aqui proposta: a compreensão de território, a partir de

Milton Santos e da geografia; o conceito de territorialidade, caro para a antropologia; a perspectiva de infância que assumimos, sob a ótica da Sociologia da Infância e o debate sobre quilombos e infâncias quilombolas, a partir de autores como Clóvis Moura e Almeida, situados no campo da sociologia.

É no contexto de uma comunidade que já demonstra sinais de descrença quanto a presença da academia, que meu trabalho se desenvolve. Por esse motivo, respondendo também aos pressupostos éticos da perspectiva teórico-metodológica que me orienta, a Investigação-Ação-Participativa, consciente das armadilhas acima referidas — das quais não estou imune, mas procuro me distanciar — resalto o desenvolvimento da minha pesquisa sobre as infâncias no interior da comunidade quilombola de Moita Verde, a partir de uma atuação localizada, politicamente orientada e eticamente comprometida.

Por esse motivo, questionamentos sobre o que eu, enquanto pesquisadora e corpo neste território, poderia devolver à comunidade no geral e às crianças em específico, me direcionaram durante todo o percurso de desenvolvimento e escrita do presente trabalho. Deste modo, esta pesquisa representa parte das atividades que desenvolvo atualmente em conjunto com alguns atores sociais da comunidade e que, para caber nos ditames e normas da academia, respondendo ao tempo curto do mestrado, precisou ser recortado, reorganizado e adaptado. Nas páginas que se seguem, me dedico a contar sobre o início desta caminhada: contextualizando o meu interesse pelo estudo da infância, o primeiro contato com a Comunidade Moita Verde e o percurso de estágio, elucidando como esses processos se constroem em mim e no campo.

### **O interesse pela temática da infância e a relação com a Comunidade Moita Verde**

O interesse por pesquisar a temática das infâncias quilombolas e sua relação com seus territórios nasce como resultado de questões que emergiram no meu percurso de estágio, ainda na graduação e que me acompanham no delineamento desta pesquisa. Minha primeira experiência de estágio se deu numa escola pública em 2019, na periferia de Natal-RN, que atendia crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em turno integral. Nosso objetivo inicial não era trabalhar a questão racial, mas esta emergiu no decorrer da realização das atividades, tanto por parte das crianças, que a seu modo, nos contavam seus sofrimentos, quanto pela dificuldade, por parte da coordenação e equipe pedagógica, em lidar com as demandas existentes<sup>3</sup>.

Com a conclusão do campo em questão e as limitações que enfrentamos para nossa atuação ali, segui com um punhado de perguntas e uma quantidade reduzida de respostas. A partir das leituras que busquei para tentar compreender as experiências vividas, orientada em especial pela Psicologia Ambiental em sua vertente crítica, feita sobretudo em diálogo com pesquisadores na América Latina, área em que atuo, alguns questionamentos tomaram um relevo maior para mim, naquele momento: seriam as questões que afligem as crianças da escola também comuns a crianças moradoras de comunidades tradicionais? Quais seriam as especificidades de uma infância em um território de ocupação tradicional? Quais relações as crianças nesses contextos estabelecem com seus territórios?

Movida por tais questionamentos, passei a fazer uma pesquisa online por comunidades tradicionais próximas da minha localidade, com o objetivo de propor que meu segundo ano de estágio curricular pudesse acontecer no interior de algum desses territórios — o que me permitiria aprofundar meus questionamentos e seguir meu caminho na busca por respostas,

---

<sup>3</sup> Narro mais detalhadamente sobre essa experiência em: Mendes, T. M. A. S. & Santos, G. L. (2021). Violência dos corpos no ambiente escolar e a potência das vozes infantis: horizontes para uma educação transformadora. *O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana*. (1ed., 1631-1638). São Carlos: Pedro e João Editores.

assim pensei. Surpresa foi abrir um documento com uma listagem extensa de mais de 100 comunidades tradicionais no interior do RN e encontrar Moita Verde, uma comunidade quilombola em processo de titulação, localizada em Parnamirim-RN, a menos de 15 minutos da minha casa, nas margens do mesmo rio que corta o meu bairro: o rio Pitimbu.

Algumas semanas depois, imersa no que o senso comum oferecia de compreensão sobre quilombo, caminhei rumo a localização desconhecida, com uma bolsa nas costas e um caderno na mão. O primeiro estranhamento tive ainda no caminho: no lugar que o GPS indicava como sendo Moita Verde, a rua era calçada, os muros eram altos, fechados com portões grossos de ferro e numerações — como qualquer outra localidade ao redor. E quilombos não são afastados da cidade? Pensei, ingênua, ainda embebida de um imaginário amplamente difundido, que discutiremos mais a frente. Desacelerei e continuei o caminho, com a sensação conhecida que é a de se deparar com algo diferente do que se espera. Estar em campo-no-mundo é sempre ser confrontada com as nossas expectativas, pressupostos, crenças e a realidade que se apresenta no vivido.

Ao meu lado, avistei a lagoa de captação que, segundo os mapas, ficava próxima a Moita Verde — de fato, estava onde deveria. Na frente, um terreno parecia mostrar um cenário semelhante ao que imaginei. Mais um terreno delimitado, mas dessa vez por cercas de madeira e uma porteira, que, já aberta, tornava a minha entrada desavisada menos incômoda (para mim). Entrei, devagar. Cachorros deitados na sombra da árvore, porcos grandes como nunca tinha visto na vida, uma diversidade sem tamanho de árvores, mas nenhuma criança. — "Ô de casa" — chamei. A que um senhor simpático me atendeu — mais tarde descobri ser seu Sebastião.

Ali, conversamos sobre um punhado de coisas. Conheci outras mulheres que também moravam no mesmo sítio. A lavanderia por trás da casa, o forno a lenha, as outras

acomodações. Conheci também parte das suas angústias e dores, os filhos que "perdeu para a cidade", as visitas que não acontecem mais, a solidão que o acompanha, enquanto toma o café doce e forte no fim da tarde. Perguntei pelas crianças, meu interesse desde o início — naquele sítio não havia nenhuma, respondeu. Ali ouvi que Moita Verde estava dividida em sítios, e achava-me em apenas um deles. Os outros estavam justamente por trás dos muros com portões de ferro que passei anteriormente, onde eu deveria procurar por Silvana, porque ela "sabia das coisas" e me informaria melhor.

**Figura 2**

*Entrada de um dos sítios da Comunidade Moita Verde*



Naquela tarde, não encontrei Silvana, mas ouvi muito sobre o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que leva o nome de Moita Verde e foi criado para atender sua população. Nesse contexto, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) foi apontado como o lugar em que as crianças da comunidade se encontravam. Como por questões burocráticas precisava de um lugar institucional para atuar, desenvolvi meu estágio vinculada ao CRAS Moita Verde no interior do SCFV por um ano, exatamente no período em que a pandemia paralisou a maioria dos serviços presenciais. Esse contato me possibilitou experienciar de perto as nuances do racismo institucional na vida das famílias quilombolas e, em especial, das crianças usuárias de um serviço que deveria atuar para sua proteção<sup>4</sup>.

Apesar das dificuldades daquele momento, construí vínculos com algumas pessoas e famílias de Moita Verde, que passaram a me convidar para os eventos comemorativos desenvolvidos pela comunidade, mesmo após o fim do período de estágio curricular, o que me oportunizou (e ainda oportuniza) participar de algumas de suas atividades. Dentre essas pessoas, me aproximei de Tati, que se tornou uma grande amiga, de Sara, sua filha, e Ló, seu esposo. A relação que desenvolvi com Sara, as conversas que tenho com Tati, o entusiasmo de Ló, o contato com as crianças da comunidade nos espaços dos eventos e atividades a que sou convidada, é muito do que me motiva a realizar o trabalho que venho desenvolvendo atualmente.

---

<sup>4</sup> Narro mais desta experiência em: Mendes, T. M. A. S. & Diniz, R. F (2021). Possibilidades de atuação entre a Assistência Social e Quilombo Moita Verde: relato de experiência. In: XI Simpósio Brasileiro de Psicologia Política, Ofensivas anti-democráticas, colonialidade, experiências de subjetivação política e a crise da democracia no Brasil. Anais do XI Simpósio Brasileiro de Psicologia Política. Acesso em <https://www.even3.com.br/anais/sbpp/380578-possibilidades-de-atuacao-entre-a-assistencia-social-e-quilombo-moita-verde--relato-de-experiencia/>



## CAPITULO 1

# Comunidades Quilombolas no Brasil: Identidade e Territorialidade



# 1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL: IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE

## 1.1 Comunidades Quilombolas: discutindo conceitos, construindo sentidos

O termo *quilombo* é originário da África Central e referia-se, nesta região, a acampamentos improvisados, geralmente utilizados em períodos de guerra ou para aprisionamento de pessoas escravizadas (Gomes, 2015). Remetendo-se a comunidades de negros fugitivos, o vocábulo ganha tradução atlântica e passa a aparecer na documentação oficial do Brasil a partir do final do século XVII, embora até hoje, segundo Gomes (2015), pouco se saiba sobre como as próprias populações de negros fugitivos se autodenominavam naquele momento.

No período colonial, para responder às necessidades da sociedade escravagista, *quilombo* assume um sentido negativo, tendo como principal objetivo a criminalização de escravizados/as fugitivos/as. Portanto, a lei responsável por caracterizar o que seria um quilombo, documentada no Conselho Ultramarino de 1740, era intencionalmente vaga e ampla, capaz de abarcar uma maior diversidade de situações, de modo que um agrupamento de duas a cinco pessoas negras fugidas, na documentação oficial da época, já era crime passível de punição (Almeida, 2011; Arruti, 2017).

Com o processo de abolição, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, o termo perde juridicamente a sua função acusatória e criminalizante, anteriormente utilizada para legalizar a repressão e violência contra pessoas negras. Daí, *quilombo* passa por um processo social de ressemantização que, embora localizado, é responsável pelos primeiros registros do termo com conotações mais positivas (Arruti, 2017), ligadas a compreensão da

luta quilombola como uma luta social contra o capital e as formas de dominação. É nesse contexto que autores como Clóvis Moura (2021) apontam para a conexão entre a formação dos quilombos e as rebeliões camponesas negras, demonstrando também a potência desses territórios para a organização coletiva e seu papel no enfrentamento ao regime colonial, rompendo com o imaginário difundido pela história ocidental de que os povos escravizados foram passivos a sua escravização. Assim, pouco a pouco, os quilombos passam a ser compreendidos como símbolo de resistência frente ao modelo colonial, abrigando diversidades de modos de vida e organizações complexas, baseadas na coletividade e no uso da terra, construindo as bases das lutas para a nova Constituinte.

Arruti (2017) destaca que tal processo de ressemantização ocorreu em duas frentes majoritárias. A primeira, atrelada ao Movimento Negro, tinha como expressão a escolha do 20 de Novembro e da figura de Zumbi dos Palmares como ícone da resistência negra. Também protagoniza esse momento o Quilombismo, compreensão proposta por Abdias do Nascimento de que todos os movimentos negros de resistência física ou cultural à ordem dominante, de finalidade religiosa, de lazer, cultural, esportiva ou comunitária, eram espaços de quilombo. A outra frente do processo de ressemantização estava predominantemente ligada à luta por reforma agrária e ao movimento negro camponês que pautava o reconhecimento de modalidades específicas de direito à terra. Nesse período, passaram a acontecer os encontros das Comunidades Negras Rurais, que reconheciam e pautavam para si a possibilidade jurídica de acesso, controle, produção e transmissão da terra que já ocupavam historicamente.

A partir da constituição de 1988, como resultado da luta política dos movimentos Negro e camponeses, *quilombo* passa a ser considerado uma categoria política e jurídica, na medida em que se torna uma reivindicação por visibilidade, garantia de direitos básicos e políticas públicas específicas para as necessidades das então denominadas comunidades

negras rurais (Marques & Gomes, 2013). Nessa esteira, assumir para si o estigma histórico de "quilombola" passa por um processo identitário coletivo de ressignificação do que foi produzido em termos de ideologia por estruturas de violência colonial. Tal reivindicação opera no sentido de institucionalizar esse grupo, "produzido pelos efeitos de uma legislação colonialista e escravocrata" (Almeida, 2011, p. 44), de modo a torná-lo assim alvo de uma política de direitos e reparação.

Como parte fundamental desse processo, a partir do artigo 68º, se destaca a possibilidade de autodefinição dessa população, em contraposição à afirmação externa previamente utilizada para criminalização (Almeida, 2011). Ou seja, pela primeira vez é possibilitado juridicamente a esses sujeitos sociais o direito de se autoneomear: "De categoria de atribuição formal, através da qual se classificava um crime, quilombo passa a ser considerado como categoria de autodefinição, provocada para reparar um dano." (Almeida, 2011, p.43). No lugar de serem taxados e criminalizados enquanto "inimigos da colônia", "desordeiros" ou "marginais" por agentes externos, a legislação passa a adotar a autodefinição como porta de acesso a um conjunto de direitos para aqueles que se reconhecem como quilombolas.

Apesar do processo de ressemantização do termo e os avanços desde a promulgação da constituição de 1988, Almeida (2011) aponta para a compreensão ainda existente e predominante de que o imaginário sobre as comunidades quilombolas está atrelado a concepções oriundas de um período histórico anterior, o que dificulta a visualização da multiplicidade e diversidade de maneiras de ocupação e produção de territorialidade existentes nos mais de 6 mil quilombos distribuídos pelo País. Dentre estas concepções, três assumem destaque, sendo ainda hoje amplamente difundidas no imaginário social e político e reforçadas pelo termo "remanescente": a) centralidade da fuga para formação do quilombo; b)

o isolamento geográfico; e c) a crença de que a economia do quilombo está desligada do mercado. Comentaremos cada uma delas abaixo:

a) *Centralidade da fuga para formação do quilombo*: refere-se ao entendimento de que os quilombos foram sempre formados a partir da fuga de pessoas negras escravizadas, o que não é verdade. Pouco ainda se fala sobre o processo de decadência das grandes plantações, do declínio dos preços dos produtos da monocultura e da diminuição do poder coercitivo dos grandes latifundiários naquele período. Para Almeida (2011), esse cenário favorecia a produção para o autoconsumo e a comercialização do excedente: "Tratava-se de famílias de escravos que mantinham uma forte autonomia em relação ao controle da plantação pelo grande proprietário, que não era mais o organizador absoluto da produção diante das dificuldades com a queda do preço do seu produto básico" (Almeida, 2011, p.65). Como consequência desse processo, vendo os preços dos seus produtos caírem e encontrando-se endividados, os fazendeiros acabam por não ter alternativa a não ser vender seus próprios escravizados ou desagregar suas terras, dividindo-as entre eles e confiando na produção familiar destes para subsistência e para trocas comerciais. Aqui, fica nítido o protagonismo da população negra para administração e produção autônoma neste período, passando a cultivar mandioca, arroz e outros insumos para comercialização, muitas vezes, sem o aval dos seus "proprietários" (Almeida, 2011, p.65). Desse modo, é importante deslocar o marco histórico da fuga para abrir espaço para compreensão e visibilidade da existência de outros tipos de formação e ocupação dos territórios quilombolas distribuídos pelo País.

b) *o isolamento geográfico*: quando nos deslocamos da concepção desse quilombo formado somente pela fuga, conseguimos confrontar a antiga premissa do isolamento geográfico, já que empiricamente encontramos no Brasil quilombos localizados a apenas 100 metros da casa grande, como é o caso de Frechal, localizado no distrito de Mirinzal, no

Maranhão (Almeida, 2011, p. 65) ou dentro do perímetro urbano, como o quilombo de Moita Verde, local em que esta pesquisa se desenvolve. É rompendo com esse imaginário de que para ser quilombo é preciso estar localizado em um lugar isolado, de difícil acesso, que somos chamados a encarar as diferentes realidades territoriais e seu histórico de formação, avançando na compreensão de que existe uma multiplicidade de quilombos e, portanto, uma infinidade de especificidades que precisam ser levadas em consideração na escuta das demandas de suas populações.

*c) a crença de que a economia do quilombo está desligada do mercado:* é avançando na compreensão sobre as diversas formações territoriais dos quilombos, que percebemos o quanto suas populações operam dentro do circuito da economia. Por muito tempo, fomos levados a acreditar que os territórios quilombolas estavam dentro do polo natureza e a cidade no polo urbanização, e que estes não dialogavam. Essa concepção atua no sentido de visualizar o circuito da economia quilombola como arcaico, rudimentar, em que pessoas produzem apenas para sua própria sobrevivência, alimentando estigmas como os de que a população negra é preguiçosa e foge do trabalho. O que temos enquanto dado histórico é que, na verdade, foi justamente a população negra e em grande medida quilombola que estiveram na base da construção e formação do nosso País, atuando com protagonismo em um momento de decadência da monocultura no período pré e pós abolição (Almeida, 2011). Ainda hoje, ao analisar o quadro da população economicamente ativa no Brasil e sua distribuição por raça, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), percebemos que 56,1% se consideram negros, sendo 47% pardos e 9,1% negros, embora sejam minoria nos cargos de gerência (pretos e pardos, 29,5% e brancos 69%), e maioria em ocupações informais em todo o País (43,4% pretos e 47% pardos). É importante destacar aqui a ausência de dados anteriores desse tipo que caracterizem especificamente a população quilombola,

dado que esta pesquisa se desenvolve justamente no ano que o IBGE computa pela primeira vez informações sobre essa população, no Censo de 2022. Até a publicação deste trabalho, apenas dados parciais foram publicados.

Desse modo, aglutinar a quilombo o termo "remanescente" o vincula a uma série de compreensões historicamente localizadas, herdadas do período colonial, e acaba por cristalizar uma concepção homogeneizante e ultrapassada sobre essas comunidades e seus moradores, impedindo de enxergá-los à luz das dinâmicas da nossa sociedade atual, nas suas contradições, complexidades e especificidades. Para Almeida (2011), "remanescente" se refere aquilo que é residual, que sobra, apesar dos "avanços", e acaba por omitir e invisibilizar a potência de vida, criação e reinvenção historicamente ocupada por esses territórios e suas populações, na luta pela sua sobrevivência e garantia do direito de morar, ser e viver.

Atualmente, segundo dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, existem cerca de 6 mil comunidades quilombolas no Brasil, distribuídas em pelo menos 24 estados brasileiros, embora, em documento oficial publicado em 22 de agosto de 2022 no pela Fundação Palmares, constem apenas 3.502 registradas. Em documento produzido pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2017), a luta pela titulação das terras quilombolas é compreendida como um enfrentamento aos padrões de dominação colonial seculares, baseados em hierarquias raciais, e a falta de consenso sobre o número de comunidades distribuídas pelo País é reflexo dessa luta em curso.

Nesse sentido, é importante destacar que os quilombos fazem parte de uma realidade latino-americana, estando presentes também na Colômbia, Equador, Suriname, Honduras, Belize e Nicarágua (Andrade & Bellinger, 2009), e que os povos e comunidades tradicionais em geral, e os quilombolas em específico, vinculados aos seus territórios, tem atuado

historicamente para preservação e manutenção da natureza (Cunha, Magalhães & Alves, 2021).

Apesar do protagonismo, riqueza cultural e extensão territorial que as comunidades quilombolas abrigam no Brasil, suas conquistas e avanços em termos de direitos políticos, na Psicologia o interesse por estudos sobre os modos de vida dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's), suas necessidades e relação com seus territórios ainda é considerado recente (Carvalho & Macedo, 2018). Identificando tal lacuna e cedendo às demandas dos movimentos sociais e da própria categoria, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) lança, em 2019, o manual de referências técnicas para atuação de Psicólogas(os) com Povos Tradicionais<sup>5</sup> produzido e organizado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP, 2019), em que reconhecem a emergência tardia deste interesse, considerando-o "um campo ainda em consolidação" (CREPOP, 2019).

Além disso, Fernandes, Gonçalves e Silva (2022) apontam para a necessidade de reinvenção da Psicologia quando em contato com os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), na medida em que a aproximação a essas comunidades e seus modos de se organizar coletivamente evidenciam as lacunas e limitações de uma psicologia forjada numa concepção de sujeito eurocêntrica, colonial, biologizante. Nesse sentido, é necessário avançar em pesquisas que busquem compreender os modos de vida de comunidades tradicionais e que sejam pontes para a atuação das/dos psicólogos nesses territórios.

No que se refere à Psicologia Ambiental, área em que me situo, este ainda é um debate emergente. Para Diniz (2021) é urgente que a produção de conhecimento e o fazer na academia se alinhem "com as demandas situadas, materiais e concretas da vida das pessoas

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que o documento citado tem como foco o trabalho com Povos Tradicionais no geral, tendo sido desenvolvido um documento específico para Povos Indígenas (publicada em 2022) e estando as referências para atuação junto às Comunidades Quilombolas ainda em processo, sem data prevista para divulgação.

que padecem historicamente em nosso continente com processos de exploração e sistemática violação de direitos" (Diniz, 2021, p.64). Conclui-se, portanto, que as aproximações entre academia e PCT's podem contribuir para (re)pensar um modo de ocupação do território latino-americano, com características, histórias e saberes próprios que, estudados e compartilhados, podem instrumentalizar uma atuação de maior qualidade junto a essa parcela expressiva da população que segue impondo resistência aos modo de vida e de ocupação dos espaços capitalista, com seus corpos, culturas e saberes.

## **1.2 Comunidades Quilombolas no Brasil e no RN: um retrato a partir do censo de 2022**

A escrita deste texto acontece em um momento de transição e de um marco muito importante para a história da população quilombola brasileira: a realização de sua primeira caracterização pelo Censo Nacional de 2022, elaborado pelo IBGE. Até então, nos outros censos realizados no País, a população quilombola não era formalmente contabilizada. Inclusive, algumas comunidades nunca haviam sequer sido visitadas por recenseadores. Não estar presente nos dados oficiais sobre a população brasileira impedia que um público numeroso de atores sociais tivesse sua cidadania reconhecida na pesquisa demográfica mais importante para o País.

É preciso ressaltar, que a contabilização da população quilombola no último censo foi resultado de uma constante mobilização dos movimentos sociais e dos órgãos de defesa desta população, dentre eles destaca-se a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), em suas organizações municipais, estaduais e nacionais, tocada por lideranças quilombolas distribuídas por todo território Nacional.

Em dados inéditos recentemente divulgados pelo IBGE (2022), 1,3 milhão de pessoas se auto identificaram como quilombolas, divididas em 474 mil domicílios. Dentre as regiões brasileiras, o Nordeste — região em que esta pesquisa se desenvolve — concentra quase 70% dessa população. No Rio Grande do Norte, estão localizadas 22.384 pessoas quilombolas, representando 0,68% da população que reside no Estado. Em Parnamirim-RN, município em que a Comunidade Quilombola de Moita Verde está localizado, foram contabilizados 1142 pessoas quilombolas, sendo uma das cidades do Rio Grande do Norte com maior população quilombola, ficando atrás apenas das cidades de Ceará Mirim (2071), Macaíba (1459), Portalegre (1399), Lagoa Nova (1344) e Touros (1302).

Quanto à delimitação de seus territórios, este se constata como um aspecto que ainda precisa de avanço: das 5.972 localidades estimadas pelo IBGE em todo território nacional, em 2019, como base para realização do censo de 2022, apenas 494 destas estão oficialmente delimitadas. O que implica dizer que apenas 12,6% dos quilombolas brasileiros residem em territórios oficialmente delimitados e somente 4,3% da população quilombola residem em territórios oficialmente titulados, estando 95,67% dessa população sem ter adquirido ainda os títulos definitivos de suas terras no processo de regularização fundiária.

As outras localidades investigadas são denominadas de agrupamentos ou localidades quilombolas e o IBGE reconhece que "o universo das localidades quilombolas é muito superior ao conjunto dos territórios oficialmente delimitados", não sendo possível fazer generalizações e universalizações sobre a população somente a partir dos dados das comunidades oficialmente delimitadas e tituladas.

**Tabela 1**

*Territórios quilombolas por status fundiário*

Status fundiário	Quantidade	Percentual
Titulado	147	29,76%
Decreto	82	16,60%
Portaria	72	14,57%
RTID	137	27,73%
Estudo técnico	40	8,10%
Delimitado	16	3,24%
<b>Total</b>	<b>494</b>	<b>100,00%</b>

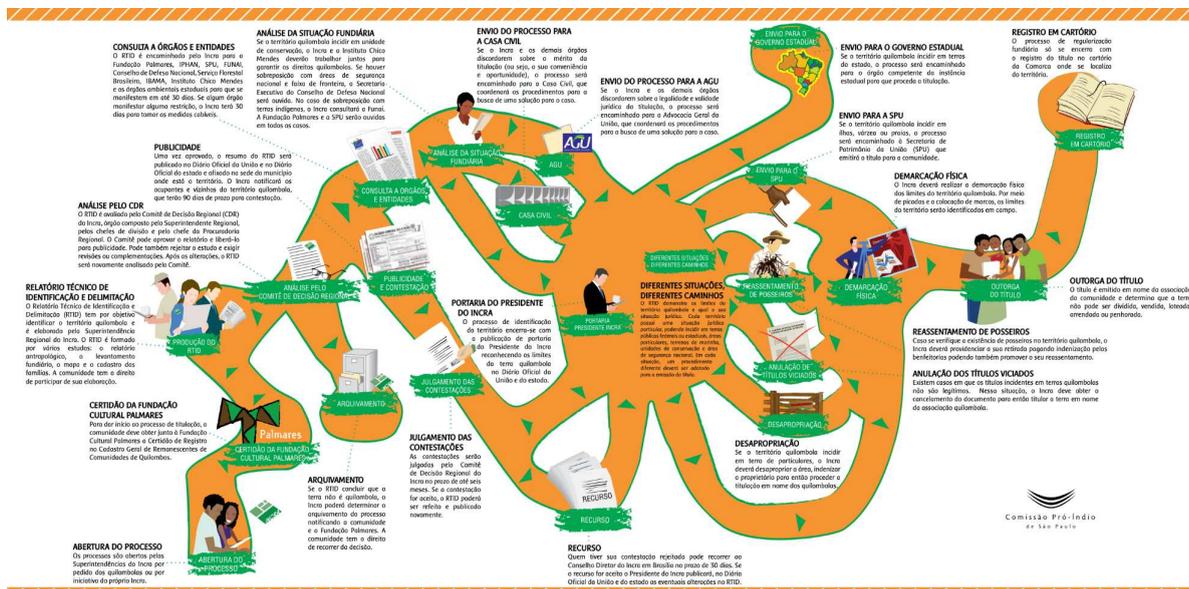
Fonte: Recuperado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023, 27 de Julho). *Censo Demográfico 2022: quilombolas. Primeiros resultados do universo*, p. 4-125.

Abaixo, na Figura 3, identificamos um fluxograma com os caminhos necessários para a titulação de um território quilombola. Ao lado, a partir do QR CODE, é possível ter acesso a uma melhor visualização, acessando o site da Comissão-Pró-Índio de São Paulo.

Não ter o direito de posse formalizado acaba gerando insegurança quanto a permanência de uma comunidade em seu território de ocupação tradicional. Essa lacuna faz com que diversos territórios quilombolas sejam palco de intensas disputas e ataques, como o caso do Quilombo Rio dos Macacos, na Bahia, símbolo da luta quilombola no País, dentre outros com histórias semelhantes distribuídas por todo território nacional.

**Figura 3**

*Fluxograma do processo de titulação, elaborado pela Comissão Pró-Índio*



Fonte: Comissão-Pró-Índio de São Paulo (2015). O caminho da Titulação das Terras Quilombolas. [https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/01/CPISP\\_pdf\\_CaminhoTitulacao.pdf](https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/01/CPISP_pdf_CaminhoTitulacao.pdf)

**1.3 A Comunidade Quilombola de Moita Verde**

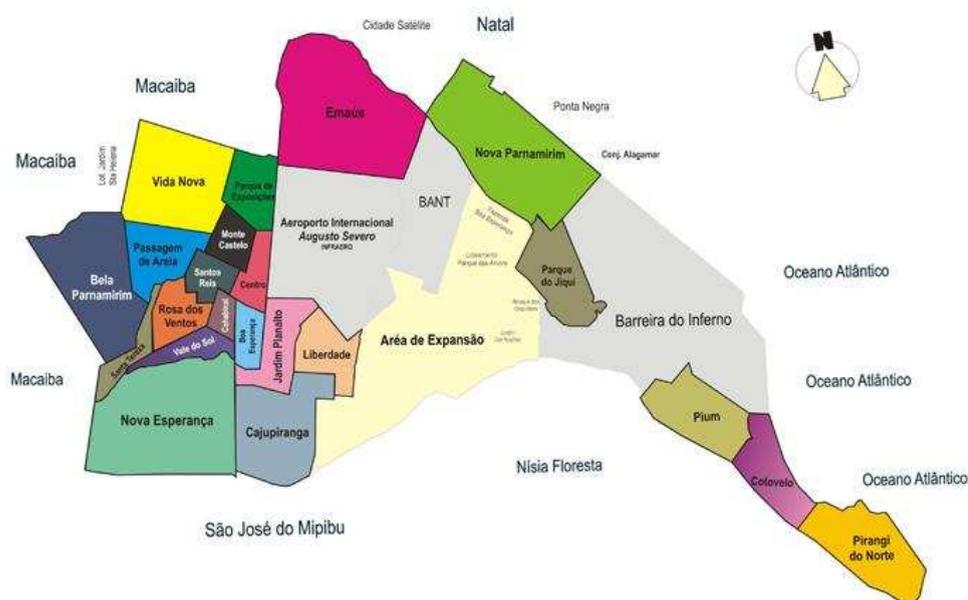
*1.3.1 Uma breve contextualização*

Quando em contato pela primeira vez com um campo que se desconhece, é comum trazer para a nossa primeira visita um punhado de compreensões prévias, que nos orientam em nossas expectativas, planos e ações — que, embora desejamos evitar, enfim, acabam por nos mover em uma determinada direção. No contato com a comunidade de Moita Verde, ainda em 2019, como relatado na seção de apresentação, o imaginário sobre comunidades negras rurais perpassava a minha expectativa do que poderia encontrar naquele território: um local afastado da cidade, com difícil acesso e sem limitações territoriais bem definidas por muros.

Já na primeira visita, em confronto com os conhecimentos que me acompanharam até ali, compreendi que Moita Verde se configura como quilombo urbano. O que significa dizer que está localizado no interior de uma cidade, fenômeno que pode acontecer tanto pela aproximação gradual da comunidade em relação a cidade, motivada em especial pela busca por melhores condições de vida, quanto pela expansão do perímetro urbano para mais próximo ao quilombo, ou por ambos motivos, como é o caso de Moita Verde. Atualmente, o território da comunidade está localizado no bairro Vida Nova, segundo informações retiradas do site da prefeitura de Parnamirim-RN.

#### Figura 4

Delimitação por bairros da cidade de Parnamirim-RN



Fonte: Rocha, G. M. S. (2014). “Num só crio pra vender, não”: Etnicidade, gênero e saberes domésticos em Moita Verde (Parnamirim, RN.). Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20731>

Inicialmente denominada pejorativamente pelos moradores da cidade de Parnamirim como Rio dos Negros, o território passa por um movimento de redescoberta e (re)identificação a partir do início do processo de titulação das terras, sendo renomeada pelos próprios moradores como Moita Verde. Durante este período, alguns estudos foram desenvolvidos no sentido de conhecer, registrar e caracterizar a história e o território da comunidade, dentre eles destaca-se o de Andréa Monteiro da Costa (2012), que se dedica a apreensão dos processos de criação e gestão da lavanderia por um grupo de mulheres que se tornam referências para a comunidade; o de Giselma Maria Sacramento da Rocha (2014), que busca compreender, em uma pesquisa sensível e implicada, a participação e atuação política das mulheres de Moita Verde; e o de Beatriz Simões Brito de Azevedo (2019), que desenvolve um interessante trabalho sobre as condições de habitação da comunidade e da implementação do Programa de Urbanização Integrada, vinculado ao Ministério das Cidades.

É importante ressaltar que a caracterização do território e da comunidade, a narrativa sobre sua ocupação que se segue, partem do caminho de leitura desses trabalhos que precederam a minha inserção e atuação no campo, auxiliando na compreensão das dinâmicas territoriais e sociais estabelecidas em Moita Verde. A esses, somam-se relatos que posteriormente tive contato, na comunidade. Desse modo, me dedico aqui a uma exposição sucinta do histórico de ocupação do território que hoje é a Comunidade Quilombola Moita Verde para contextualização, já que o que nos interessa é, sobretudo, a experiência territorial das crianças e aquilo que conhecem e me contam sobre o lugar em que vivem e seu passado histórico. Para tanto, reuniremos os relatos de Dona Nazaré, matriarca do quilombo, falecida em 2021, aos 106 anos, presentes na pesquisa de Rocha (2014), e de Miúda, a partir do trabalho de Costa (2012); da pesquisa de documentos históricos e relatos orais feita por

Azevedo (2019); e de conversas que tive com Ló e sua avó, Maria das Dores, sobre as dúvidas que surgiram pra mim nesse processo.

### *1.3.2 Histórico e ocupação*

Embora não haja informações exatas sobre data, sabe-se que as terras que hoje compreendem o perímetro da comunidade Moita Verde pertenciam ao português Manuel Machado, sócio da empresa “Machado & Cia” e senhor de escravos (Costa, 2012; Azevedo, 2019). Por volta de 1888, após a abolição, conta-se que Manuel Machado cedeu parte de suas terras a seu antigo escravizado, Manoel Jorge, então casado com Maximiniana — um movimento de transferência de posse comum para a época, já explicitado e discutido como uma das possíveis formas de estabelecimento de quilombos, no subtópico 1.1.

O casal teve cinco filhos: João Jorge, Crispiniano, Eneias, Tomé Jorge e Alice e, após o falecimento do pai e da mãe, a propriedade foi dividida entre os irmãos, dando forma aos cinco sítios ainda existentes na comunidade. Daí em diante, a propriedade passou a ser ocupada e distribuída por regime de hereditariedade, de modo que "cada um dos cinco herdeiros de Manoel Jorge permitia, dentro do seu sítio, que seus filhos, ao casarem e constituírem uma família, pudessem ter parte no terreno do/a pai/mãe, garantindo, assim, sustento e moradia" (Azevedo, 2019, p. 71).

É em 1945 que Dona Nazaré, até então moradora do quilombo Capoeiras, em Bom Jesus-RN, casa-se com Moisés Crispiniano da Silva (neto de Manoel Jorge) e estabelece moradia no território de Moita Verde (Azevedo, 2019). Apesar da divisão dos sítios seguir uma estrutura semelhante desde então, ocorre posteriormente a venda e troca de terras para gente de fora da família, de modo que atualmente pessoas estranhas ao grupo ocupam parte

deste território, impactando negativamente a dinâmica da comunidade. Em um trecho resultante da transcrição de áudio de uma participante da pesquisa de Azevedo (2019), é possível compreender melhor:

[...] não era pra ter separação, porque tipo aqui, essa parte aí foi vendida, outras pessoas que não é família - pessoas da família que venderam à outras pessoas. [...] Era como a gente vivia, em comunidade, todo mundo junto [...]. Era tudo muito gostoso. Tudo compartilhado, tudo junto, entendeu? (Moradora SP02R em entrevista, retirado de Azevedo, 2019, p. 74).

A influência do crescimento da urbanização da cidade de Parnamirim no cotidiano da comunidade quilombola é um outro aspecto também apontado por Costa (2012), Rocha (2014) e Azevedo (2019) em suas respectivas pesquisas sobre o território. A urbanização aparece como um fator primordial para a mudança da localização das casas para "esse lado do rio" — referindo-se ao terreno da lateral do rio mais próxima da cidade —, na busca por melhores condições de vida e de trabalho.

Sobre essa influência, Oliveira e D'Abadia (2015) apontam para o fato de que as comunidades quilombolas urbanas são perpassadas por "problemas próprios de espaços urbanos carregados da complexidade e da heterogeneidade que permeiam a vida cidadina" (p. 259). Ou seja, para compreender a ocupação do território quilombola de Moita Verde e as territorialidades e subjetividades ali produzidas e recriadas, é preciso atentar-nos para as especificidades e complexidades de uma comunidade localizada na periferia de Parnamirim-RN. Sendo assim, é necessário considerar alguns questionamentos: como Moita Verde enxerga Parnamirim? Quais relações estabelecem com a cidade? Como a população de Parnamirim enxerga a comunidade quilombola que ali vive? Quais relações de cooperação

tem se desenvolvido entre quilombo-cidade? Que influências esses territórios estabelecem em



sua relação? Como essa dinâmica afeta as experiências territoriais das crianças de Moita Verde?

### **Figura 5**

*Entrada do Sítio São Francisco*

*Nota.* Fotografia tirada por Luan (9 anos), participante da pesquisa e morador do Sítio São Francisco.

Esses questionamentos me fazem lembrar o diálogo com seu Sebastião, relatado na seção de apresentação, sua tristeza ao me falar que havia perdido seus filhos "para a cidade". Ou o diálogo com Sara, de 5 anos, quando, indo deixá-la em casa, paramos em frente ao

portão do sítio em que mora:

— É nesse Sítio aqui que seu amigo mora? — Eu perguntei, usando a nomenclatura difundida na comunidade, a de chamar os terrenos murados de sítios. Ao que ela, depois de pensar por um tempo, me respondeu:

— Isso aqui é um Sítio? — apontando o dedinho em direção ao portão que dá acesso aos espaços comunitários em que passa todos os dias para chegar na sua casa. Pensei rapidamente o que poderia responder. Estava ali eu, uma agente externa, nomeando para ela o lugar que vive e frequenta diariamente.

– E não é? Então, o que é? – Resolvi perguntar, abrindo espaço para ela me falar sobre suas próprias compreensões.

– Eu achei que era Parnamirim – Ela respondeu, concluindo e abrindo inúmeros questionamentos na minha cabeça.

Tais experiências nos apontam para a complexidade das questões que uma comunidade quilombola urbana enfrenta, as diferentes compreensões que este aspecto pode adquirir no âmbito geracional, e o quanto a relação quilombo-cidade pode ser ora produtora de sofrimento, ora um aspecto aparentemente naturalizado. Que aspectos aproximam e diferenciam as experiências de territorialidade de Sara e seu Sebastião? Como os lugares que Sara frequenta, para além do quilombo, influenciam na sua relação com o território em que vive? Quais as relações desenvolvidas pelas crianças com o território tradicional que habitam e os demais territórios que circulam?

#### **1.4 Noções sobre território, identidade e territorialidade**

Historicamente, os conceitos de espaço e território têm sido alvo e foco de debates, sofrendo reformulações e atualizações, dada a sua complexidade, ambiguidade e constante transformação na sociedade (Santos, 2009; Saquet & Briskievicz, 2009; Araújo e Caldas, 2019). No livro "Por uma Geografia Nova", Milton Santos (2009) desenvolve cuidadosamente uma crítica a geografia das paisagens e das regiões, cujos defensores eram conhecidos por se preocuparem incessantemente com fórmulas, estatísticas e medições, desconsiderando ou se omitindo de uma análise cuidadosa e política de tais dados quantitativos. Propondo uma geografia política e implicada com a realidade social, o autor se aproxima, então, de uma definição de espaço como objeto de estudo da geografia que considera as estruturas do todo social, seus lugares, estabelecimentos e instituições a que chama de fixos e suas relações, a vida em acontecimento, os fluxos.

Assim, o conceito de espaço habitado (Santos, 2009) se diferencia da compreensão de paisagem, local ou região, na medida em que este abriga, de partida, os conteúdos da realidade social e da natureza e suas teias de ação. O espaço, para Milton Santos, contém e é formado pela dinâmica da vida social, levando em consideração aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais de sua formação. Nesta esteira, Givânia Maria da Silva (2022), pesquisadora quilombola, tendo o pensamento de Milton Santos como base, propõe uma diferenciação entre terra e território paralela a de paisagem/região e espaço, desenvolvida pelo autor, e nos ajuda a compreender a dinâmica que o espaço habitado abriga e é palco:

A terra é uma extensão que se pode mensurar, medir, quantificar por diversas fórmulas ou unidades de medida. Já o território não é possível medir apenas por meio de unidades de medida, pois outros sentidos são inerentes e os tornam incapazes de serem alcançados pelas fórmulas matemáticas. (Silva, 2022, p. 107).

Sobre este sistema de fluxos e fixos que é a realidade espacial, Santos (2008) enfatiza sua característica relacional: o espaço é, pois, uma realidade de coisas e relações conjuntas, não podendo ser compreendido de maneira isolada. Ao contrário do que acreditavam algumas correntes da geografia, à época, o espaço, para o autor, não compreende o meio ambiente, uma natureza dita como pura e bruta de um lado e os espaços construídos e a realidade social de outro, mas como aspectos que juntos contém e formam a realidade social e espacial. Portanto, esse espaço que é a soma entre a forma e seu conteúdo, também é e abriga o movimento do todo social. Assim, "o conteúdo corporificado, o ser já transformado em existência, é a sociedade já embutida nas formas geográficas, a sociedade já transformada em espaço." (Santos, 2008, p.30).

O espaço, portanto, é considerado enquanto totalidade, o que implica dizer que cada ponto deste possui características do todo social e também o alimenta. Em um mundo globalizado, isto acontece de uma maneira cada vez mais imbricada e interdependente, numa escala que abarca os países, regiões, estados, cidades etc, a partir de uma multiplicidade de tentáculos saturados de relações de poder. Deste modo, quanto menor a fração de um espaço analisado, maior a quantidade de determinações que operam nele — analisar uma cidade, por exemplo, é levar em consideração as determinações do estado, da região, do país e de outros países para aquela porção de território. Neste ponto, o autor está mais interessado em argumentar pela necessidade de estudos que sejam localizados e que falem sobre a realidade

de um território e suas problemáticas, do que em produzir generalizações ou leis universais para justificar a disciplina.

Um outro aspecto defendido nos trabalhos de Milton Santos que nos interessa na compreensão de espaço que adotamos aqui, é o fato de que este abriga verticalidades e horizontalidades de poder e suas imposições. Para o autor, existem os espaços dos que mandam e o espaço dos que obedecem, os espaços luminosos, que abrigam o desenvolvimento e a tecnologia, e os espaços opacos, que, subordinados economicamente em diversos aspectos, funcionam a partir de uma lógica marginal e que, em seu exercício localizado e coletivo, resistem às imposições do capitalismo de centro, trazendo a inventividade e a coletividade como suas principais armas (Santos, 2008).

A esta compreensão de não neutralidade dos espaços, Clóvis Moura (2021) adiciona o debate racial: "os aglomerados marginalizados das grandes cidades destacam-se exatamente por isso: não há para seus habitantes nenhuma garantia de segurança, isso sem destacar a falta de estabilidade em empregos eventuais". Para o autor, o direito à cidadania é relativo nas periferias, ocupadas majoritariamente pela população negra. Encontramos ideias similares também nos trabalhos de Santos (2008; 2009), que destaca o lugar das periferias nos países subdesenvolvidos como espaços de acesso precarizado a bens e serviços, com moradias frágeis, por vezes erguidas em localizações de risco, sem saneamento básico, pavimentação, com acesso prejudicado a saúde, transporte público, espaços de lazer, dentre outros e, portanto, espaço de vida para pessoas que têm sua cidadania prejudicada. Por vezes, o autor questiona para quem a cidadania plena é destinada e que pessoas este conceito abarca (Santos, 2007).

Assim, conclui-se que a relação humano-ambiente está permeada de determinações que operam no espaço/território em que vivem e circulam: as determinações do mundo

globalizado, do período técnico-científico-informacional (Santos, 2020), do capitalismo hegemônico e seus tentáculos. A ocupação e distribuição territorial, desde seu princípio, é mediada pelos tentáculos da economia capitalista, sendo esta responsável pela criação de grupos sociais (Little, 2002). Dito isto, se dedicar à compreensão da importância de um determinado território para a constituição de uma pessoa ou de um grupo social é também levar em conta sua ocupação histórica, atentando-se para os determinantes macro e microsociais envolvidos nesta relação.

Na Psicologia Ambiental, as relações entre as pessoas e seus ambientes são um aspecto fundamental no que se refere à constituição de suas identidades (Gonçalves, 2007; Arcaro & Gonçalves, 2012; Mourão & Cavalcante, 2011). Os sentimentos de vinculação ao território e identificação com ambientes vêm sendo descritos na área como identidade de lugar ou pertencimento ao lugar (Mourão & Cavalcante, 2011) e abarcam também as sensações de não pertencimento e não identificação, embora sejam menos abordadas. Para a Psicologia Ambiental: "O espaço ganha destaque ao pensarmos a constituição dos sujeitos encarnados em uma localidade e em uma temporalidade" (Silva, Macedo, Kraft, Silva & Jurado, 2021).

A sensação de pertencimento a um território e sua identificação com este tem sido chamada de territorialidade (Little, 2002; Saquet & Briskievicz, 2009; Araújo e Caldas, 2019). Deste modo, a territorialidade é compreendida como um esforço coletivo em se identificar, ocupar, usufruir de um território específico. Esse esforço é sempre grupal, depende de condições históricas e é multifatorial. Assim, existem múltiplas formas de ocupação e, por isso, múltiplas formas de territorialidade, sendo a identidade individual e coletiva um aspecto deste todo.

Nessa esteira, assim como a territorialidade, o processo de formação da identidade acontece como resultado da relação do eu com o outro e com o mundo, num emaranhado de

sentidos pertencentes a um determinado contexto histórico e social (Ciampa, 2001). Deste modo, a criança, foco deste trabalho, em seu processo de formação, compartilha, resiste, recria e interioriza, a seu modo, conceitos e ideologias presentes na sociedade de que faz parte (Bento, 2016), de acordo com as relações que estabelece com os ambientes em que circula (Gonçalves, 2007).

Assim, o que determinado território significa para um indivíduo e como esta relação o constitui identitariamente é resultado de sua vivência coletiva com o meio e com a vida social que o rodeia (Silva, Macedo, Kraft, Silva & Jurado, 2021), dentro de um contexto histórico e social. No que se refere a crianças quilombolas, portanto, suas identidades são atravessadas também por valores socialmente compartilhados sobre o ser quilombola e o ser negro(a) na sociedade brasileira, a partir das relações de socialização, mediadas por suas experiências nos espaços que vivem e ocupam diariamente.

No tocante às comunidades quilombolas, percebe-se que o aspecto territorial vem sendo apontado como fundamental para construção de uma identidade coletiva e afirmação dessa população em seus processos de titulação, já que a história das comunidades está atrelada à história de ocupação de seus territórios (Souza, 2017, Silva, 2022). Quanto a isso, Souza (2017) afirma:

Pertencer a uma comunidade quilombola é defender uma terra e uma história a ela atrelada, fazendo parte de uma memória coletiva compartilhada no grupo, e de experiências identitárias e territoriais vinculadas aos sentidos de ser negro. (Souza, 2017, p.196).

Aqui, cabe também ressaltar a diversidade de territórios quilombolas e, conseqüentemente, a multiplicidade de territorialidades que abrigam, o que Silva (2022)

denomina de "pedagogias próprias". Não é, portanto, nosso objetivo argumentar em favor da existência de um conhecimento único, hegemônico e universal sobre a experiência de ocupação territorial dessa população, mas reconhecer e visibilizar a diversidade de suas experiências.

No início deste capítulo, discutimos as diversas formas históricas de ocupação dos territórios quilombolas, e argumentamos que cada comunidade abriga, na sua história e memória coletiva, aspectos distintos e singulares que as identificam. Tais aspectos influenciam diretamente as relações vivenciadas entre as pessoas e seus territórios tradicionais e se atualizam conjuntamente no processo histórico de luta pela garantia de sua ocupação. É sob este conjunto de singularidades, forjadas no seio das lutas coletivas por ocupação de suas terras e reconhecimento de seus direitos sociais, que as múltiplas territorialidades quilombolas se constituem e se atualizam: "A territorialidade quilombola, como já mencionado, constrói-se no campo identitário, cuja organização social, política, econômica e cultural se estabelece na relação com o território" (Silva, 2011, p. 51).

Para Ianni (1996, citado por Sawaia, 2001), a afirmação das identidades coletivas, na atualidade, é uma forma de enfrentamento às homogeneizações impostas pela colonização e reforçadas pela globalização, ou seja, acabam por assumir um caráter político de organização, auto-afirmação e resistência. Desse modo, a existência de uma identidade quilombola transmitida e reatualizada nas práticas da vida cotidiana e na luta por direitos, confronta, por si só, a concepção individualista liberal que fundamenta a lógica capitalista de dominação dos corpos, dos afetos e ordenação dos espaços.

Por fim, para Milton Santos (1998), território é sinônimo de espaço habitado, ou seja, abrange o conjunto de objetos e ações que compõem o espaço humano e só pode ser compreendido levando em consideração a totalidade das dinâmicas sociais e seu contexto

histórico. Segundo o autor: “mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (Santos, 1998, p.15). É essa a compreensão de território que nos interessa aqui — o território habitado como categoria política que, em suas particularidades, carrega memórias e impõe resistências frente a universalização das experiências e homogeneização dos espaços, tempos e dos corpos. Nesse sentido, compreendemos aqui o território quilombola, em suas complexidades e particularidades, como um território habitado.

Para o desenvolvimento deste trabalho, portanto, nos interessa a compreensão de território como espaço habitado (Santos, 1998; 2008); de identidade como metamorfose, resultado de vivências acumuladas entre a criança, a sociedade e o meio que a rodeia (Ciampa, 2001; Corsaro 2011); e territorialidade como esforço coletivo de identificação com o território habitado, que depende sempre das condições históricas e é eminentemente multifatorial e, portanto, ao mesmo tempo diversa e singular (Little, 2002; Silva, 2022).



## CAPITULO 2

# Infâncias Quilombolas e a Investigação-Ação-Participativa

## **2 INFÂNCIAS QUILOMBOLAS E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA**

Olha-se com otimismo o crescente número de estudos sobre a infância no contexto brasileiro, que vêm ganhando espaço nas mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas, com destaque as de educação, sociologia, psicologia e antropologia. O que se percebe, porém, são metodologias ainda majoritariamente orientadas por noções generalizantes e universalizantes sobre a infância que negam suas pluralidades e singularidades, em um país de ocupação territorial diversa. Que espaço têm tido as infâncias quilombolas, ribeirinhas, ciganas, indígenas, nos manuais educativos, de desenvolvimento, dentro dos campos de conhecimentos sobre a infância e na academia?

Neste capítulo, discutiremos um pouco sobre o contexto das infâncias brasileiras e os principais pressupostos que orientam as concepções de infância ainda vigentes na atualidade, demonstrando o quanto estes pressupostos, ainda que arcaicos e já refutados cientificamente, continuam permeando os campos de atuação e de pesquisas sobre infância. Situaremos também, nesta esteira, que lugar as crianças quilombolas têm ocupado nos estudos sobre a infância, a partir de uma análise cuidadosa sobre o contexto que essa população está inserida, elucidando as principais questões que atravessam a realidade em que vivem. Por fim, apontaremos para um novo paradigma que vem sendo construído para o estudo da infância, especialmente por pesquisadoras e pesquisadores da sociologia da infância, desde a década de 80, que nos orienta enquanto base teórico-epistemológica, em consonância com a IAP, para o desenvolvimento da metodologia que é objetivo deste trabalho.

### **2.1 Infâncias brasileiras em foco: a infância como grupo social**

A partir dos anos 80, vemos ganhar espaço no cenário mundial uma área de estudos denominada Sociologia da Infância. Essa perspectiva surge, em especial, da necessidade de oposição às teorias do desenvolvimento propostas à época, que consideravam como universal a criança europeia e seus marcos desenvolvimentais, priorizando formulações generalizantes e universalizantes das experiências infantis<sup>6</sup>. Abaixo, cito algumas concepções ocidentais e adultocêntricas herdadas das perspectivas desenvolvimentistas e ainda amplamente difundidas e compartilhadas sobre a infância na atualidade, situando-as ora pela perspectiva de autores e autoras da Sociologia da Infância, ora a partir de áreas de conhecimentos afins.

*a) adultocentrismo: a criança como receptor passivo da cultura do adulto*

O adultocentrismo se constitui como o modo de enxergar a vida social a partir da perspectiva do adulto. Nesse cenário, a criança é vista como um ser imaturo e em processo, que tem como principal objetivo adquirir características, competências e habilidades que lhes servirão na fase adulta. Ou seja, a infância se torna um estágio, que passamos com o objetivo de nos desenvolver o suficiente para chegarmos ao destino pelo qual nos preparamos por toda a vida: a idade adulta (Evangelista & Marchi, 2022). Sob essa ótica, no processo de socialização vivenciado na infância, a criança é tida como um receptor passivo da cultura do adulto, a qual deve compreender, internalizar, se moldar e reproduzir. Essa perspectiva estabelece o caráter de superioridade ao adulto (objetivo final, dono da consciência e do estágio maior de desenvolvimento) e inferioridade a criança (o ser 'em construção', que precisa ser tutorado e socializado), e nos impede de olhar com atenção as especificidades de

---

<sup>6</sup> No Brasil, o primeiro intelectual a se aproximar desta perspectiva em seu trabalho foi Florestan Fernandes, em 1940, a partir da observação e relato da cultura infantil de crianças de um bairro operário judeu de São Paulo. Atualmente, dentro da Sociologia da Infância brasileira, estudiosas e estudiosos têm feito um movimento de considerar o seu trabalho pioneiro quanto a observação e análise das culturas infantis. Exemplo disso é o recente livro *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias publicado em 2022*, organizado por Anete Abramowicz, uma das principais referências da área na atualidade, que reconhece as contribuições e pioneirismo do pensamento de Florestan Fernandes e Virginia Bicudo para os estudos com crianças, atestando o protagonismo e importância da produção intelectual brasileira e latinoamericana para a área.

um período de extrema importância: a infância. É desse pensamento que surgem as falas amplamente difundidas na atualidade, que provavelmente você já deve ter ouvido ou até mesmo falado: "Não suporto crianças", "Nesse lugar, crianças não deveriam ser permitidas", como se o ser criança, de algum modo, afastasse a experiência deste grupo social da própria humanidade pela qual o adulto se enxerga e se compreende.

*b) incompletude e falta: infância como processo*

O adultocentrismo leva ao outro lado de uma mesma questão: a concepção de que a criança é sempre um ser incompleto e em falta, em relação a figura plenamente desenvolvida do adulto. Para Evangelista e Marchi (2022), a noção da criança como um processo, constantemente enxergado por suas faltas, deriva primeiramente da concepção dos processos de socialização para Durkheim, orquestrados, na perspectiva do sociólogo, fundamentalmente pela escola, dispositivo capaz de socializar o indivíduo a partir da transmissão de conhecimento, preparando-o para a vida adulta em sociedade. Tal concepção traz, em si, alguns problemas: 1) Sob esse viés, o ensino ocorre unilateralmente — do polo do adulto para o da criança; 2) A criança absorve os valores sociais e conhecimentos de maneira passiva, desenvolvendo-se rumo ao que é esperado dela: a assimilação da cultura do adulto e sua reprodução — processo que, para o autor, só se encerra com a adultez.

Se ousarmos pensar na criança como um agente ativo, com conhecimento de si e do mundo, capaz de ler a realidade, tomar decisões, criar e recriar, o que sobra deste modelo de escola e sociedade que transmite, adapta e normatiza? Este pensamento é, por si só, preocupante, uma vez que é exatamente isso que tem sido feito com boa parte das nossas crianças na atualidade: submetendo-as, esses sujeitos ativos e cheios de potência, às normas de um processo de escolarização e de socialização retrógrado e ultrapassado, que suga suas criatividades, corta sua capacidade inventiva, os destaca de suas corporeidades, estimula a

assimilação passiva da norma, para depois exigir deles autonomia e autenticidade no decorrer da vida. Em resumo, as crianças, na nossa sociedade, têm sido vistas como "não adultos" (Silva, 2011), ou seja, sob a ótica daquilo que as falta, que ainda não sabem e, portanto, estabelece-se uma justificativa para que sejam tutoradas, contidas, ensinadas. Por consequência, as crianças deixam de ser vistas a partir daquilo que são — seres humanos plenos e sujeitos de direito.

*c) universalidade e homogeneidade: a infância única*

Este ponto se refere especialmente à concepção de infância como uma só. Por parte dos manuais de desenvolvimento, de aprendizagem e educação a criança é tida, na maioria das vezes, como o ser único e universal, que passa por estágios desenvolvimentais (o andar, a fala, o aprender a ler) de maneira homogênea, temporalmente demarcada, tratando como desvios aquelas que não correspondem ao que está determinado. Aqui, assumo a postura de destacar a importância de nos aproximarmos das "crianças concretas" (Finco e Oliveira, 2020), de suas experiências localizadas e espacializadas, de suas vozes, identidades e culturas.

*d) objeto de posse do adulto: o corpo da criança como público*

Ser a criança objeto de posse do adulto e corpo público e aberto às necessidades deste é resultado dos últimos três pontos. Se socialmente compreendemos a criança pela ótica da incompletude, da imaturidade, da falta de conhecimento sobre si e sobre o mundo, nos sentimos autorizados a assumir uma postura de tutela absoluta diante delas, compreendendo-as como propriedade dos adultos responsáveis (Eurico, 2020).

Levado ao extremo, esse modo de pensar resulta e funciona como discurso legitimador de inúmeras formas de violências dentro da relação adulto-criança, tendo esta última como vítima, a exemplo: a violência doméstica física, psicológica ou verbal; o acesso ao corpo da criança sem consentimento, na coação para tocar e deixar-se ser tocado; a desvalorização de

seus sentimentos; o silenciamento de suas opiniões sobre si e sobre o mundo; a exposição ao vexame pelo compartilhamento de fatos, fotos, publicações de vídeos em redes sociais de conteúdos íntimos, dentre outros.

No que se refere a psicologia, Mannes (2015) afirma que esta área "vem construindo uma dívida histórica com as crianças" (p.21). Em uma pesquisa de levantamento bibliográfico, a autora analisou 679 artigos que continham as palavras "infância" e "criança" e suas derivações, no título, nas palavras-chave ou no resumo. Logo de início, percebeu que, deste montante, apenas 347 artigos tinham verdadeiramente a criança como "sujeito": ou seja, apenas 51,1% deste universo de pesquisas utilizavam metodologias em que as informações produzidas advinham, de fato, das crianças — parte das pesquisas, no conhecimento sobre a infância, priorizava a escuta dos professores, da família, ou se dedicavam a análise e discussão de conhecimentos teóricos já produzidos acerca da temática.

Dentre as pesquisas que traziam as crianças como fonte das informações adquiridas, 42,31% utilizavam, como única fonte de informação, o teste psicológico, enquanto apenas 0,30% lançavam mão de estratégias participativas como oficinas e contações de histórias, seguidos por 1,45% que utilizavam desenhos. Isso implica dizer que, na maioria das pesquisas que trazem as crianças como objeto, raramente lhes é legitimada a sua condição de sujeitas: ou seja, raramente suas vozes são levadas em conta nas questões estudadas sobre si próprias, o que fica explicitado pela ausência de metodologias participativas, que tragam as crianças como foco da investigação, capazes de informar sobre suas realidades.

Aqui, cabe ressaltar o impacto que o conhecimento produzido pela psicologia e sua difusão tem para a vida das crianças, uma vez que tais conhecimentos historicamente são utilizados ora para distinguir comportamentos tidos como normais e anormais, ora para estabelecer um ideal de desenvolvimento que, quando não atingido, é considerado um atraso

ou desvio. Ressalta-se também o crescente papel da psicologia no diagnóstico compulsório de crianças, tendo como base perspectivas higienistas, individualistas e biologizantes (Franco, Mendonça e Tuleski, 2020), sendo a nossa categoria uma das principais responsáveis pela crescente medicalização e normatização das experiências infantis. Além disso, é preciso reconhecer a influência do conhecimento psicológico para elaboração de inúmeras teorias sobre parentalidade, que orientam boa parte das relações adulto-criança e a forma como socialmente a infância é concebida em determinado lugar e momento histórico.

No que se refere a quem são as crianças pesquisadas nos estudos sobre infância, Mannes (2015) as categoriza a partir de sua condição: boa parte dos artigos tratam de crianças em relação à escola, à saúde e doença ou enfocando experiências do que temos tratado neste trabalho como 'infância universal': trazendo como sujeitas as crianças brancas, com cotidiano urbano, classe média-alta e suas vivências. A minoria dos artigos analisados abordam a pluralidade das infâncias brasileiras e suas questões: poucos se debruçam sobre a experiências de crianças moradoras da periferia (1), em situação de pobreza (11), de comunidades tradicionais (3) ou migrantes (1), ainda que esse público represente uma grande parcela da população de crianças brasileiras. Quanto às crianças de comunidades tradicionais, a autora as categoriza como "crianças em relação com a *cidade* [grifo nosso]" (Mannes, 2015, p.23) embora, nesta categoria, aparecem majoritariamente pesquisas sobre infâncias em territórios tradicionais ou em contextos rurais: ribeirinhas, indígenas e do campo. Destaco aqui a ausência de pesquisa sobre crianças quilombolas, quadro que, conforme discutiremos no próximo tópico, ainda segue sem avanços expressivos mesmo após nove anos do levantamento bibliográfico de Mannes (2015).

Diante disto, é necessário nos questionarmos: sobre quais infâncias a psicologia tem se debruçado? Quais crianças psicólogas e psicólogas têm se dedicado a ouvir em suas

pesquisas? Aliás, temos, sequer ouvido? A quem servem as metodologias que vêm sendo utilizadas na construção de conhecimento sobre a infância? Será que as crianças têm sido compreendidas de fato como sujeitas de nossas pesquisas ou como objetos passivos, dos quais precisamos construir um conhecimento sobre, a partir de testes, experimentações e observações? Temos agido para romper com o adultocentrismo e com a homogeneidade na qual a infância é colocada ou temos produzido conhecimento que reafirma e embasa tais concepções e, desse modo, perpetua violências? A seguir, discutiremos sobre a infância quilombola e suas especificidades e seguiremos refletindo acerca destas questões.

## **2.2 Crianças quilombolas: da invisibilidade à visibilidade política**

Se agora concordamos que as crianças brasileiras são enxergadas pelo viés do adultocentrismo, da falta e incompletude, da homogeneidade e universalidade de suas experiências, como objeto de posse do adulto e corpo público, devemos propor a essa análise uma perspectiva étnico-racial e de classe. Neste recorte, as crianças negras, quilombolas e indígenas são ainda mais atingidas por todos esses processos. Nas palavras de Eurico (2020): "Em se tratando de sujeitos negros e negras que nascem, crescem e se desenvolvem em territórios periféricos, privados dos direitos humanos fundamentais, a raça/cor torna-se um agravante" (p.27).

Na sociedade racista e classista em que vivemos, aspectos como a solidariedade, a compreensão e a busca por um tratamento mais igualitário no binômio adulto-criança tem sido majoritariamente direcionado às crianças brancas, em especial de classe média alta, a partir do ensino em escolas com metodologias participativas e educacionais pautadas por atuais teorias do desenvolvimento, comunicação não violenta, dentre outros. Enquanto, ao observar as

estatísticas que nos contam sobre a infância negra e indígena no País, observamos que, apesar de serem maioria (54,9%), segundo o IBGE, as crianças negras e indígenas tem 72% de chances a mais de morrer de desnutrição e diarreia que crianças brancas (Jornal Nacional, 2022); crianças negras são mortas 3,6% a mais por armas de fogo (Mena e Carmazano, 2021), sendo também as mais excluídas da escola (Barreto, 2021) e as que mais realizam trabalho doméstico infantil, sendo, neste, as do sexo feminino maioria (Santos, 2021).

Muito tem se produzido a respeito da importância da valorização étnico-racial, da absorção pela escola desta temática como necessária. Como desdobramento, temos visto crescer a representação de crianças negras em desenhos animados, em brinquedos, acessórios, produtos de beleza, dentre outros. Apesar de reconhecer tais iniciativas enquanto avanços, trago uma experiência que tive durante o desenvolvimento do trabalho com as crianças da comunidade Moita Verde. Na busca por livros, material que me auxiliasse a trabalhar identidade e emoções, lápis de cor multiculturais, percebi, com descontentamento, que esses materiais possuíam sempre o dobro do preço daqueles que não traziam como diferencial a perspectiva da multiracialidade: enquanto um giz de cera comum custava entre R\$3,00-R\$5,00, o multirracial custava R\$13,00-R\$15,00. A mesma lógica pode ser observada nos livros e desenhos infantis que abordam a temática racial, estes últimos, estando geralmente restritos a plataformas pagas de streaming ou a canais pagos. Diante deste cenário, pergunto: quais crianças têm tido a possibilidade de acessar esses "diferenciais"?

Em 2022, como uma forma de trazer reconhecimento e visibilidade para realidade das múltiplas infâncias brasileiras e denunciar as omissões que tem sofrido, um conjunto de representações de Movimentos Sociais e pesquisadores da área se juntaram na produção da *Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas: da escola ao cotidiano – a prioridade absoluta abandonada pelo Estado*. As edições das agendas publicaram durante todo o ano

informações sobre as diversas infâncias que tem sido invisibilizadas no País, a partir da sistematização e discussão de dados produzidos sobre tais públicos: crianças e adolescentes em situação de rua, migrantes, residentes em territórios urbanos vulneráveis, zonas de conflito e violência, em serviços de acolhimento, da agricultura familiar e reforma agrária, indígenas e quilombolas.

No que se refere às crianças quilombolas, foco desta pesquisa, destaca-se como problemática a ausência de uma política de direitos específica para o público. Retomo aqui uma pergunta pertinente, colocada pelas autoras da Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas (2022): Para quem as crianças quilombolas são invisíveis? A quem interessa essa invisibilidade? Analisando a realidade concreta deste público, fica explícito que a invisibilidade das crianças quilombolas faz parte de uma complexa política de exclusão (Pellanda & Frossard, 2022), tendo como base a omissão do Estado e o racismo estrutural.

Nessa esteira, é importante salientar ainda que não existe uma legislação específica que assegure direitos para crianças quilombolas no Brasil, estando as crianças resguardadas apenas pelas políticas que asseguram direitos às comunidades quilombolas no geral ou nas legislações sobre o direito à educação e ensino escolar quilombola. Um outro aspecto que contribui para a manutenção destas invisibilidades é que até o último censo realizado pelo IBGE, em 2010, não havia perguntas direcionadas à caracterização da população quilombola e suas especificidades, contabilizando apenas o quantitativo de comunidades e sua localização pelo território nacional. Para Pellanda e Frossard (2022), desconhecer as características etárias dessa população acaba por dificultar o mapeamento das crianças e adolescentes quilombolas e prejudica, portanto, o desenvolvimento de políticas públicas e legislações direcionadas.

Quando nos dedicamos a olhar para o que tem sido produzido academicamente sobre as infâncias quilombolas e suas necessidades, o cenário de escassez fica evidente. Em um

levantamento assistemático realizado para elaboração do presente trabalho, ao utilizar os descritores "crianças quilombolas", "infâncias quilombolas", "criança quilombola" e "infância quilombola", foram encontrados 12 artigos no Scielo, dentre estes, 4 estavam em duplicidade e foram excluídos, totalizando 8 artigos; e 18 no Redalyc. Desse total de 26 artigos, analisando a área de vinculação da primeira autoria, pude perceber que 12 estavam vinculadas a área da Educação e 12 a área de Saúde, seguidos por 1 em Antropologia e 1 em História Cultural, sugerindo uma ausência de pesquisas da área da psicologia na temática. No que se refere às revistas que mais publicam sobre este recorte, apareceram os nomes *Ciência e Saúde Coletiva*, *Educar em Revista* e *Cadernos de Saúde Pública*, sinalizando novamente a presença preponderante de pesquisas nas áreas de Saúde — com destaque a Saúde Coletiva — e na Educação, fato que também foi relatado por Silva (2011) e por Souza (2017).

Porém, é importante constatar que essa escassez de informação sobre as infâncias quilombolas não é um fato isolado. Parte de um processo de invisibilização complexo e multifatorial. Em primeiro lugar, é necessário contextualizar que a concepção de infância como uma transição para a adultez, em que a criança é um "não adulto" ainda é amplamente difundida, fazendo crer que as crianças não são capazes de falar por si mesmas, que dirá serem sujeitas de pesquisas (Silva, 2011).

Depois, destaca-se que, atrelado ao preconceito racial, tal invisibilização aparece como uma das formas que têm sido utilizadas pelo Estado para o apagamento das múltiplas vivências da infância em comunidades tradicionais, para que possa continuar sempre ausente na promoção e garantia de direitos, mas presente sob a forma de ações repressivas e violentas (Pellanda & Frossard, 2022). Segundo as autoras, esse processo gera uma série de sofrimentos e violações específicas que são silenciadas: preconceito racial, explorações sexuais, deslocamento forçado e outras vulnerabilidades somadas que, muitas vezes, provocam as

retiradas forçadas de suas famílias de origem e, portanto, o afastamento de suas comunidades. Assim, Silva (2011) nos fala sobre a tripla opressão que uma criança quilombola está submetida: por ser criança, por ser negra e por ser quilombola.

Apesar disso, alguns estudos desenvolvidos com crianças quilombolas mostram as formas compartilhadas e localizadas nas quais estes atores sociais têm resistido a esse processo de invisibilidade, a partir da afirmação de suas identidades, da cultura infantil compartilhada e das trocas de experiências intergeracionais (Pérez e Souza, 2022). É somente considerando as crianças quilombolas como atores sociais capazes de falar sobre si e sobre o mundo que seremos capazes de ouvi-las sobre suas necessidades, compreender suas singularidades e produzir conhecimento conjunto que, de fato, tenha como foco a superação de suas vulnerabilidades.

Neste trabalho, portanto, o conceito de visibilidade adquire uma dimensão política. Em consonância com Silva (2011), para além da dimensão visual, o termo se refere aqui a singularidade dos sujeitos da pesquisa e o compromisso de que essas singularidades sejam ouvidas, reconhecidas e valorizadas na busca pelo desenvolvimento de ações concretas em benefício dessa população. Concordamos com Araújo e Gomes (2022) quando ressaltam a importância de nos aproximarmos das crianças negras (e aqui adicionamos as quilombolas) em nossas pesquisas, enxergando-as como sujeitas de direito, produtoras de cultura, de conhecimento e como atores sociais capazes de apreender e reinventar o mundo, reafirmando enquanto potências suas especificidades e singularidades.

Tenho visto que a experiência individual e coletiva de cada criança moradora da comunidade de Moita Verde-RN abre uma nova compreensão sobre o ser quilombola, à medida em que sua ação no mundo, por si ou coletivamente, cria e recria o sentido de sua identidade individual ou coletiva e abre espaço para novas experiências e significações,

alargando o sentido de ser criança e de ser criança em uma comunidade quilombola. Por isso, mais que produzir generalizações sobre as características de uma infância quilombola, o presente trabalho busca avançar na aproximação das experiências das crianças quilombolas de Moita Verde, suas particularidades e singularidades, na busca por contribuir, a partir de experiências localizadas, com o alargamento das compreensões sobre a infância no Brasil e em comunidades tradicionais.

### **2.3 Investigação-Ação-Participativa e a pesquisa com crianças: um caminho em construção**

Pesquisas que trazem a criança como foco não são novidade. Desde que a infância ganha uma outra configuração, com a modernidade, a ciência vem sendo chamada a subsidiar e compreender de diversos modos esta categoria recém emergida (Fernandes & Caputo, 2020). Destaca-se aqui, os estudos em Psicologia e Medicina, com ênfase nos processos de desenvolvimento infantil. Posteriormente, os estudos em educação também passam a se preocupar com a criança em sua formação para um futuro em sociedade, que precisa ser educada e lapidada dentro da cultura, sob os padrões sociais a que sua comunidade pertence (Campos, 2008; Corsaro, 2011).

Nessa esteira, tais estudos, desenvolvidos ao longo do século XX, como forma de compreensão da criança, voltavam-se à investigação ora da escola e da família, considerados os principais agentes da socialização infantil, ora a partir de uma criança homogeneizada, esterilizada de seu contexto, no âmbito de um laboratório. Os problemas relacionados à infância, então, eram compreendidos sob a ótica dos adultos ao seu redor, na esfera da escola e da família ou sob a medida daquilo que não funciona e precisa de diagnóstico e intervenção

profissional: a criança que não aprende, que não se desenvolve adequadamente ou que não corresponde aos estímulos padrões, por exemplo (Campos, 2008).

Mannes (2015) aponta para uma tradição ainda presente na psicologia, herdada deste paradigma investigativo, em que os principais estudos sobre crianças, seus entornos e questões afins ainda são pesquisados sob ótica dos adultos que os rodeiam: professores, pedagogos, familiares ou a partir da observação e interpretação da/o profissional investigador/a. A criança é vista, nesta perspectiva, como objeto: capaz de ser observado, estimulado, dissecado, esmiuçado e analisado a partir de todos os agentes que o rodeiam, mas nunca pela escuta de suas próprias vozes (Mannes, 2015; Campos, 2008).

Neste tópico, portanto, abordaremos os pressupostos epistemológicos e metodológicos que subsidiam a atuação de pesquisadoras e pesquisadores que têm se lançado no desafio de produzir um outro conhecimento sobre a infância, influenciados especialmente pela Sociologia da Infância. Respondendo a uma nova concepção de infância que enxerga a criança como sujeito e ser ativo no mundo, tais metodologias se preocupam em ouvir as próprias crianças naquilo que elas têm a dizer sobre si, suas questões e seus entornos — o que, para autores e autoras da área, só é possível a partir de metodologias horizontais que tenham a participação efetiva das crianças como base.

Inicialmente, discutiremos essa nova concepção de infância, como sujeito e grupo social; nos aprofundaremos sobre alguns dos principais dilemas éticos que envolvem a pesquisa participativa com crianças e, por fim, trataremos do brincar e suas ferramentas como facilitadores para proposição de metodologias participativas de pesquisas com crianças.

### *2. 3. 1 A infância como grupo social e a criança como sujeito ativo no mundo*

Ainda no início deste capítulo, tratamos sobre alguns pressupostos que orientam a compreensão social ainda hegemônica sobre o sujeito criança, e que influenciam na forma como adultos e crianças se relacionam entre si. Dentre estes, destacamos o adultocentrismo, lente que enxerga a criança como *receptor da cultura do adulto* e como *ser em construção*, ainda imaturo frente ao indivíduo adulto e, portanto, incapaz de compreender amplamente sua realidade, de produzir cultura e agir de maneira ativa e criativa no mundo social. Em oposição a esta perspectiva, herança das concepções clássicas de socialização, Corsaro (2011) elabora o conceito de **reprodução interpretativa** para definir o processo ativo e coletivo de apropriação, reinvenção e (re)produção, característico da forma como as crianças "negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si" (p.31).

Ao contrário das perspectivas clássicas de socialização, para Corsaro (2011), a integração das crianças em suas culturas acontece de maneira reprodutiva e não linear. Isto significa que as crianças não se limitam à observação passiva do mundo, de modo a internalizá-lo, como se imaginava — pelo contrário: "se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela" (p.36). Este processo, mediado pela linguagem e pelas rotinas culturais<sup>7</sup>, ocorre em teia e engloba: as dimensões familiares (e as relações de parentesco), institucionais (referente aos locais que as crianças circulam), relacionais (considerando as relações que estabelecem com outros adultos), e entre pares (a partir das relações que as crianças estabelecem com outras crianças).

---

<sup>7</sup> O conceito de Rotinas Culturais é idealizado por William Corsaro, em seu esforço para explicar o funcionamento da reprodução interpretativa. Publicado na segunda edição de seu livro *Sociologia da Infância*, em 2011, o autor cita pela primeira vez o termo ao explicar a importância da linguagem e da rotina para a participação da criança na vida em sociedade. Segundo o autor, o caráter comum e habitual da rotina oferece à criança a possibilidade e segurança de apreender uma variedade de conhecimentos socioculturais, além de promover espaço de elaboração para aquilo que experimenta, atrelado à "segurança e compreensão de pertencerem a um grupo social" (p.32).

A reprodução interpretativa nos auxilia a compreender o papel ativo da criança na construção do mundo social, evidenciando como "as crianças afetam e são afetadas pela sociedade" (Corsaro, 2011, p.41). Ressaltamos aqui a influência do pensamento de Qvortrup para a proposição da teoria da reprodução interpretativa de Corsaro. Qvortrup (1991:1994, citado por Corsaro, 2011), desenvolve, a partir de uma perspectiva estrutural, uma nova abordagem para o estudo da infância, em que afirma que a infância é um grupo estrutural da sociedade, na medida em que: 1) a infância é um grupo social, ou seja, individualmente a infância é um período da vida para um ser humano. Porém, socialmente é um grupo estruturante da sociedade; 2) a criança está sujeita às mesmas forças sociais que os adultos; 3) as crianças constroem a infância e a sociedade.

A perspectiva de Qvortrup critica e propõe a superação das correntes individualistas sobre a compreensão da infância hegemônicas no pensamento sociológico e psicológico da época, que consideravam a socialização apenas como uma internalização passiva da cultura, pelas crianças. A partir de seus pressupostos, abre-se espaço para a compreensão de infância como construção social, historicamente localizada no tempo, que resulta das ações coletivas entre crianças e adultos e entre crianças e seus pares. Deste modo:

A infância é reconhecida como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2011, p. 56).

Nas últimas décadas, a pesquisa com crianças tem tido avanços significativos rumo à compreensão das crianças como atores sociais e sujeitos de pesquisa capazes de falar por si próprios. Este movimento, fortemente influenciado pelos processos de reconceitualização da

infância que se inicia ainda nos anos 80, tendo autores e autoras da Sociologia da Infância como protagonistas (Soares, 2006) e a compreensão da infância como **grupo estrutural** da sociedade como seu ponto nevrálgico, inaugura um novo paradigma da infância, fundamental para a consolidação da participação infantil nas pesquisas científicas como uma questão ética e política. Sobre a importância destes avanços para o processo de luta pelos direitos das crianças, em especial daquelas que ainda encontram-se ignoradas pelo Estado enquanto alvo de uma política de direitos, concordamos com Soares (2006):

Ou seja, nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão (p. 27).

Em um contexto brasileiro, após anuência do Estatuto da Criança e do Adolescente, pode parecer óbvio para estudiosos/sas da infância conceber a criança como sujeito de direitos, como um indivíduo capaz de participar de relações sociais e produzir cultura. Dentro deste escopo, porém, ainda há uma divisão explícita e politicamente guiada que separa quais são as crianças sujeitas de direito, passíveis de proteção e quais não são, fato que ainda não encontra-se amplamente discutido nos estudos sobre a infância.

Um ponto a que apresentamos discordância refere-se a separação aparentemente sintética feita por Corsaro (2011), entre o 'mundo adulto' e o 'mundo infantil'. Para o autor, a criança, no processo de reprodução interpretativa, elabora em suas relações de pares, dentro do seu “mundo infantil”, aquilo que adquire de maneira ativa enquanto conhecimento do “mundo adulto”. É possível percebermos essa dicotomia colocada pelo autor, no trecho:

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares: as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo (Corsaro, 2011, p.53).

Porém, questionamos: como é possível conceber tais mundos como distintos, quando, já afirmado pelo mesmo autor, tais mundos estão regidos pelas mesmas influências econômicas, políticas, sociais e ambientais? Quando um existe em consequência e oposição, e portanto, intrinsecamente ligados um ao outro?

Reconhecer a infância como grupo social distinto nos ajuda, sem dúvida, a compreender a especificidade de suas vivências, em relação às de outros indivíduos em idades geracionais distintas. Porém, afirmar que, a partir de suas culturas de pares e relações intergeracionais, influenciam, com elementos do seu 'mundo infantil', o 'mundo adulto' nos coloca novamente na condição de um pensamento que, ao legitimar esta dualidade como se ambos os mundos pudessem ser separados de maneira insular, acaba por nos afastar da oportunidade de enxergar as relações adulto-criança em sua complexidade real: como relações carregadas de complementaridade e contradição — condição inerente às demais relações de poder e dominação, estrategicamente produzidas pelo sistema capitalista que, historicamente, se faz, se refaz e se mantém sob seus processos.

Portanto, neste trabalho, nos afastamos dessa suposta dualidade e consideramos que a criança é produtora de cultura, agente ativo e responsivo do mundo, com suas especificidades geracionais que precisam ser reconhecidas e respeitadas integralmente.

### *2. 3. 2 Questões éticas da pesquisa com crianças: aquilo que é preciso considerar*

É preciso levar em consideração que a escuta das crianças em suas vivências e sentimentos não pode se dar em isolamento, à parte de um contexto histórico e social e dos determinantes de raça, gênero e classe. Embora os recortes e violências a que são submetidos por pertencerem ao grupo social infância sejam compartilhados, o são de maneira distinta, em especial em um País marcado pela extrema desigualdade social e por uma herança escravocrata viva e pulsante, que subsidia uma sociedade marcada pelo preconceito racial e dinâmicas patriarcais. É preciso compreender, pois, que o mundo infantil não está à parte dos determinantes que atravessam o mundo adulto e que as crianças vivenciam, elaboram e têm opiniões sobre tais determinações, cada uma a seu modo, a partir do contexto em que estão inseridas.

Reiteramos, pois, que pesquisar a infância, ouvir as crianças a respeito de suas perspectivas, requer uma escuta atenta e crítica por parte das/dos pesquisadoras/res, sensível às especificidades das infâncias que se aproxima, compreendendo-as em seus contextos diversos, sem descolar-se de um todo histórico, econômico e social que as influencia. Para além do ouvir, ainda, é necessário haver abertura e disposição para colocar-se em luta pela superação de situações de opressão, violência e desigualdade que as/os atingem e que iremos acessar e presenciar, uma hora ou outra, em nossas atuações. Deste modo, a atuação junto às crianças, em seus diversos contextos, é sempre uma atuação política, que deve buscar a superação das desigualdades históricas, econômicas, de gênero, raciais e sociais a que estão submetidas.

É preciso reconhecer ainda que crianças e adultos ocupam diferentes lugares sociais e que existe, neste encontro, uma relação desigual de poder (Campos, 2008). Esta diferenciação

de lugares pode produzir, no contexto do estudo, diversas consequências: as crianças não se sentirem confortáveis com a presença da/o pesquisador/a para agirem com naturalidade; as respostas as perguntas podem acabar se tornando mecânicas, adaptadas ao que acredita-se ser uma expectativa de resposta para o adulto; podemos acabar reproduzindo atitudes normatizadoras e excludentes em relação às crianças no processo de pesquisa.

Em decorrência disto, é preciso atenção para a forma como nos posicionamos em campo, frente às nossas parcerias de pesquisa, conscientizando-nos das relações de poder que representamos apenas com a nossa presença enquanto adultos neste contexto, nos propondo a agir em sua contramão. É preciso, pois, termos este posicionamento ético-político bem consolidado ao nos relacionarmos com as crianças em nossos campos de pesquisa e trabalho, de forma que nossa atuação possa ser direcionada para, a partir do diálogo e da proposição de interações horizontais, amortizar as hierarquias impostas socialmente no binômio adulto-criança.

Trago como exemplo desta atuação horizontal e sobre o quanto não estamos preparadas/dos, enquanto sociedade, para iniciativas que tratem as crianças como sujeitos sociais, o período em que estive em campo junto com as crianças da comunidade Moita Verde. Incontáveis vezes as responsáveis apontavam o quanto eu era "mole" com as crianças, ou como eu não tinha "moral" e pulso firme, estranhando, justamente a perspectiva horizontal de relação ali estabelecida. Por vezes, sentiam necessidade de me "ajudar" e apareciam, com as cabeças nas portas ou janelas da casa aonde realizamos os encontros, com um punhado de

normatizações direcionadas às crianças: "sentem direito", "escutem a professora<sup>8</sup>", "faça o desenho que foi pedido", "agradeça pelo que tem aí".

Aqui, é importante ressaltar o peso que o adultocentrismo também faz recair sobre a própria pessoa adulta, que também vivenciou a sua socialização enquanto criança sob aspectos talvez ainda mais críticos de violência, silenciamento e submissão. A pessoa adulta, em nossa sociedade, em especial as mulheres, é relegado o papel do educar e, portanto, a responsabilidade total pelas ações daquela criança, que, sendo receptáculo passivo, irá reproduzir apenas a educação que recebeu, sendo às responsáveis endereçada toda culpa frente aos comportamentos considerados socialmente indesejáveis realizados pela criança.

Para Campos (2008), uma maneira de avançar em relação a esta desigual relação de poder entre adultos-crianças, que se evidencia em pesquisas com esses atores, é inserir-se como parceiro no grupo. Segundo a autora, uma das maneiras para isto é falar sobre si próprio, contar sobre seus gostos e experiências, enfim, envolver-se na dinâmica do grupo, mostrando-se "como pessoa" (Campos, 2008, p.38). Colocar-se como parte do processo investigativo é, na verdade, um pressuposto comum para as pesquisas de cunho participativo, em especial a Investigação-Ação-Participativa, em que se considera fundamental a produção de um vínculo entre investigador-grupo para a construção conjunta do conhecimento e a exigência de que o pesquisador esteja também em posição de análise neste processo (Montero, 2006).

---

<sup>8</sup> Embora eu tenha empreendido um esforço no sentido de me dizer psicóloga e explicitar a todos/as, a meu modo, o campo de atuação da psicologia, as responsáveis e as crianças seguiam me chamando de professora. Em alguns momentos, coloquei isso em questão junto às crianças, que responderam, simplesmente "mas você também é professora, professora". Percebi que, de algum modo, aquela era a forma mais confortável para se referir a mim, talvez em decorrência do imaginário difundido da psicologia restrita à atuação clínica em consultório ou porque enxergavam ali alguma relação entre a minha prática e a prática docente de outros profissionais com quem convivem.

Nessa esteira, é importante levar em consideração que a produção infantil é sempre uma produção de um grupo social excluído e subjugado a uma força que hegemonicamente o domina, ou que acredita que o domina — o adulto, seja ele qual for. Deste modo, aquilo que a criança, ela mesma ou seu coletivo, escolhe reproduzir ou produzir a seu favor como estratégia para amortizar, confrontar ou subverter os tentáculos destas relações de dominação é, em sua natureza, uma produção de resistência de seu grupo social.

Como exemplo, trago uma conversa produzida a partir de um dos jogos que elaborei para o trabalho das emoções, junto com as crianças da comunidade Moita Verde. Na ocasião, Marília (9 anos), puxou uma carta em que deveria falar em quais lugares se sentia calma, a que me respondeu: "Em casa". Esta resposta, na minha opinião, ainda poderia ser melhor elaborada, então perguntei: "Na sua casa toda? Ou em algum lugar da casa, por exemplo, seu quarto?" De imediato, me ofereceu uma negativa, com balançar vigoroso de cabeça como quem quer evidenciar aquele não: "Lá em casa é impossível ficar calma! Em qualquer lugar tem muita gente e todo mundo faz muito barulho!". Para contextualizar, Marília mora com a mãe, o pai e as tias e três primas, pois a casa que o pai está construindo para sua família nuclear ainda não está pronta.

Neste ponto, perguntei, pois Marília é uma criança que, como se desafiasse o adulto que a escuta, fala pouco, às vezes inverte a ordem das informações deliberadamente, ou se diverte ao responder com exatidão apenas aquilo que lhe foi perguntado, segurando consigo, valiosamente, o restante de suas ideias: "Não entendi! Em que casa você se sente calma, então?". Ela deixou escapar um sorriso de canto, satisfeita pela minha persistência e confusão. Cheguei no lugar de confiança para enfim, contar-me o que pensava: "Quando quero me sentir calma, vou para casa da minha avó. Lá tudo fica em silêncio", respondeu.

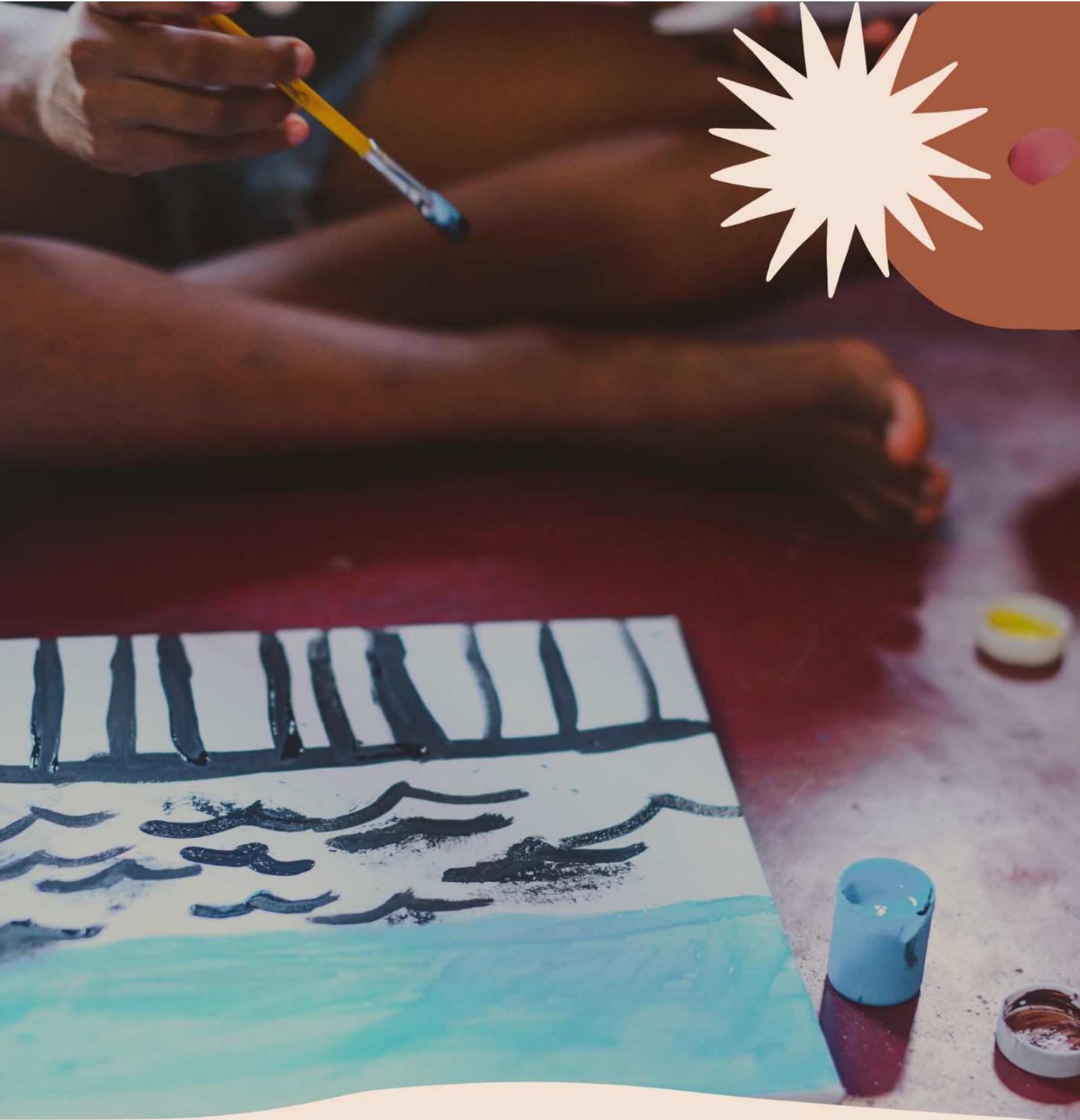
Neste diálogo, podemos perceber que Marília conhece o seu contexto, avalia o seu entorno e busca estratégias ativas para conseguir lidar com ele. Sabe que confrontar a figura da mãe ou das tias com quem precisa dividir a casa não lhe ofereceria benefício algum — pelo contrário, evidenciaram o seu lugar de criança, aquela que, nas palavras da própria Marília, "não tem querer". Portanto, escapa para casa da avó. Por vezes, para as crianças, desviar-se ou esquivar-se das situações nas quais não podem emitir um confronto direto — pois são conscientes de sua posição neste campo de forças — desenvolvem estratégias não menos valiosas ou inteligentes para produzir aquilo que precisam em direção a realização autônoma de suas necessidades — é a este comportamento de agência infantil a que me refiro enquanto resistência à dominação.

Outro aspecto extremamente necessário para a pesquisa com crianças é integrar ao processo de pesquisa reflexões sobre consentimento. A criança deve ser capaz de participar da pesquisa por vontade própria e não por obrigação externa, da escola, de pais ou responsáveis. É preciso, para tanto, explicar com clareza o tema da pesquisa e o que será investigado, as ferramentas utilizadas no processo (contação de histórias, desenhos, brincadeiras), o período em que irá acontecer, os danos e benefícios decorrentes da participação e a possibilidade de desistir a qualquer momento. A criança precisa, neste momento, se sentir confiante no espaço que lhe é dado para que tome sua decisão, tendo sido devidamente instruída sobre o que acontecerá caso deseje participar — não como uma decisão definitiva que a aprisiona, mas para que fique explícito que esta é uma situação em que sua própria vontade e motivação serão consideradas.

Por fim, considero fundamental a maleabilidade do método. Ir para campo, na pesquisa com crianças, com um cronograma de trabalho pré-definido e ferramentas de pesquisa pré-estabelecidas pode ser importante, mas quando essa preparação é encarada de

maneira rigorosa, pode levar o/a pesquisador/a a perder de vista o que acontece no entre: as relações que nascem livremente, enquanto não se está fazendo aquilo que se foi programado. É preciso ter em mente que pesquisar a infância é estar presente e nem sempre o estar presente anda junto a um cronograma rígido de atividades.

Portanto, em síntese, ao propormos metodologias de pesquisa para o trabalho com crianças, é preciso que levemos em consideração tais pontos, já elencados neste subtópico: 1) O contexto histórico e social em que a criança está inserida; 2) Estar disposto a reconhecer e fazer o possível para amortizar as hierarquizações oriundas de lugares sociais distintos na relação adulto-criança a partir de metodologias participativas e horizontais; 3) Reconhecer as práticas infantis como práticas carregadas de cultura e resistência, de modo a posicionar-se estrategicamente na luta em defesa pelos seus direitos; 4) Elaborar estratégias para explicar para os/as participantes o que será desenvolvido conjuntamente durante o período de trabalho, de modo a elucidar os riscos e benefícios para a criança durante sua participação na pesquisa, explicando-a sobre o seu consentimento, possibilidade de desistência a qualquer momento e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; 5) Maleabilidade da metodologia de pesquisa, de modo que alterações propostas pelas crianças durante o processo de trabalho possam ser inseridas e adaptadas, na medida do que for possível, para o benefício do funcionamento do grupo.



### CAPITULO 3

Desenvolvendo uma metodologia:  
construindo caminhos, delineando  
sentidos

### **3 DESENVOLVENDO UMA METODOLOGIA: CONSTRUINDO CAMINHOS, DELINEANDO SENTIDOS**

Perceber, a partir do estudo de Mannes (2015), que a psicologia continua se aproximando de maneira indireta, homogênea e adultocêntrica das questões que circundam as infâncias brasileiras nos motivou a pensar sobre quais novas práticas poderiam ser possíveis para o arejamento e renovação da atuação entre pesquisadores/as, psicólogas/os em contato com crianças. Sob esta perspectiva, o diálogo com a Sociologia da Infância tem se mostrado fundamental, na medida em que a área se propõe a repensar as relações adulto-criança, desde seu surgimento, demonstrando a importância de uma atuação horizontal e de caráter participativo para a construção do conhecimento com este público.

Fato é que construir uma forma de fazer ciência alternativa requer propor uma crítica e mobilizar aspectos, por vezes, controversos e estruturantes dentro de nossas próprias áreas de conhecimento e atuação. Em uma pesquisa que vem sendo conduzida desde 2018, Mendes e Diniz (2020), em consonância com Wiesenfeld (2005), refletiram sobre o quanto o conhecimento produzido pela Psicologia Ambiental tem seguido uma lógica individualista de compreensão das relações pessoa-ambiente, seguindo referenciais importados e situando seus objetivos de pesquisa em torno de problemáticas muitas vezes superficiais ou pouco representativas da realidade do contexto latino-americano.

Apesar disso, autores e autoras da área vem empreendendo esforços no sentido de aproximar suas questões de pesquisa a problemáticas emergentes ao contexto brasileiro e às populações subalternizadas, desenvolvendo trabalhos em conjunto com essas populações e seus territórios, acreditando na potência dessa união em deflagrar processos de resistência frente às opressões decorrentes do capitalismo, fortalecendo espaços de organização e

reivindicação política por direitos (Farias, Olekszechen & Brito, 2021). Nessa esteira, me proponho a pesquisar a partir da Investigação-Ação-Participante, na busca por uma construção de conhecimento em Psicologia Ambiental que seja dialógica, eticamente comprometida com as questões do contexto latino-americano e implicada com a realidade dos participantes da pesquisa.

Ao me aproximar dos fenômenos relativos a territorialidade e a infância de crianças da comunidade de Moita Verde, só posso fazê-lo a partir de uma metodologia que me permita estabelecer um contato dialógico, atento e compromissado com a escuta dos relatos das crianças, na busca por ações que os fortaleçam para transformação/superação de seus sofrimentos e opressões. Nesse sentido, considero impossível fazer uma pesquisa de caráter objetivo, desimplicado, afastando minhas afetações, experiências e valores, já que, nesse processo, a presença, a colaboração e a escuta das vozes dessas crianças é o elemento fundamental para a compreensão de suas vivências na busca coletiva por estratégias de enfrentamento aos sofrimentos por elas experienciados.

Em oposição à ciência positivista, a IAP compreende que é impossível afastar-se por completo daquilo que é estudado, uma vez que o nosso corpo é político e a nossa presença enquanto pesquisador/ra promove fissuras e implicações (Monteiro, 2006). Desse modo, a partir do processo de pesquisa, busca-se a mobilização da consciência crítica e transformadora dos participantes num processo de reflexão-ação, valorizando a multiplicidade de vozes e conhecimentos presentes nessa relação, visando a transformação da realidade. Portanto, tem como pressuposto ético refletir sobre quais contribuições aquele trabalho que está sendo realizado retornará para aquele coletivo (Novaes & Gil, 2009), num exame constante sobre o que se faz, buscando transformar teoria em prática e prática em teoria — ou seja, em práxis (Freire, 1987).

No que diz respeito às comunidades quilombolas em aspecto mais amplo, a IAP se adequa justamente aos pressupostos propostos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção nº 169 convocada em 1989 para o trabalho com povos indígenas e tribais, em vigor no Brasil apenas em 2004, a partir do decreto 5.051/2004. Dentre os principais aspectos contidos no referido documento, destaca-se: a autodeclaração como critério fundamental para acesso aos direitos estabelecidos a essa população; ter a participação e a colaboração dos povos interessados como pressuposto básico para se pensar políticas e intervenções à eles endereçados; reconhecer a importância do território, da cultura, valores e história da comunidade em qualquer eixo de atuação, incluindo a promoção de saúde mental; além de: "produzir, analisar e publicar informações quantitativas e qualitativas relevantes, comparáveis e atualizadas sobre as condições sociais e econômicas dos povos interessados" (Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais, 1989, p. 48).

Nesse sentido, na Investigação-Ação-Participante, o conhecimento e ações construídas só são possíveis a partir da interação entre quem pesquisa e os grupos pesquisados, que são compreendidos como sujeitos ativos do conhecimento produzido. Tal compreensão parte do pressuposto de que um sujeito conhecedor é todo aquele que na sua relação com o mundo produz e reproduz conhecimento ativamente, sendo construído e construindo a realidade numa teia de relações sociais e históricas, e que são os agentes das comunidades que mais sabem sobre suas problemáticas e necessidades. Desse modo, para Monteiro (2006), os agentes externos (ou seja, os/as pesquisadores/as) somam no processo de pesquisa com o conhecimento próprio da sua ciência e os agentes internos (grupos e comunidades) trazem o conhecimento de suas histórias, sofrimentos e experiências, para que em conjunto, a partir da relação construída, as demandas possam ser endereçadas e o trabalho realizado.

Por fim, ter a Investigação-Ação-Participante como metodologia e horizonte teórico me permite criar. Me oferece espaço para a reinvenção, para a proposição, para a produção de sentidos, para as discordâncias e incompreensões, enfim, para o estar-no-mundo. Me despe de um engessamento acadêmico e formalista. Me permite viver uma compreensão compartilhada e encarnada, me afetar e trazer esses afetos para o interior do texto escrito e da experiência vivida no campo-mundo. Me faz pensar que a academia pode também ser espaço para a liberdade, para o encantamento, para a criatividade, para o pensamento inventivo, para a brincadeira enquanto método, para o contato aberto com o outro, para o erro.

No contato com a comunidade Moita Verde, nunca fui menos que eu mesma, como talvez já tenha precisado ser nas quatro paredes da academia. Estar em contato com o território, me deixar afetar pelas experiências e autenticidade das crianças, me aproximar da teoria que me orienta sob esta perspectiva, me incentiva a querer modificar as estruturas da universidade para que eu possa caber, por completo: abrindo espaço para discordância, para o diálogo aberto e sensível, para expressão que encontra uma escuta atenta, para o estar inteira, enfim, para uma atuação em Psicologia Ambiental que também se atualiza e se modifica a partir da minha própria prática.

No decorrer deste capítulo, portanto, me dedico a explicitar os caminhos trilhados para o desenvolvimento da metodologia, desde o primeiro contato com as lideranças da comunidade, até a escolha dos materiais e a assinatura dos documentos necessários. O faço de maneira aberta e implicada, na esperança de que este caminho possa dialogar com outras/os pesquisaras/res e profissionais que trabalham com crianças em contextos não hegemônicos e que desejem promover uma atuação conjunta, dialógica e politicamente implicada.

### **3.1 Objetivos**

#### **Objetivo Geral**

Desenvolver uma metodologia orientada pela Investigação-Ação-Participativa (IAP) para o trabalho com crianças, com foco na relação identidade-território.

#### **Objetivos Específicos**

1. Desenvolver estratégias participativas de trabalho com crianças, tendo-as como protagonista do conhecimento sobre o seu grupo social.
2. Avaliar a pertinência da metodologia proposta, considerando seus limites e possibilidades, para a atuação com crianças da comunidade quilombola de Moita Verde.

### **3.2 O contato com a comunidade**

Como já exposto ainda na seção de introdução, meu primeiro contato com a comunidade se deu ainda no contexto de estágio curricular, no período de graduação. Na ocasião, me vinculei ao CRAS Quilombola Moita Verde, fundado como fruto de lutas das lideranças e moradores da comunidade, para atendê-los em suas demandas específicas.

A partir da minha atuação junto com a comunidade, no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, fui ganhando espaço e acolhimento por parte das lideranças e de alguns outros moradores e moradoras, que passaram a me convidar para os eventos que desenvolviam, ora como participante, ora como colaboradora. Acredito que ter uma vinculação prévia e já ser parceira de trabalho, foi um aspecto facilitador para o contato

com as lideranças — que, no atual contexto, sendo a maioria mulheres, se encontram sobrecarregadas e com a agenda um pouco limitada para demandas externas.

Deste modo, não tive dificuldade quanto ao diálogo e a aceitação da minha proposta pelas lideranças, que olharam com entusiasmo e ofereceram apoio para realização do trabalho. Aqui, destaco o protagonismo e parceria de Maxsuel, a liderança mais jovem do grupo, que se mobilizou, mesmo com a agenda repleta de compromissos, para estar do meu lado nos momentos mais importantes, fazendo a articulação com as/os responsáveis e oferecendo todo o apoio necessário para o desenvolvimento das atividades.

Considero que alguns momentos foram cruciais para elaboração desta pesquisa. Dentre eles, destaco meu convívio com as crianças de Moita Verde nos eventos que participei e em especial com Sara e Tati, que foram construindo lugar na minha vida para além da pesquisa, com alegria e entusiasmo. Estes, considero singulares demais, um tanto particulares e cheios de movimentos para exprimi-los apenas em uma seção e, portanto, se encontram diluídos em todo o texto.

Trago aqui, como destaque, dois momentos que deram especial acabamento a minha proposta de trabalho. O primeiro deles foi a apresentação da proposta às lideranças da comunidade e o segundo, uma conversa com Ló e sua avó, Maria das Dores.

### *3.2.1 Conversa com as Lideranças*

O encontro oficial com as lideranças de Moita Verde para apresentação da minha proposta de trabalho, junto com o cronograma das atividades e materiais a serem utilizados, aconteceu no dia 09 de Junho de 2023. Até então, a proposta havia sido apresentada para Maxsuel, uma das lideranças que tenho maior proximidade e que esteve comigo desde o

momento da gestação do projeto, quando este era apenas uma ideia. Com a articulação dele, agendamos uma reunião que aconteceu online, por preferência e disponibilidade das participantes. A reunião não foi gravada, e o que trago aqui é resultado das anotações e reflexões presentes no meu diário de campo.

Após apresentar a minha proposta de trabalho, abri um espaço para que pudessemos dialogar. Perguntei o que achavam, a que me responderam com empolgação que nenhum projeto havia sido ainda desenvolvido com as crianças de Moita Verde e que estavam animadas para vê-lo acontecer. Aproveitei o espaço de troca para fazer algumas perguntas que pudessem me ajudar na adequação da proposta para as necessidades particulares do território e das crianças de Moita Verde. Retomei o provérbio africano que diz "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança" e perguntei sobre o que elas e ele — a comissão é composta por 5 mulheres e 1 homem — achavam que era preciso para criar uma criança na comunidade de Moita Verde. Aqui, é importante destacar que todas as lideranças da comunidade convivem de perto com crianças — sejam na posição de mãe, tia, irmão/irmã, primo/prima.

Após troca de risos e expressões de pensamento, pouco a pouco foram me contando sobre a necessidade de escutar as histórias dos mais velhos, expresso como a importância das crianças "*saber de onde vem*".<sup>9</sup> A necessidade de se reconhecer como quilombola, retomando que essa afirmação é porta de acesso para uma série de direitos que a comunidade passa a ter após o processo de reconhecimento. Essa fala seguiu, costurada por outras, que lembravam que as crianças "*não podia deixar suas origens*", e que deveriam valorizar a luta dos mais velhos e das lideranças anteriores pela garantia do território da comunidade e o acesso a direitos, pois "*estamos lutando até hoje*".

---

<sup>9</sup> As expressões em itálico que aparecem neste capítulo são registros de recortes de fala que me chamaram atenção, registrados no meu diário de campo.

Em seguida, perguntei se algum espaço/momento era destinado a transmitir às crianças essas histórias — sobre o conhecimento do passado e trajetória de luta da comunidade. Me responderam que não conseguiam pensar em nenhum momento. Percebendo a dificuldade, modifiquei um pouco o questionamento. Indaguei sobre em que espaços elas e ele adquiriram o conhecimento sobre a comunidade na própria infância. Desta vez, Maxsuel, o mais novo, tomou a frente para responder. Ressaltou a importância das conversas no quintal, dos momentos de troca sentados embaixo das árvores com os mais velhos. Falou sobre a importância das refeições conjuntas, de conhecer sobre as comidas preparadas historicamente na comunidade, os alimentos plantados e compartilhados, os animais que as pessoas criavam em seus quintais, na troca de informações sobre o manejo destes. Enfim, destacou a importância das práticas comunitárias do dia a dia como uma forma de transmissão de aspectos da territorialidade e cultura compartilhados entre diferentes gerações.

Por fim, perguntei sobre quais dificuldades elas/ele percebiam que rodeavam a infância das crianças de Moita Verde, e o que eles achavam que era importante ser trabalhado na minha intervenção. Aqui, relataram o preconceito como principal dificuldade. Me contaram sobre a experiência das crianças mais próximas de cada um, que já haviam sido discriminadas na escola e em outros espaços. Por amigos, que depois corrigiram "*colegas*", explicando que amigos de verdade não fazem isso. Falaram sobre o quanto esse preconceito faz com que as crianças acabem ficando retraídas e dificilmente falem sobre as violências que sofrem fora dos muros da comunidade. Aqui, expressaram a necessidade de que a questão racial fosse trabalhada com as crianças, demonstrando também a necessidade de abrir espaços de discussão sobre formas de expressarem os próprios sentimentos, pois percebiam que muitas vezes as crianças acabavam guardando para si o que ocorria no espaço da escola.

Me dispus a reelaborar os encontros, de modo a ter as questões trazidas pelas lideranças como foco principal — embora já as trouxesse na proposta inicial. Combinamos que a escolha dos participantes seria feita através das lideranças, respeitando a distribuição das crianças por sítio, de modo que cada sítio contasse com pelo menos uma criança participante. O horário e local dos encontros também foi decidido pelas lideranças — aos sábados, no início da tarde, para maior comodidade e disponibilidade das crianças e dos responsáveis.

Foi acordado que pelo menos um representante do grupo das lideranças estaria presente no primeiro encontro e nos encontros que houvesse necessidade e que estaríamos dispostos a estabelecer outros momentos de diálogo no decorrer do processo, se preciso. Além disso, o primeiro contato com os responsáveis pelas crianças seria feito por uma liderança e uma data firmada para uma primeira conversa comigo, com o objetivo de apresentar a proposta de trabalho e realizar a assinatura do TCLE e do TALE.

### *3.2.2 Conversa com D. Maria das Dores*

Quando comentei com Tati e Ló sobre as dúvidas que estava tendo sobre o processo de formação da comunidade, logo trataram de encontrar alguém que pudesse respondê-las. Aqui, se percebe que não ando sozinha e que o interesse para que esse trabalho se desenvolva não é apenas meu. É ter essa parceria e companheirismo no campo de trabalho que tornam as coisas possíveis, menos custosas e mais prazerosas — na troca e compartilhamento de saberes e afetos de pessoas que têm objetivos comuns: o desenvolvimento de uma comunidade quilombola, seu reconhecimento e resgate de memória.

Foi a primeira vez que fui apresentada à Maria das Dores, a bisavó de Sara, mas não a primeira vez que a vi, já que ela mora na casa ao lado — cujo portão está sempre aberto —, na entrada do Sítio São Francisco. Na ocasião, estava brincando de escolinha com Sara, todos os ursinhos espalhados no tapete que cobre parte do piso da sala. Tati já tinha falado com ela que eu viria e que lhe faria algumas perguntas, então sentou no sofá a minha frente, trocando de perna, um tanto apressada para que começasse o ritual. Pensei em quantas vezes já tinha passado por esse processo: alguém estranho, sem uma vinculação prévia que lhe assegurasse conforto para a conversa, lhe fazendo perguntas. Por trás de mim, recebi o incentivo de Tati para começar. Tinha planejado algumas perguntas no trajeto de ida — a proposta para encontrar Maria das Dores foi repentina, um convite às 15h para estar lá às 17h e não podia perder a oportunidade.

O que motivou o convite a Maria das Dores e minha ida foram as dúvidas nas leituras dos trabalhos que fiz para escrever o tópico de histórico e ocupação da comunidade, no Capítulo 1. Queria saber um pouco mais sobre o processo de divisão dos sítios, por parte de alguém que teria vivenciado o processo, como aconteceu ao certo, se os muros que os separaram eram antigos ou recém construídos. Me restavam questionamentos ainda sobre os motivos pelos quais os moradores resolveram passar de um lado do terreno para o outro. Portanto, essas foram as primeiras perguntas que lhe fiz. Imaginei que questionamentos mais amplos e concretos facilitassem o nosso processo até que ela se sentisse mais segura para ir se abrindo. O segundo bloco de perguntas precisaria disso.

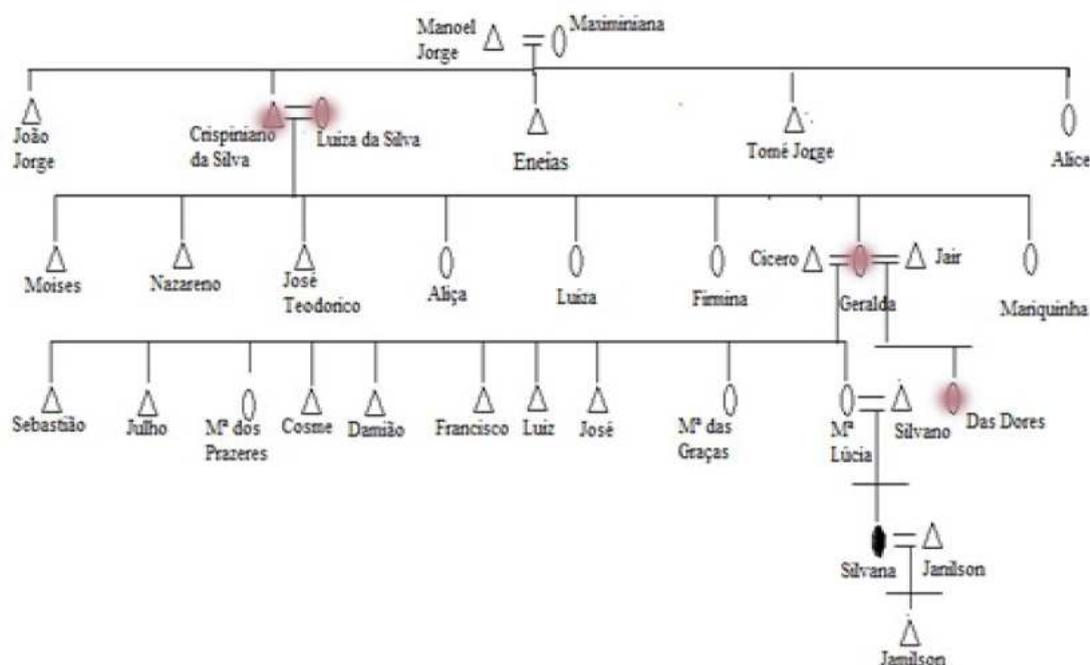
Quando lembrei de solicitar a gravação, Maria das Dores já havia começado a me contar um tanto. Fiz o pedido, expliquei que preferia gravar o áudio para poder ouvi-la com mais tranquilidade, sem me preocupar em fazer anotações no caderno, e ela aceitou, sem questionar, impaciente por ter tido a fala interrompida e ansiosa para continuar. Sobre a

divisão da comunidade em muros, me contou algo que eu não sabia: lembra que foi apenas com a morte do avô dela, Crispiniano da Silva, que os sítios foram divididos. Ou seja, somente na terceira geração de moradores da comunidade, pelos netos de Manoel Jorge, e não na segunda, como havia imaginado. Trago um trecho se sua fala:

Dividiram depois que ele [o avô] morreu, os irmãos... Aí foi que os irmãos começaram a partir. Cada qual o seu pedaço. Era Tio José, Tio Mose, Tia Mariquinha, Geralda que é mãe, Geralda Luisa da Silva, a herança de Isaré que era de Tio Moisés, a gente foi levando assim. E Tio José que morava em Natal e trabalhava na linha do trem. (Fala de Maria das Dores, retirada da conversa).

**Figura 6**

*Árvore genealógica da família de Maria das Dores*



Fonte: Rocha, G. M. S. (2014). "Num só crio pra vender, não": Etnicidade, gênero e saberes domésticos em Moita Verde (Parnamirim, RN). Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20731> [destaques nossos]

Na Figura 6, destaquei os nomes mais falados por Maria das Dores, seus avós, sua mãe Geralda e o seu próprio, para facilitar a localização do/a leitor/a. Quanto ao processo de passagem de um lado, para o outro do rio, me responde:

Porque quando o rio enchia, ninguém podia passar pro lado de cá, pra ir pra feira, né? Aí todo mundo se mudou. Como Maria Rosa, que era a Rosa, que a gente chamava de Mãe Rosa, João Buraco, esse povo tudinho que se mudaram pro lado de cá. Era, porque o rio enchia, botava dois palmo pra passar e dava água quase na cintura. Aí ninguém começou a passar mais. (trecho da conversa com Maria das Dores).

Quando fala sobre a feira, fico curiosa sobre qual lugar a feira assumia na relação entre a comunidade e a economia de Parnamirim. Pergunto, então, se alguns moradores vendiam frutas e outros alimentos na feira, ao que me responde que não: *"Iam pra feira fazer feira. Fazer as compras. É, ia pra feira fazer feira, porque tudo era lavadeira de roupa, lavava roupa de ganho."* (trecho da conversa com Maria das Dores).

Nesse momento da entrevista, Maria das Dores relata um pouco sobre como a economia acontecia no quilombo: a maioria das mulheres eram lavadeiras. Tinha também José, que trabalhava em Natal, na linha do trem. E as/os moradoras/os frequentavam a feira de Parnamirim para comprar alimentos. Este momento do relato coloca em xeque um dos mitos que ainda circulam o imaginário social e que, por vezes, é reproduzido em trabalhos acadêmicos: a crença de que a economia do quilombo está desligada do mercado e apartado do sistema capitalista e de produção (Almeida, 2011).

As mulheres que lavavam as roupas, segundo Maria das Dores, das casas mais bem quistas de Parnamirim, participavam do que Milton Santos chama de Circuito Inferior da Economia. Longe de uma economia fechada internamente, percebemos que os moradores de Moita Verde participam historicamente do processo de trocas comerciais, oferecendo serviços, comprando alimentos na feira — embora também plantassem em seu próprio roçado — e até mesmo ocupando cargos formais de trabalho — como o caso de José, que trabalhava na linha do trem.

Depois de respondidas as perguntas mais gerais, chegou o momento de encaminhar para as mais específicas, que trariam uma grande ajuda na compreensão da infância em Moita Verde, com a passagem do tempo. Pergunto-lhe sobre quais diferenças ela percebe entre a infância que viveu e a que Sara e as crianças vivenciam hoje.

Aaah, no tempo da gente, não tinha isso... não era esses... essas... esses negócio que tem agora. A gente era... ia pra escola lá na Vila do Sargento. Era um coleginho lá na Vila do Sargento. A professora se chamava Dona Bastinha. A gente ia de pé, aqui pela festa... tinha a Festa do Boi, mas era uma vareda que nem preá, pra gente ir e vir. Cinco horas... quatro e pouca gente saía de lá e chegava aqui uma hora dessas. Já escuro. De lá, dessa escola de Dona Bastinha. Lá na vila do Sargento. Ia a pé, não tinha carro, não tinha nada não. E de primeiro não tinha esses carros não. A gente andava a pé (trecho da conversa com Maria das Dores).

Relata também aspectos do cotidiano da comunidade, que aos poucos foram sendo deixados pra trás:

Ah, tinha procissão, que Tia Luz rezava, Tia Terceira, fazia a procissão, saiam nas casas com Santa Luzia, pedindo auxílio pra fazer a festa no dia de Santa Luzia, dia 13.

Era, andava de casa em casa. "Ô de casa, ô de fora, chegou Santa Luzia, essa santa pede um esmola, para todos...comparecer!" E era assim, andava em casa em casa. Quando chegava na casa delas, rezava o terço, quando era dia 13, era a novena, né? Era, aí inventava um boi de reis, os meninos inventavam boi de reis, era assim. E era tudo de candeeiro. Não era energia, nada. Tudo de candeeiro (trecho da conversa com Maria das Dores).

As festividades que aconteciam em Moita Verde já tinham chegado ao meu conhecimento em um período que estagiei no CRAS da comunidade. A equipe relatou um pouco sobre o quanto estes festejos, com a chegada da pandemia, haviam sido prejudicados e interrompidos. Perguntei, em seguida, sobre as brincadeiras, se tinha preferência por alguma e ela conta:

Era de esconder, esconder, pular corda. Era assim. Era. Tinha um campo de bola lá perto, aonde a gente morava do outro lado do rio, jogava bola. Era assim. Era mais livre, hoje só Jesus na causa. Só Deus venha por nós (trecho da conversa com Maria das Dores).

Nesse trecho, percebemos que uma das diferenças que Maria das Dores percebe e coloca entre a sua infância e a infância da geração de Sara é a liberdade, ou ausência desta. Em especial, a liberdade para ir e vir. O voltar sozinhos da escola, a experiência de caminhar na rua. Que mesmo que ainda aconteça, atualmente é menos comum, mais restrito aos adolescentes. É mais comum ver as crianças andando da escola para casa acompanhadas dos familiares ou responsáveis.

Pergunto então sobre como ela conhece a história da comunidade. Se, quando criança, alguém a contou. Ela me responde que quem começou a história, para fazer a comunidade foi

Zé Carlos Preto e que ele saberia me dizer melhor. Insisto então, perguntando se quando ela era criança, alguém havia falado a ela sobre isso, ao que responde: "Não, de comunidade não. Não vale nada." e retoma a contar sobre as experiências de criança que vivenciavam do outro lado do rio.

Neste trecho da conversa, é preciso refletir sobre o quanto a identidade quilombola é, por si mesma, construída na luta política por direitos. Concordamos aqui com Little (2002), que o capitalismo e seus ditames influenciam diretamente a ocupação das terras, na formação e posterior marginalização de grupos sociais. Assim acontece com a população quilombola. Para o autor: "Esses múltiplos, longos e complexos processos resultaram na criação de territórios dos distintos grupos sociais e mostram como a constituição e a resistência culturais de um grupo social são dois lados de um mesmo processo." (Little, 2002, p. 5). É somente pelo sua criação enquanto grupo como resultado de necessidades do sistema capitalista — quanto ao quilombo, trazemos a escravidão, o racismo e o processo orquestrado de barragem (Moura, 2021) da população negra no Brasil — e marginalização de sua existência, que a população das comunidades negras rurais sentem a necessidade de se unir em uma luta política, que tem o direito à terra como porta de reconhecimento à cidadania brasileira e acesso a direitos.

É importante ver este movimento acontecendo no decorrer da história. Na infância de Maria das Dores, quarta geração, a história da comunidade estava sendo construída. Saber sobre a origem, rememorar um passado parecia não estar entre os principais interesses daqueles atores sociais no período. Quando pergunto para ela se ela acha que é importante que Sara saiba como a comunidade se forma, as histórias das pessoas mais velhas, ela responde que sim: "Tem de contar para as crianças é, tem que contar como era, como não era. Né menina? Os pais, as mães, tem que dizer como era, como não era." (Maria das Dores).

Pergunto, então, sobre o papel das avós e dos avôs, ao que me responde que já estão "caducando", se referindo a uma fala que ouviu recentemente e ri.

Reconhecer que hoje é importante que essa história seja transmitida para as crianças, faz parte de um processo de resgate de memória necessário para o reconhecimento da comunidade quilombola e do acesso a titulação de suas terras. Hoje, o conhecimento sobre o passado e seus atores sociais é necessário para a constituição de uma identidade formulada e reformulada na luta pelo território (Dealdina, 2020) que conta com a formação das crianças enquanto sujeitos que, para além de suas características, serão nomeados e se nomearão quilombolas.

### **3.3 A escolha das crianças participantes**

A escolha das participantes foi realizada pelas lideranças da comunidade, levando em consideração aspectos como: a divisão das crianças por sítios, de modo a favorecer uma pluralidade dentre as crianças da comunidade; serem moradoras da comunidade quilombola de Moita Verde; estarem dentro da faixa etária estabelecida (entre 6 e 9 anos); demonstrarem interesse em participar da pesquisa (tanto as crianças, quanto as/os responsáveis); terem concordado em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Um outro aspecto considerado, mas este adquirindo uma menor importância, foi o contato prévio das crianças comigo, estabelecido durante o período de atividades que realizei no momento do meu estágio no CRAS, via SCFV e, posteriormente, na participação de eventos que compareci como convidada, algo que as lideranças avaliaram que auxiliaria no processo de vinculação delas comigo e no desenvolvimento das atividades propostas.

Deste modo, as participantes foram 4 crianças residentes da comunidade quilombola Moita Verde, Parnamirim-RN, com idades entre 6 e 9 anos. A escolha do número se deu por alguns motivos, dentre os quais, cito: a necessidade de uma quantidade de crianças que me oferecesse condições para mediar o grupo, de forma que todos pudessem falar e ser ouvidos; ter capacidade de me dedicar aos participantes individualmente, caso houvesse necessidade; a intenção de promover um grupo que estabeleça relações de confiança e vínculo suficientes para colocar suas questões, que é favorecido por um número reduzido; o tempo hábil para a realização do trabalho (24 meses) que acaba tornando inviável a ampliação tanto para um número maior de crianças, quanto a possibilidade de ampliação para outros grupos e a disponibilidade do material, em especial das câmeras digitais que era reduzido.

Dentre as quatro crianças, três eram meninas e um menino. Uma com idade de 6 anos, duas de 8 e uma de 9 anos. Trago aqui um retrato de todos nós, feito por mim em desenho, com a ajuda das crianças para a escolha das cores, tanto das cores de pele quanto das vestimentas.

### **Figura 7**

*Retrato do nosso grupo em desenho*



*Nota.* Desenho feito por mim em um dos encontros grupais, com a ajuda das crianças para escolha das cores. Da esquerda para a direita: Celina, Sara, eu, Marília e Luan.

### **3.4 A escolha do local**

O local escolhido pelas lideranças para realização dos encontros foi a casa de Dona Nazaré, uma das matriarcas já falecidas do quilombo, que fica localizado no Sítio São Francisco. A escolha do local foi muito significativa, uma vez que, em vida, a matriarca gostava de abrir as portas para a conversa e a contação de histórias e recebia uma diversidade de gente que se interessasse por ouvi-las. Ainda hoje, após sua morte, suas filhas mantêm a casa aberta e bem cuidada, as paredes ainda expõem as fotos que são memória da vida de Dona Nazaré, da família e também do sítio em que moram. Ao todo, a casa, suas paredes decoradas por fotografias, os escritos na fachada, os mínimos detalhes que adornam a casa em sua estrutura, são memórias significativas, carregadas de vida, ancestralidade e história. Um verdadeiro relicário vivo que ainda mantém unida toda uma família e continua sendo palco de momentos e memórias, elo entre passado e presente.

Em uma conversa com as crianças, enquanto nos preparávamos para a exposição das fotografias tiradas por elas durante o processo de pesquisa, tivemos o seguinte diálogo:

Eu: Então, gente, o que vocês acham que é uma exposição?

Luan: Um museu!

Marília: A casa de Vó Zaré!

## Figura 8

*Crianças brincando em frente da casa de Dona Nazaré*



Assim, os encontros aconteciam no Sítio São Francisco. No portão de entrada, já avistava as crianças com as câmeras nas mãos, as cabeças para fora da porta de Dona Nazaré e empolgação estampada num sorriso no rosto e na troca de um pé pro outro, enquanto eu fazia meu caminho até lá. Entrávamos, sentávamos no chão fresco de piso batido da sala, palco de todos os nossos processos conjuntos de pesquisa.

### 3.5 A assinatura do TALE e TCLE

Como já reforçado anteriormente, o consentimento é um aspecto fundamental para a pesquisa com crianças. Após as lideranças entrarem em contato com as famílias e

responsáveis das crianças escolhidas, agendamos um encontro para que eu pudesse apresentar, tanto para as famílias quanto para as crianças, a minha proposta de trabalho. Na ocasião, nos encontramos debaixo do cajueiro, próximo a casa de Dona Nazaré, local em que a família se reúne para festejos e conversas de fim de tarde.

Quando cheguei, as mães e tias (só tinham responsáveis mulheres) rodeavam a mesa, no primeiro plano e as crianças permaneciam à margem, mais afastadas. Ocupavam o chão, cadeiras mais distantes e até mesmo em pé. Enquanto me apresentava e fazia as considerações iniciais agradecendo pelo tempo e acolhimento da proposta, fui tirando aos poucos os materiais que tinha intenção de utilizar durante o período de trabalho — os livros infantis, as coleções, as câmeras, enfim, tudo o que falaremos ainda na seção seguinte. Me preocupei em explicar às responsáveis presentes tudo que era de seu interesse saber, as informações práticas, éticas, de sigilo e funcionamento do grupo, ao passo que também me dirigia diretamente às crianças, na explicação, chamando-as para a conversa.

Neste momento, começaram a interagir: se interessaram pelos livros, pelas coleções, pela câmera. Uma das crianças, Celina (8 anos), que estava de braços cruzados, chateada no canto e repetia, com ênfase, que não queria participar, foi aos poucos se interessando. Folheou os livros com cuidado, os olhos passando de um canto da página a outra, a linha na testa se suavizando. Abriu as coleções com cuidado e pude ver um projeto de sorriso contido no canto do rosto.

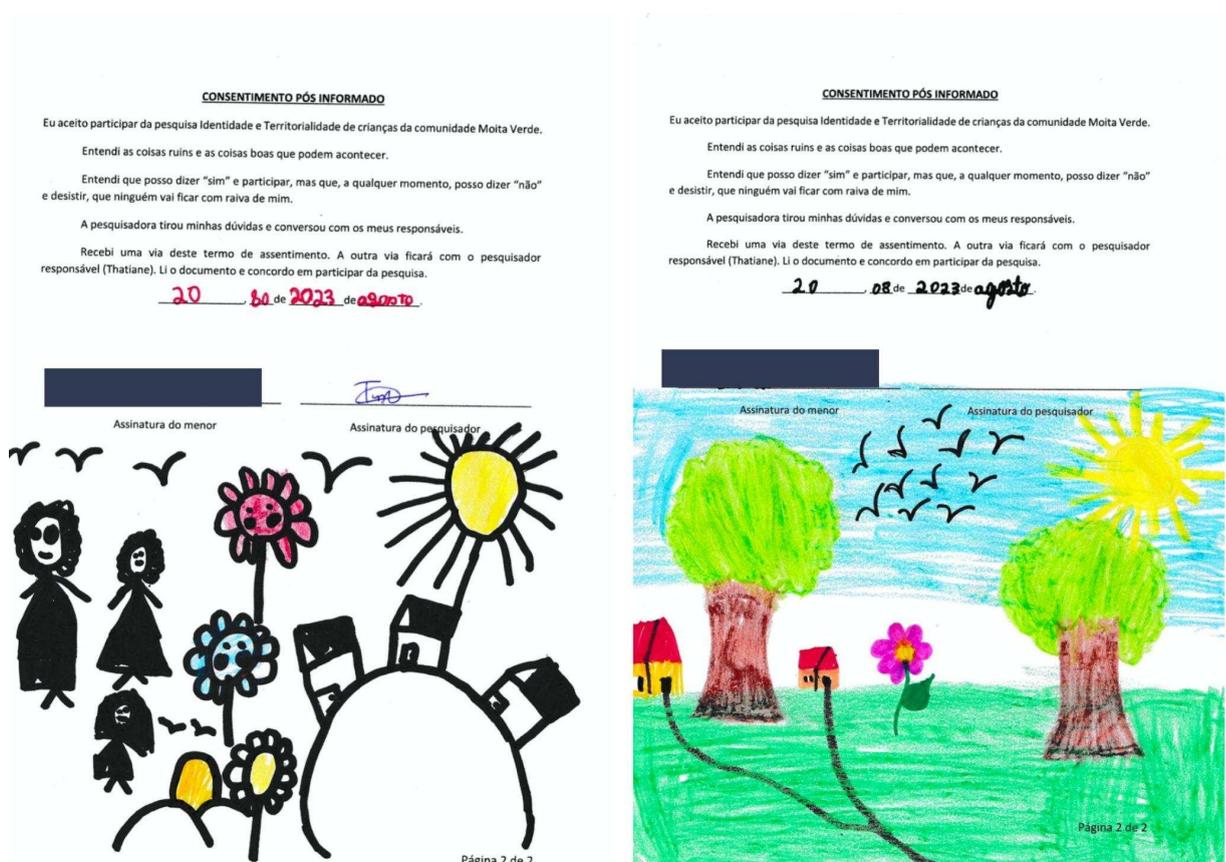
Abri um espaço para dúvidas, entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as responsáveis e chamei as crianças para mais perto. Quando perceberam que tinha, na pasta, um papel para cada uma delas, se animaram. Fizemos um semicírculo e, a partir da história que eu havia escrito para explicar a nossa pesquisa para elas, fui contando sobre aquilo que faríamos juntas, os riscos e benefícios daquela participação. Explicitei, por

fim, com um cuidado a mais, que poderiam desistir a qualquer momento e que participar do projeto era uma decisão delas, que se não quisessem todas nós entenderíamos, tanto eu, quanto as respectivas responsáveis. Caso quisessem participar, entretanto, poderiam assinar o papel escrevendo o próprio nome, para as que já soubessem escrever e poderiam desenhar o que quisessem na parte de baixo da folha.

Trago abaixo alguns dos desenhos feitos pelas crianças nesse primeiro momento, que expressam exatamente aquilo que vivenciamos neste encontro inicial:

### Figura 9 e 10

*Termo de consentimento pós-informado assinado pelas crianças em formato de desenho*



### **3.6 Ferramentas metodológicas e a escolha dos materiais**

O processo de escolha e produção dos materiais foi, sem dúvida, um dos mais demorados e que nos exigiu bastante dedicação. Neste caminho, nos deparamos com algumas dificuldades, em especial a ausência de materiais para trabalhar questões que permeiam a infância a partir de um recorte que abordasse os diversos modos de ser criança no Brasil. Neste tópico, nos dedicamos a falar sobre cada ferramenta selecionada para compor a metodologia, justificando o porquê da escolha e fazendo um breve, mas completo comentário sobre o processo de seleção e/ou elaboração destas.

#### *3.6.1 Os livros*

A literatura vem sendo apontada por diversas/res autoras/res como uma necessidade universal e um direito a ser garantido (Candido, 2006; Silva & Amorim, 2023). O contato da criança com a literatura desde cedo é valorizado e seus ganhos vêm sendo amplamente reconhecidos (Cardoso, 2019). Dentre estes, destacam-se aspectos relacionados à constituição de suas próprias identidades, já que, no contato com as histórias retratadas nos livros, as crianças têm acesso a diversos mundos semelhantes ou diferentes do seu que se aproximam no contar de histórias, oferecendo possibilidades para se descobrir não só sobre quem se é, mas também sobre "quem elas querem e podem ser" (Cardoso, 2019, p. 7)

Se, por um lado, a literatura vem sendo reconhecida como uma forma de constituição e reconhecimento de si e do outro e como ferramenta de compreensão do mundo pelas crianças, por outro ainda é raro encontrar livros que contem histórias sobre os diversos

contextos sociais e culturais vividos pela maioria das crianças brasileiras (Silva & Amorim, 2023). Fato é que a literatura infantil, apesar dos avanços sutis observados nas últimas décadas, ainda é majoritariamente produzida tendo as crianças brancas, de classe média-alta como alvo e suas experiências como tema.

Em estudo recente, as autoras Blenda Silva e Priscila Amorim se dedicaram à investigação da literatura voltada às crianças negras, quilombolas e de contextos diversos. Após a análise de sete dissertações e uma tese sobre o tema, as autoras concluíram que até mesmo livros infantis que se dedicam a abordar a temática racial vem sendo utilizados como "fortes veículos de propagação e discriminação em torno do negro" (Silva & Amorim, 2023, p.9).

Um outro aspecto constatado pelas autoras foi a existência de uma tendência da literatura voltada às crianças negras em se utilizar de estereótipos e generalizações ao tratar das vivências deste público. Em parte dos livros analisados, autores/ras contavam histórias de personagens negras e negros como se suas experiências de vida fossem únicas, homogêneas e engessadas<sup>10</sup>. Este aspecto acaba por invisibilizar ainda mais as diversas experiências das infâncias negras, inclusive as quilombolas, vivas, inventivas, diversas e potentes, construtoras de cultura, história e memória em nosso País.

Este debate inicial denota a complexidade do trabalho de seleção do material literário a ser utilizado em nossa pesquisa. Deste modo, a escolha dos livros a serem trabalhados começou a ser feita no primeiro semestre do mestrado, quando ainda estava em processo inicial de levantamento bibliográfico e só foi completamente encerrada após o início do

---

<sup>10</sup> Para um maior aprofundamento sobre como a representação das pessoas negras na literatura infantil foi sendo estabelecida e atualizada na modernidade, recomendamos a leitura do estudo de Jessica Oliveira Farias, intitulado "A representação do negro na literatura infantil brasileira", publicado em 2018, além da leitura completa do artigo de Blenda Silva e Priscila Amorim "Quilombo e a literatura para a infância" de 2023, como porta de entrada a este complexo debate.

campo. Nossa intenção, desde o início, era se utilizar de livros escritos por autoras e autores brasileiros, que se preocupassem com a produção de uma narrativa em diálogo com os contextos diversos das crianças brasileiras, nas mais diversas temáticas abordadas. Esta ambição não pôde ser completamente orquestrada, primeiro pela escassez do material, segundo pelo seu alto valor. Ressaltamos aqui que a compreensão crítica da/do profissional que escolhe trabalhar, junto a determinado público, com um livro didático específico, ocupa um lugar de centralidade. É justamente a análise crítica do material que nos permite superá-lo e subvertê-lo, quando necessário, para nos aproximar da realidade das crianças e contextos em que estão sendo trabalhados.

### **Figura 11**

*Acervo de livros escolhidos para a pesquisa*



Como será relatado mais a frente, no tópico sobre funcionamento do grupo, os livros foram utilizados ao longo de toda a metodologia como porta de entrada para a discussão do tema a ser tratado em cada encontro. Este formato foi exitoso, de início, mas em especial as crianças mais velhas do coletivo, as de 9 anos, passaram a se inquietar com o formato repetitivo da contação de história e por diversas vezes, queriam "passar logo para o jogo" ou atividade.

### *3.6.2 Os desenhos*

O desenho é "em si mesmo, um acontecimento" (Derdyk, 2014, p.131). No desenho, numa folha em papel em branco com um punhado de giz de cera ou num chão de terra batida com um graveto, a criança elabora experiências vividas e antecipa acontecimentos futuros. Desenhar oportuniza oferecer contorno àquilo que ainda é uma possibilidade e abrir espaços, com as próprias mãos, para ver nascer compreensões múltiplas sobre o vivido. Representar graficamente o mundo é uma prática coletiva. Escolhemos esta forma de expressão, pela capacidade do desenho de oferecer um campo livre e aberto para expressão das crianças.

Aqui, é importante nos atentar para a interpretação do desenho da criança sob a ótica do adulto e as armadilhas decorrentes desta forma de trabalho (Gobbi & Leite, 2002). Damos preferência, portanto, à análise do desenho pela lente da própria criança, a partir de perguntas feitas durante o seu processo de elaboração. Pedimos que contassem sobre o que desenhavam e fomos escuta atenta e sensível a seus comentários e pontuações sobre a arte produzida. Estes relatos, registrados em áudio e diário de campo, serão posteriormente utilizados como ferramenta de compreensão do material em desenho.

### 3.6.3 A fotografia

[...] O resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça — como uma antologia de imagens.

Susan Sung, 1977

O surgimento e a massificação da fotografia tomou conta da forma como pensamos a realidade. A facilidade em que a fotografia se apresenta na atualidade, atrelado ao avanço das redes sociais e a possibilidade de capturar e publicar um registro fotográfico em apenas um click impacta a forma como a sociedade se relaciona com a captação, acesso e divulgação dos registros visuais. Para Susan Sung: "Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar." (Sung, 1977, p.8).

Não aquém deste processo, o campo científico se vê também favorecido pelas ferramentas proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico (Neiva-Silva & Koller, 2002). Para Neiva-Silva e Koller (2002) a "melhoria da qualidade da imagem e do som, somada à facilidade de manuseio e à diminuição de custos, estes equipamentos, são, hoje, utilizados em inúmeras pesquisas, nas mais diferentes áreas da Psicologia" (p.237). Apesar disso, em revisão bibliográfica, as autoras constataram um baixo número de estudos na área, desenvolvidos e publicados em território nacional, que utilizassem a fotografia como ferramenta metodológica.

Neste mesmo estudo, Neiva-Silva e Koller (2002) também identificaram que o principal objetivo elencado para o uso da fotografia nas pesquisas psicológicas no geral é a "atribuição de significado à imagem" (p.237). Discorrem, então, sobre as funções que a fotografia adquire no uso da pesquisa psicológica para atender tal propósito: a) registro, em que a fotografia adquire um lugar de documentação do vivido; b) modelo, no qual a fotografia, enquanto imagem pré existente, é utilizada como um meio disparador para o diálogo; c) autofotográfica, em que os participantes trabalham na produção de fotografias a partir de um tema e d) feedback, em que os participantes são fotografados por terceiros durante o processo de pesquisa. A nós, caberá nos debruçar apenas sobre a função denominada autofotográfica — utilizada, com adaptações necessárias, em nosso trabalho.

Idealizado por Robert C. Ziller em seu livro produzido 1924 (e publicado pela primeira vez em 1990) neste tipo de uso da fotografia em pesquisa, os participantes recebem câmeras fotográficas e são chamados a registrar um tema escolhido pelo/a pesquisador/a, geralmente com o objetivo de "responder a uma questão específica" (Neiva-Silva & Koller, 2002, p.238). No momento de seu desenvolvimento, a metodologia tinha como objetivo compreender os indivíduos pesquisados, considerando a "observação do ponto de vista de cada pessoa dentro de seu ambiente, por meio das fotografias tiradas por elas mesmas em resposta a uma questão específica" (Ziller, 1990, p. 10, tradução nossa). As questões, para Ziller, deveriam ser diretas e objetivas. Na época, o autor esperava que a fotografia pudesse superar as limitações técnicas da pesquisa, especialmente de cunho verbal, com participantes que oferecessem alguma dificuldade de comunicação (França & Franzoi, 2018).

Ao final do processo de produção das imagens, os participantes da pesquisa são chamados a falar sobre seus registros, de maneiras diversas, de acordo com a preferência do pesquisador: entrevistas, seleção do material considerado mais relevante, elaboração de

legendas, dentre outros. Aqui, importa tanto o conteúdo das fotografias, quanto a percepção do/a autor/a das fotos sobre suas próprias imagens.

Para França e Franzoi (2018), a partir da produção fotográfica empregada neste tipo de metodologia, "o sujeito expõe e comunica suas reflexões e seus saberes num ato criativo, gerando-se aí um espaço de encontro que contribui para que os sujeitos se apropriem da vida e criem formas de estar no mundo" (França & Franzoi, 2018, p.3) Na pesquisa com crianças, foco do nosso trabalho, a fotografia vem sendo utilizada como um recurso metodológico capaz de facilitar o processo de expressão destes atores sociais (Ramalho, 2016), sendo tratada como uma das "metodologias amigáveis que se sustentam nas linguagens diversas que as crianças utilizam para comunicar" (Fernandes & Caputo, 2020, p.3).

Porém, questões éticas envolvendo a infância e a produção e publicação de imagens são uma das preocupações constantemente relatadas por pesquisadores/ras que utilizam a fotografia como estratégia metodológica na pesquisa com crianças. Para Fernandes e Caputo (2020), não é suficiente somente estar a par dos códigos éticos que regem a pesquisa com crianças, embora este seja o pontapé inicial. As autoras argumentam que é preciso ir além do que tais materiais oferecem em termos de direcionamentos e exercitar a "reflexibilidade acerca da prática dos pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com a fotografia nas pesquisas com crianças"(p.8), já que este é um campo ainda emergente e seu desenvolvimento exitoso depende da implicação ética daqueles que se desafiam a utilizá-lo.

É preciso abordar, junto às crianças, a discussão ética sobre consentimento, seu e das outras pessoas que possam ter intenção de fotografar, dialogando sobre o direito de dizer não e o respeito à privacidade e individualidade. Para além deste aspecto, assim como nos referimos ao discutir a produção infantil em desenho, cabe ao pesquisador oferecer espaço para que a criança, autora da fotografia, possa falar sobre a sua própria perspectiva acerca da

imagem produzida e ao pesquisador respeitá-la em seu processo de análise. É preciso estarmos atentos, assim, para que o uso do/a pesquisador/a sobre a da imagem produzida pela criança em trabalhos acadêmicos não subordine a "[...] fotografia da criança a uma intencionalidade adultocêntrica" (Fernandes & Caputo, 2020, p.9).

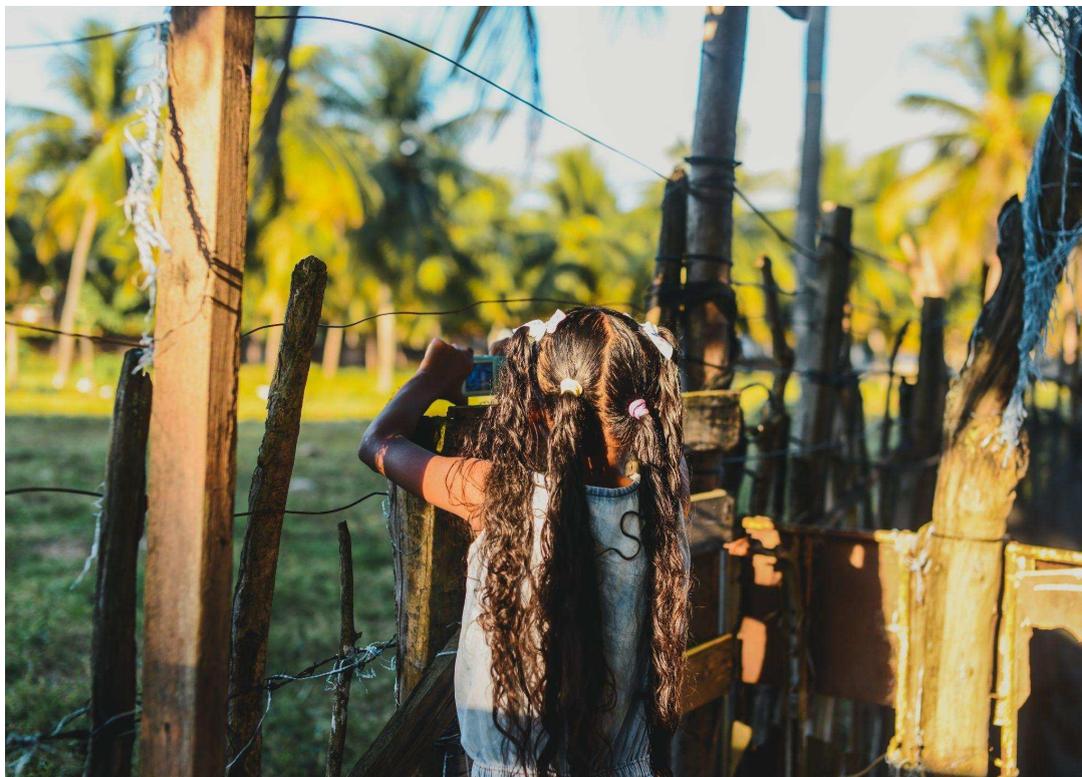
Em nosso trabalho escolhemos utilizar a fotografia, com base na metodologia autofotográfica, como uma forma de acesso a relação que as crianças estabelecem com seus territórios. Foram entregues câmeras digitais individuais para cada criança e a cada encontro escolhíamos juntos, enquanto grupo, inspirados/as pelo tema trabalhado no dia, uma proposta fotográfica para a semana. Na semana seguinte, enquanto a transferência das imagens era feita para o computador, cada participante escolhia algumas fotos de sua preferência para fazer um breve comentário sobre, contar sobre o momento em que foi tirada, o que a imagem lhe transmitia, dentre outros. Ao final do processo, as fotografias foram impressas e entregues a cada criança, que escolheu três fotos preferidas do seu acervo para serem impressas em tamanho maior e destinadas às exposições fotográficas que realizamos após o fechamento do campo.<sup>11</sup>

## **Figura 12**

---

<sup>11</sup> Esta experiência foi relatada em um artigo complementar a divulgação desta dissertação

*Marília fotografando os animais com a câmera digital infantil, durante a oficina de fotografia*



Para além deste uso, a fotografia também foi uma forma de registro do vivido e análise do nosso processo de pesquisa, atuando como uma ferramenta complementar ao diário de campo e as gravações de áudio.

#### *3.6.4 Os jogos*

Muito se fala sobre a relevância dos jogos lúdicos para a aprendizagem infantil (Mello, 2023). Mas quais podem ser os seus ganhos na pesquisa com crianças? Aqui escolhemos utilizar — e fabricar — os jogos como uma outra ferramenta, para além dos

desenhos e da fotografia, que proporcionasse a expressão das crianças. Deste modo, foram utilizados, em geral, como uma segunda parte dos encontros, em que intencionamos promover uma maior expressão acerca da temática abordada pelos livros infantis, avançando para a construção de um conhecimento compartilhado sobre a mesma.

Em experiências de trabalho anteriores com o público infantil (Mendes & Santos, 2021; Mendes, Martins & Diniz, 2022), presenciamos a potência dos jogos como disparadores de debates e facilitadores da comunicação. Em um estudo desenvolvido com crianças com câncer, Amador e Mandetta (2021) também relataram uma experiência parecida, em que um jogo de tabuleiro foi criado e utilizado como ferramenta para promoção de uma melhor comunicação entre equipe de saúde e criança paciente. Nas palavras dos autores:

O uso de jogos e de atividades lúdicas pode ser uma ferramenta útil e bem recebida pelas crianças para se atingir o objetivo de comunicação e compartilhamento de informações numa linguagem clara e acessível. Com o uso do jogo, a criança dirige seu comportamento através do significado que a situação vivenciada proporciona e se engaja em atividades por meio das quais podem assumir novas identidades, explorar mundos e aprender brincando (Amador & Mandetta, 2021, p.2).

Para os autores, comunicar-se de maneira efetiva com o público infantil passa por valorizar seus processos de expressão, abrindo espaço para a elaboração de seus questionamentos e a possibilidade de construir um conhecimento acerca do objetivo em questão. Desse modo, os jogos e outras ferramentas lúdicas, quando adequadas à idade e estágio de desenvolvimento de cada participante, podem ter um papel fundamental na comunicação adulto-criança, já que, mantendo uma "relação estreita com a construção do conhecimento, [os jogos] exercem influência como um elemento motivador e proporcionam

um ambiente agradável, planejado e enriquecido", favorecendo o envolvimento e expressão das crianças (Amador & Mandetta, 2021, p.2). Pudemos constatar, na prática, os benefícios da utilização dos jogos como ferramentas facilitadoras da comunicação e expressão dos participantes.

A utilização dos jogos lúdicos em nosso processo de pesquisa, pensados e estruturados para tratar de temáticas complexas, como as emoções e a questão racial, nos proporcionaram um caminho aberto e profícuo de discussão e compartilhamento. A partir das questões expostas nos jogos, as crianças eram chamadas a emitir opiniões, falar acerca de uma determinada questão, relatar algum aspecto de sua própria vida, caso se sentissem confortáveis, e até mesmo realizar desafios. No âmbito do jogo, tanto a comunicação horizontal foi valorada, quanto a escuta por parte dos outros participantes acerca do que o jogador da vez havia a dizer. Deste modo, percebemos que a utilização do jogo também foi fundamental para o exercício da escuta, da distribuição dos tempos de fala e da possibilidade de expressão mais uniforme entre as crianças consideradas mais expressivas e as mais tímidas.

### **Figura 13**

*Utilização do jogo de tabuleiro "Quem é quem?" no processo de pesquisa*



*Nota.* Fotografia tirada por Marília, 9 anos.

É preciso, porém, ressaltar a diferença entre o jogo e a brincadeira livre e desimplicada, que nos dedicaremos a abordar posteriormente no tópico "*3.8 Perspectivas metodológicas e o brincar como caminho: considerações preliminares*". Concordamos com Mello (2023, p.8), na forma como explicita tal distinção: "O jogo é concebido como atividade com regras definidas e a brincadeira, como atividade espontânea", porém a autora aponta como esta caracterização tem sido socialmente utilizada para desmerecer a prática do brincar "ao associá-lo à não seriedade." (p.8).

Não assumiremos aqui o objetivo de aprofundar tal diferenciação, apenas situar a forma como identificamos, na prática, tal distinção, reconhecendo o lugar de cada uma delas no processo de pesquisa: embora utilizássemos o jogo como ferramenta lúdica, seu excesso de regras — ainda que pudessem ser modificadas —, seu tempo específico e ordem necessária para o funcionamento, eram aspectos considerados pelas crianças em diferenciação a brincadeira livre. Sinalizavam isto de diferentes formas, embora se envolvessem com os jogos e demais materiais didáticos utilizados, pediam, quando cansavam daquele formato: "Professora, agora é a hora de brincar?". Quando as questionava se não estaríamos já brincando, variavam em suas respostas, às vezes sinalizando que já haviam cansado daquele formato específico e não da brincadeira em si, outras expressando que se referiam ao "brincar lá fora".

Deste modo, não buscamos valorar o jogo ou o brincar em detrimento um do outro. Ao contrário, reconhecemos cada prática a partir de seus aspectos e objetivos distintos, argumentando em favor dos ganhos da utilização de ambos, a seu modo, no processo de pesquisas participativas com o público infantil.

### **3.7 Funcionamento do grupo e estrutura dos encontros**

Para me aproximar do que as crianças da comunidade Moita Verde pensam/sentem/vivenciam sobre/com seus territórios e que lugar estes ocupam na formação e afirmação de suas identidades, escolhi me utilizar de encontros grupais, com quatro participantes. Os encontros foram elaborados a partir das temáticas elencadas de acordo com os eixos da identidade para Ciampa (2001): eu-comigo, eu-com-o-outro e eu-com-o-mundo, que, neste caso, é compreendido como território habitado em toda sua complexidade, determinações e resistências (Santos, 1998), estando essas dimensões melhor descritas nos parágrafos seguintes.

Cada eixo temático se desdobrou em pelo menos dois encontros, em que abordamos de maneira segmentada, para maior didatismo, aspectos relativos a cada um deles. A organização dos encontros e das temáticas se deu de modo que pudéssemos tratar inicialmente sobre aspectos do eu, construindo, aos poucos, uma compreensão coletiva sobre aquilo que somos, para seguir ampliando o debate em relação às pessoas e lugares que nos rodeiam e nos afetam. Avaliamos que essa organização foi exitosa, uma vez que as crianças passaram a se utilizar das habilidades desenvolvidas nos primeiros encontros para complexificar os debates que se sucederam, mas acreditamos que os encontros também podem ser reorganizados de acordo com a necessidade e o contexto que visem atender, podendo ser inclusive desmembrados e utilizados individualmente.

Nessa esteira, ressaltamos novamente que esta é uma divisão meramente sintética, com fins didáticos, já que, assim como nos ensina Ciampa (2001), estes eixos, na constituição daquilo que somos, estão intimamente imbricados, assumindo relevâncias distintas no

decorrer da vida. Ademais, todos os temas trabalhados foram abordados de maneira contextualizada e espacializada<sup>12</sup>, incentivando o exercício de compreensão do mundo sob uma ótica que considera a espacialidade como aspecto fundamental da subjetividade humana.

Embora os eixos-temáticos já fossem pré-estabelecidos a partir do pensamento de Ciampa (2001), as temáticas a serem trabalhadas em cada encontro estavam, no planejamento, ainda em aberto e foram ganhando corpo na medida em que o contato com a comunidade foi sendo delineado. Para construção do plano de trabalho abaixo apresentado, foi de fundamental importância a escuta das demandas trazidas pelas lideranças no diálogo já relatado, e a aproximação da experiência de outros moradores/ras da comunidade — como a conversa com Maria das Dores. Este é um aspecto que consideramos nevrálgico: nenhuma metodologia pode ser totalmente exitosa quando apenas replicada, sem a devida escuta das demandas do território/grupo/comunidade em que será desenvolvida.

Deste modo, para dar conta dos eixos temáticos referidos e das demandas levantadas pelas lideranças da comunidade, o cronograma foi dividido conforme a descrição abaixo, totalizando seis encontros temáticos, um encontro de apresentação, um de fechamento e um encontro extra, que surgiu como possibilidade no decorrer do processo de campo:

**Tabela 2**  
*Cronograma de encontros: eixos e temáticas*

ANTERIOR	Encontro com as lideranças	Apresentar proposta do grupo às lideranças
ANTERIOR	Encontro com os responsáveis	Apresentação da proposta e assinatura dos TCLE e TALE
SEMANA I	Encontro 1: Familiarização	Oficina de fotografia + Combinados

<sup>12</sup> A descrição de cada ferramenta metodológica utilizada e a forma como foi elaborada de modo a dar conta deste objetivo encontra-se no Capítulo 4.

SEMANA II	Encontro 2: Eu-comigo	Tema: O trabalho das emoções
SEMANA III	Encontro 3: Eu-comigo	Tema: Pluralidade e diferenças
SEMANA IV	Encontro 4: Eu-com-outro	Tema: Rede de apoio
SEMANA V	<i>Encontro extra:</i> Eu-com-outro	Tema: Ancestralidade
SEMANA VI	Encontro 5: Eu-com-outro	Tema: Questão Racial
SEMANA VII	Encontro 6: Eu-com-o-mundo	Tema: Relação com os lugares
SEMANA VIII	Encontro 7: Eu-com-o-mundo	Tema: Pertencimento + Fechamento
ENCERRAMENTO	Exposição	Exposição na Comunidade + Exposição no Evento obPALA (Dezembro)

*Nota:* A tabela explicita o cronograma de encontros grupais realizados com as crianças, a partir dos três momentos: preparação, encontros temáticos e fechamento. Descreve também a quantidade de encontros e os temas trabalhados em cada eixo-temático.

Os encontros aconteceram semanalmente, aos sábados, com duração média de duas horas, das 15h às 17h. Descrevo a seguir a estrutura que seguiram, na maior parte das vezes:

- descarregamento das imagens e relato sobre as fotos tiradas na semana anterior;
- momento inicial de conversa e sensibilização sobre o tema a ser discutido no dia;
- contação de história, transmissão de vídeo ou brincadeira referente a temática;
- atividade que auxiliasse na expressão das crianças sobre o que pensam/sente/experienciam (pintura, fotografia, jogos temáticos e afins);
- conversa sobre o que foi vivenciado no dia e fechamento do encontro;
- discussão e eleição de um tema para o que será fotografado na semana seguinte;
- momento livre para brincadeiras, em que eu participava.

Esta organização permitia que tivéssemos um momento descontraído e introdutório, para conversar sobre as fotografias tiradas na semana anterior e compartilhar compreensões sobre o tema elencado previamente para o dia. Avalio que nestes momentos as crianças

tinham liberdade para passear por temas e eixos transversais àqueles elegidos, em seu próprio fluxo: constantemente interrompiam uns aos outros, contavam experiências sobre a escola, sobre o cotidiano do sítio, queriam saber sobre mim. Abrir espaço para conversas livres e não rigidamente direcionadas foi fundamental para o estabelecimento da nossa vinculação enquanto grupo e da construção da confiança em nossa relação.

No que se refere ao cronograma de encontros e o que foi efetivamente trabalhado em cada um deles, busquei dividi-los em três momentos. O primeiro momento abarca a assinatura dos termos (TALE e TCLE), a oficina de fotografia e o encontro destinado conhecer as/os participantes e me apresentar, estabelecer os acordos que serão fundamentais no processo de vinculação com o grupo, além de mapear a faixa etária média a que pertencem — informação fundamental para ajustar as metodologias pros demais encontros, podendo ser: contação de histórias, desenhos, fotografias e demais atividades.

No primeiro encontro com as crianças, após a apresentação e o estabelecimento dos combinados, uma hora e meia foi destinada ao desenvolvimento de uma oficina de fotografia, apostando nessa modalidade de registro como produtora de memória e história, e de reconhecimento do eu, do outro (Andrade, 2021) e do território e, portanto, como ferramenta metodológica. Ao final da realização da oficina ministrada por mim, cada criança recebeu uma câmera digital infantil que levou para casa com a tarefa de fotografar aquilo que mais lhes interessava na comunidade em que viviam. A cada encontro temático que se seguiu, definíamos um tema diferente a ser fotografado por eles/elas na semana seguinte<sup>13</sup>.

O segundo momento foi destinado à realização dos encontros temáticos com o grupo, divididos nos três eixos temáticos já citados: eu-comigo, eu-com-o-outro e eu-com-o-mundo,

---

<sup>13</sup> Consideramos que a utilização da fotografia foi indispensável em nosso processo de pesquisa, mas reconhecemos que esta não ocupa um caráter essencial na replicação da metodologia em outros âmbitos, sob outros objetivos. Deste modo, a descrição da utilização da fotografia como ferramenta metodológica e o impacto desta na presente pesquisa encontra-se à parte, em artigo a ser publicado.

totalizando seis encontros + um encontro extra. Como já explicitado, tais eixos orientaram a elaboração das atividades e do que foi discutido em cada encontro: a) *eu-comigo*, se dedicou a abordar questões relacionadas à autopercepção; b) *eu-com-o-outro*, direcionado a compreender a relação das crianças com seus outros, a família, a comunidade e com a sociedade; c) *eu-com-o-mundo*, abordou como os participantes compreendem e se relacionam com o mundo a partir dos seus territórios habitados.

#### **Figura 14**

*Fotografia das câmeras digitais infantis*



O terceiro momento engloba as exposições fotográficas, realizadas no I Simpósio de Psicologia Ambiental Latino-Americana, que aconteceu em Natal, na Universidade Federal

do Rio Grande do Norte e na Comunidade Quilombola de Moita Verde, bem como o encerramento momentâneo do campo.

### **3.8 Perspectivas metodológicas e o brincar como caminho: considerações preliminares**

A brincadeira, por si só, é um comportamento de resistência. Nele, a criança se vê no centro. É sua mestra e criadora. É um terreno seu, um lugar dentro da sociedade reservado ao seu grupo social, no qual lhe é dada a liberdade de agir. Na brincadeira, as regras são suas, ainda que pré-existam e possam ser reformuladas de acordo com a aceitação de seus pares — também crianças.

O brincar, em suas diferentes formas, é o material pelo qual a criança molda, compreende, desfaz e refaz o mundo social. A brincadeira, fruto da elaboração de crianças concretas, historicamente situadas e geograficamente localizadas, não é um lugar sublime, portanto, enxuto e dissociado daquilo que é o real e suas contradições, mas o abarca e abre espaço para seu questionamento e subversão, para compreensão inclusive de posições que identificam no mundo social e não ocupam. Assim como Souza, também percebemos que

Na comunidade, a criança é o sujeito que brinca e vive um tempo em torno de brincadeiras com outras crianças. É a menina ou o menino de zero a doze/treze anos, que pode transitar livremente pelos quintais das casas sem ser anunciado, e que participa dos coletivos brincantes que ocupam o território quilombola (Souza, 2015, p. 37).

Embora a Sociologia da Infância lance mão de estratégias como o desenho e a entrevista em grupo para apreensão de significados, a utilização do brincar tem sido valorizada por estudiosas/os da área como recurso metodológico de grande importância, capaz

de amortizar os conflitos presentes nas relações adulto-criança de maneira a produzir um caminho de pesquisa mais fluido. A brincadeira vem sendo utilizada por alguns pesquisadores da área, como uma forma de "estabelecer um espaço mediacional de interlocução" (Costa & Lima, 2017) entre adultos e crianças.

Durante o meu percurso de trabalho com as crianças da comunidade, as crianças me mostraram que a brincadeira livre e desimplicada é, por si só, um caminho metodológico de elaboração de sentido. Por isso, escolho dedicar este tópico ao compartilhamento das minhas reflexões preliminares sobre o brincar no processo de pesquisa, destacando que na brincadeira as crianças experimentam, questionam, produzem, subvertem e compartilham cultura.

No brincar é possível para a criança experimentar o mundo. Separá-lo em partes, testá-lo com o seu corpo, ampliá-lo coletivamente. Num jogo onde o imaginar é matéria-prima e viver outras realidades é palpável, pode-se recorrer a brincadeira para vivenciar aquilo que é da experiência do outro, de um universo distinto ao seu, mas que no campo do brincar se faz concreto. Esta experimentação também ocorre no campo das possibilidades reais, da antecipação do que ainda pode acontecer. Aqui, destaco as brincadeiras do "e se", e trago o exemplo de uma situação, com Sara (6 anos), em que brincávamos mais afastadas sobre estarmos em alto mar, quando ela me colocou: "E se eu fosse uma criança que não soubesse nadar, e por acaso me afogasse?". Foi então que exploramos, no brincar, a partir de nossas personagens com outros nomes e em outros contextos, situações em que isto aconteceria. Mais tarde, enquanto conversávamos, expressou a empolgação que estava em ir para a piscina na casa de uma conhecida.

Em especial nos dias mais densos de elaboração, as crianças colocavam suas necessidades de pausa e estabeleciam seus limites: o fim das discussões temáticas era imposto pelo tempo da brincadeira. Embora estivéssemos, no interior do grupo, também brincando a

partir de jogos lúdicos, desenhos, pinturas, fazia parte do nosso encontro o momento final de brincadeira livre e desimplicada. Admito que o estabelecimento deste ritual teve, inicialmente, uma implicação pessoal: eu, até os dias de hoje, amo brincar. Estar rodeada de crianças permite que a estranheza de um corpo adulto jogando bola, pulando corda, inventando aventuras e se desmontando dos disfarces que a adultez nos impõe se desfaça, porque se torna, de certa forma, justificada.

Com o passar do tempo, percebi o lugar que esta dinâmica passou a ocupar, para além do fortalecimento de nossas vinculações. Sair da casa de Dona Nazaré para o chão de areia e escolher o que faríamos a seguir, era um espaço para olhar de outra maneira as questões trabalhadas anteriormente e lançar mão delas no campo da vida. Em uma dessas brincadeiras, uma outra criança da comunidade, conhecida por sua recusa em se dizer quilombola, entrou na roda para jogar altinha. Foi então que Celina (8 anos), ouvindo os comentários das pessoas adultas sobre tal aspecto, o interrogou:

— E ai [nome da criança]? Agora você é ou não é quilombola?

Quando recebeu a negativa por parte do menino sobre sua própria afirmação, tomou a bola da mão deste e disse:

— Então você não pode brincar aqui, porque só quem pode brincar aqui é quilombola que sabe que é quilombola!

Gosto desse exemplo para falar sobre a elaboração do vivido (pois havíamos trabalhado questões relativas ao pertencimento neste dia), mas também sobre a produção, (re)produção e atualização da cultura pela brincadeira, que anda lado a lado aos processos de reconhecimento e afirmação das crianças quilombolas de Moita Verde. Ao buscarem espaço para afirmação de si, desenvolvem estratégias para que as outras crianças também o façam,

lidando, a seu modo, com questões e conflitos que lhes são apresentados pelos adultos ao seu redor.

Um outro aspecto do brincar, também mencionado por Souza (2015), é a liberdade com que as crianças, a partir do brincar, transitam pelos espaços e habitam seus territórios. Em uma das nossas sessões de brincadeiras no final dos nossos encontros, a bola que eu tinha comprado recentemente para este fim acabou sendo lançada por cima do muro para o terreno do Sítio vizinho. As pessoas adultas ali presentes, chamadas para lidar com a situação, expressaram, ainda que não por inteiro, a existência de algum conflito velado entre os moradores de ambos os sítios e complementaram afirmando que era melhor as crianças irem, que sim, *elas* podiam ir. E foi assim que a situação foi resolvida: um comboio de crianças em busca da bola perdida, abrindo o caminho, não alheios ao conflito maior, mas amortizados por seus corpos-crianças.

### **Figura 15**

*Partida de futebol após um dos encontros temáticos*



*Nota.* Fotografia tirada por Sara, 6 anos

Autores como William Corsaro e outros inspirados em seu trabalho desenvolveram uma base sólida a respeito do estudo com crianças e suas culturas infantis a partir da observação de seus momentos de brincadeira. Influenciada pela perspectiva de uma pesquisa participativa, porém, e contrária a observação desimplicada<sup>14</sup> do/a pesquisador/a adulto/a sobre as crianças e suas práticas, penso que a brincadeira *compartilhada* pode ser uma ferramenta metodológica potente para o trabalho investigativo junto a este público.

No brincar é necessário estar por inteiro, sem álibi. Não há presença, na brincadeira, sem envolvimento. Você pode, por algum motivo, "estar de figa" e parar para descansar, mas até este momento diz da contribuição e presença anterior ao que está sendo realizado e da sua intenção de voltar. Colocar-se, de corpo inteiro, também na arena da brincadeira retira o/a pesquisador/a de seu lugar seguro de análise e observação, do estado de ser aquele/la quem conclui e pontua o que não está dito, ao passo que oferece espaço para a elaboração das próprias crianças, capazes de refletir sobre si, sobre o que está sendo ali avaliado e sobre aspectos relativos às suas parcerias de brincadeira.

Este aspecto, por si, já possui um caráter relevante na pesquisa com crianças: o pesquisador assume, nesta situação, um deslocamento do lugar de suposto saber, não só enquanto pesquisador, mas também como adulto — uma das premissas caras à investigação participativa com crianças. A partir desta quebra, coloca-se como parte e abre espaço para a análise daquilo que também vivencia e não só apreende enquanto espectador/a.

---

<sup>14</sup> O termo desimplicado assume aqui o significado de não envolvimento e não participação, ainda que reconhecidamente haja uma implicação por parte do/a pesquisador/a em relação aos sujeitos de pesquisa e ao que está sendo desenvolvido e observado ali.

Boa parte destas reflexões se desenvolveram após o meu movimento de brincar com as crianças em Moita Verde. Voltava para casa por vezes curiosa e um tanto intrigada com a especificidade da relação que se produzia ali. Algumas destas reflexões ainda reverberam e procuram espaço para serem elaboradas, pois necessitam de um tempo que corre e é diferente dos prazos da academia. Assim, forçadamente, tomarão corpo em publicações futuras. Mas aqui reitero a que adquire uma conotação fundamental no decorrer deste trabalho: aprendi, com as crianças de Moita Verde, que o brincar é uma ferramenta metodológica potente e eficaz porque nos incentiva a ser e estar, por inteiro.



## CAPITULO 4

Os eixos-temáticos: uma proposta metodológica para o trabalho da identidade e territorialidade com crianças

## **4 OS EIXOS TEMÁTICOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DA IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE COM CRIANÇAS**

Nos primeiros capítulos 1 e 2, nos dedicamos à tarefa extensa, porém necessária, de contextualizar os principais conceitos caros para compreensão, desenvolvimento e execução da metodologia proposta. No capítulo 3, explicitamos os caminhos metodológicos trilhados na produção e execução da metodologia, profundamente ancorados na perspectiva teórica que nos orienta, a Investigação-Ação-Participativa. Neste capítulo 4, embebidos de todos os processos anteriores, descreveremos o que aconteceu nos encontros temáticos desenvolvidos em conjunto com as crianças participantes da pesquisa, nos aprofundando sobre quais foram as principais dificuldades encontradas neste percurso e o que consideramos positivo desta experiência de produção coletiva de conhecimento.

Este será um espaço de compartilhamento sincero e de auto-análise, em que nos dedicaremos a descrever os objetivos, as ferramentas e a forma como os encontros se desenvolveram, analisando as estratégias que funcionaram e o que, na minha avaliação, poderia ter sido feito de outro modo. Para uma padronização e uma melhor comunicação, cada eixo temático estará dividido da seguinte forma: 1) Objetivo 2) Materiais e ferramentas metodológicas; 3) Pontos positivos; 4) Observações e destaques e 5) Fotografia.

### **4.1 Eu-comigo**

#### *4.1.1 O trabalho das emoções*

- 1) **Objetivo:** Mapear e desenvolver um conhecimento acerca das emoções, aprendendo a identificá-las de maneira contextual e espacializada. Quais são as emoções que mais sentimos? Em que partes do corpo sentimos? Como

costumamos expressá-las? Em quais lugares e situações nos sentimos assim? Como lidamos com cada uma delas? Este trabalho auxilia na forma como as crianças percebem as emoções, tornando-as mais conscientes daquilo que sentem e ajudando-as a identificar e nomear o turbilhão de sentimentos que, nesta idade, ainda podem ser desconhecidos.

- 2) **Materiais e ferramentas metodológicas:** a) *O livro:* Para este encontro, escolhemos o livro "O Monstro das Cores" escrito por Anna Llenas e publicado no Brasil em 2018, pela editora Aletria. O livro fala sobre um monstrinho que está com todas as suas emoções embaralhadas e encontra uma amiga que decide ajudá-lo. Os dois se põem a separar as emoções em jarrinhas, ao passo que falam sobre como se sentem com cada uma delas. Com uma linguagem simples e precisa, o livro traz de uma forma sensível e lúdica o conhecimento sobre sete emoções: a confusão, a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a calma e o amor. b) *O desenho:* Após a leitura do livro e uma breve conversa sobre as emoções retratadas, pedi que cada criança fizesse um auto-retrato seu, com alguma emoção que tinha lhe chamado mais atenção. c) *O jogo:* Para auxiliar a conversa posterior sobre as emoções trabalhadas, elaboramos um jogo da memória diferente. Juntei as emoções trabalhadas no livro em cartas, e adicionei a elas cartas com o monstrinho em branco. Pedi então que as crianças desenhasssem, nesses monstrinhos em branco, uma emoção que já tinham sentido, mas que não tinham encontrado no livro. Este bloco compunham as cartas de jogo. Adicionei a esse montante, as cartas de ação. Estas continham três diferentes tipos de ação: carta de lugar, carta de parte do corpo e carta de situação. Sempre que uma criança conseguisse achar

um par de emoções no jogo da memória, ela deveria puxar às cegas uma carta de ação. Por exemplo, se o par de cartas encontrado no jogo da memória foi a da emoção tristeza e, ao puxar a carta de ação, obtivesse a carta "situação", deveria nos contar em que situação já se sentiu triste; se obtivesse a carta "lugar", em que lugar geográfico já se sentiu triste; e se tirasse a carta "parte do corpo", em que parte do corpo sente a tristeza.

### Figura 16 e 17

*Crianças brincando com o jogo da memória desenvolvido, desenhando e pintando*



- 3) **Pontos Positivos e Negativos:** O livro foi muito bem aceito pelas crianças participantes, de todas as idades. Se interessaram bastante pela temática, se envolveram e se identificaram com a descrição das emoções trazidas pelo personagem. O jogo permitiu que falassem sobre seus próprios sentimentos com mais naturalidade, prestando atenção para o que as outras crianças da roda tinham também a dizer. Tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas se interessaram pela brincadeira. Constantemente, nos encontros seguintes, pediam para utilizar as cartas do jogo quando queriam expressar alguma emoção específica e traziam o livro como referência até a finalização do trabalho.
- 4) **Observações e destaques:** Embora o desenho e a pintura não tenham sido parte de uma atividade dirigida neste encontro, levávamos coleções de lápis de cor, hidrocor, giz de cera multirraciais e demais cores e opções de folha em branco. Considero fundamental este aspecto. Por vezes as crianças, em especial as mais novas, recorriam ao desenho para expressão ora do vivenciado no dia, ora de aspectos outros que lhes chamaram atenção no decorrer da semana, relatando experiências outras que dialogavam ou não com a temática trabalhada.
- 5) **A fotografia:** Nesta semana, combinamos que iriam fotografar lugares em que sentem emoções. Em quais locais se sentem tristes, alegres, com raiva? Considero que, para o melhor funcionamento do trabalho de fotografia desta semana, poderia se estabelecer em grupo uma única emoção para ser fotografada. Como deixamos em aberto, as crianças acabaram por perder o foco da tarefa e não trouxeram os registros na semana seguinte, alegando que

tenham esquecido. Delimitar a emoção possibilitaria ampliar o foco e incentivá-los a pensar sobre a emoção escolhida como um todo, utilizando a seguinte instrução: "*tragam registros sobre a emoção alegria*", por exemplo.

#### 4.1.2 O contato com as diferenças

- 1) **Objetivo:** Esse encontro tem como foco o trabalho sobre as diferenças como algo positivo, atravessando a fronteira dos estereótipos e propondo a compreensão da diferença como algo que nos constitui e nos identifica, proporcionando um espaço seguro para o acolhimento do que as crianças possam trazer.
- 2) **Materiais e ferramentas metodológicas:** a) *O livro:* Neste encontro, trabalhamos com o livro *O monstro Rosa*, de Olga de Dios, publicado em 2016 pela editora Boitatá, que conta a história de um monstrinho que mora em um lugar em que todos os outros monstros são brancos e iguais e ele é rosa e diferente. Os monstrinhos brancos moram em casas iguais, fazem coisas iguais, e nunca o monstro Rosa se encaixa, embora se esforce. Até que um dia, o Monstro Rosa decide sair por aí, sem rumo, em busca de si. É nessa caminhada que acaba encontrando outros monstros, que moram em um lugar colorido, no qual todos são diferentes e convivem uns com as diferenças dos outros. Neste lugar, o Monstro Rosa encontra espaço para ser ele mesmo e apesar de diferente, se sente parte. O livro aborda sentimentos profundos como o não pertencimento, o esforço que por vezes fazemos para nos encaixar em lugares, a sensação de estar exposto e vulnerável por aquilo que nos diferencia. Por fim, de maneira cuidadosa e sensível, nos incentiva a pensar sobre aquilo

que nos constitui enquanto sujeitos únicos, passeia sobre o ser aceito e o encontrar pessoas que nos valorizam e amam por aquilo que somos, sem medo de também demonstrar as próprias diferenças e vulnerabilidades. *b) A atividade:* Antes da contação de história, refletimos um pouco sobre o que as crianças já traziam de conhecimento sobre a diferença. Perguntei-lhes também se lembravam de alguma situação em que já tinham se sentido diferentes das outras pessoas. Ao final do livro, refletimos sobre o fato de que muitas vezes as diferenças são tidas pelas pessoas como algo ruim, mas na verdade todos somos diferentes uns dos outros e temos características singulares. Estimulei-os a pensar: em que situações as diferenças de vocês são reconhecidas como algo bom e como algo ruim? Construimos, a partir do livro, o caminho de espacializar essa discussão e entreguei a cada criança um papel com a seguinte atividade: Na parte de cima, deveriam desenhar um lugar em que as diferenças deles eram reconhecidas como algo bom, ou seja, um lugar em que pertenciam. E na parte de baixo, deveriam desenhar um lugar em que a diferença era sentida por eles como algo ruim. *c) O jogo:* O jogo escolhido para essa semana foi o "Quem é Quem", da GGB plast, demonstrado na Figura 13. Originalmente lançado pela Estrela com o nome de "Cara a Cara", o jogo tem como objetivo descobrir o personagem escolhido pelo seu adversário. Nesse caminho, várias perguntas de 'sim ou não' sobre a aparência das pessoas que ajudem a identificá-las podem ser feitas, como: "O seu personagem tem cabelo preto?", "O seu personagem usa óculos?". Na versão lançada pela GGB, os criadores adicionam aos personagens expressões de emoções, como a raiva, a tristeza e a alegria, o que me fez optar por escolhê-lo, já que seria um bom

exercício de continuidade frente ao tema da semana anterior. Além disso, o jogo adiciona um pack de cartas com animais, o que gerou um debate interessante sobre as diferenças expressas também por outras formas de vida na natureza.

- 3) **Pontos Positivos e Negativos:** Mais uma vez o livro foi muito bem recebido. As crianças se envolveram com a temática e se identificaram com a história e os sentimentos expressados pelo monstrinho. A atividade, após a leitura do livro e as reflexões desenvolvidas conjuntamente, foi realizada sem grandes dificuldades e nos ofereceu um material para compreensão de como as crianças compreendem e vivenciam as suas diferenças. Neste encontro, apesar de todas as atividades propostas terem funcionado, avalio que pensei muitos momentos para o mesmo dia. Hoje, decorrida a experiência, não faria novamente o uso de três estratégias distintas, durante o período curto de duas horas. Escolheria a combinação de contação de história + atividade ou contação de história + jogo, a depender do objetivo da proposição. Em caso de pesquisa e produção de dados, a atividade oferece mais recursos visuais e o jogo proporciona mais diálogos horizontais e amplia a compreensão sobre as estratégias que utilizamos para identificação — nossa e dos outros.
- 4) **Observações e destaques:** Algo que me chamou atenção, nesta atividade, foi o fato de que a escola foi colocada por todas as crianças como um espaço negativo para as suas diferenças.
- 5) **A fotografia:** Nessa semana, concordamos em fotografar lugares e situações que demonstrassem as diferenças e a diversidade entre as pessoas. Aqui, abordamos novamente a questão do consentimento ao fotografar pessoas,

aspecto ético fundamental de ser reforçado quando a tarefa pode envolver o registro de outras pessoas.

## **4.2 Eu-com-o-outro**

### *4.2.1 Rede de Apoio*

- 1) Objetivo:** Neste encontro, foram trabalhadas as redes de apoio e relações afetivas das crianças. Polleto (1999) reforça que a existência de uma rede de apoio social e afetiva, familiar ou extrafamiliar, contribui para o desenvolvimento positivo da criança, fortalecendo a sua capacidade para "lidar com as circunstâncias da vida" (p.6). O trabalho de mapeamento da rede de apoio na infância auxilia a criança a perceber e elencar as pessoas e dispositivos com os quais pode contar, abrindo os caminhos para que este contato seja feito quando precisar de ajuda. Escolhemos trabalhar a rede de apoio como o primeiro aspecto da relação eu-com-outro, para que as crianças pudessem desenvolver previamente o conhecimento sobre seus parceiros de caminhada, de modo a poder acioná-los caso as temáticas trabalhadas nos encontros seguintes viessem a mobilizá-los mais intensamente.
- 2) Materiais e ferramentas metodológicas:** *a) O livro:* O livro escolhido para este trabalho foi "Tio Flores: uma história às margens do rio São Francisco", de Eymard Toledo, publicado em 2016 pela editora VR. O livro conta a história de uma relação de afeto e troca entre Tio e Sobrinho, ao passo que aborda todo o cotidiano e passado histórico do local em que vivem. Trabalhar a relação com a rede de apoio a partir do livro "Tio Flores" tornava também possível compreender o lugar singular do resgate histórico e da memória compartilhada

nesse processo. É nas histórias contadas pelo Tio que Edinho acessa várias camadas da vida de seu pai e sua mãe, do vilarejo em que vive e do próprio Tio, descobrindo, nesta troca, informações que ainda não conhecia sobre o mundo que o rodeia. Compreende a resistência do pai em trabalhar na fábrica e sua insistência em jogar a rede de pesca no rio todos os dias: antes, esse mesmo esforço lhe recompensava com uma rede cheia de peixes capaz de alimentar toda a família. Ouve sobre o trabalho pesado da mãe na fábrica e passa a enxergar com outra lente o seu esforço e suas ausências. Olha diferente para a vida e as pessoas do vilarejo, entendendo agora o impacto que a fábrica, a maquinaria e as roupas cinzas causaram também em suas vidas. Por fim, o livro mostra e estimula a agência que a criança tem, na vida em sociedade: Edinho pensa, cria e recria, tem ideias e sugestões — sugere que façam cortinas com tecido colorido para vender e colorir as janelas das pessoas. É a partir dessa ideia que o Tio Flores volta a trabalhar, o vilarejo volta a sorrir e as pessoas se conectam novamente. Acompanhar a trajetória de Edinho nos faz questionar: qual passado dos meus familiares, das pessoas da comunidade, do bairro, que eu ainda não conheço? Como era a vida aqui antes de eu nascer? Como foi também a infância dessas pessoas? Existiram mudanças nesse período? Com que pessoas conto para conhecer uma história anterior a mim, mas que me diz respeito? Que pessoas eu ajudo no meu dia-a-dia, assim como Edinho? Essas pessoas também estão dispostas a me ajudar, quando preciso? *b)*

*A atividade:* Após a leitura e comentários sobre o livro, desenvolvemos uma atividade que consistia em desenhar, dentro da forma de uma janela, as pessoas com quem você divide a vida e pode contar quando precisar de ajuda, assim

como o Tio de Edinho contou com ele nos momentos difíceis retratados no livro. Disponibilizei material de chita e cola, para que as crianças pudessem fazer suas cortinas, assim como os personagens do livro, de modo a relacionar a leitura à atividade proposta. Acredito que esta dinâmica foi fundamental para a empolgação frente ao desenvolvimento da atividade. O processo de corte, colagem e desenho nos permitiu tempo hábil para conversar sobre as pessoas desenhadas, bem como sobre situações em que as crianças já precisaram acioná-las.

- 3) **Pontos Positivos e Negativos:** Elaborar uma atividade que converse com o que foi trabalhado no livro é um ponto que ressalto como positivo. Esta estratégia permite a continuidade de uma construção de sentido entre a contação de história e a elaboração continuada da temática, que se materializa na produção feita pelas crianças. A partir deste encontro, porém, as crianças passaram a ficar impacientes com a repetição do formato em que a contação de história era a primeira atividade do dia. Tornou-se comum alguns dizerem "vamos logo para a parte do jogo". Nessas situações, eu sempre mediava da maneira mais democrática possível: pedia que levantassem a mão quem gostaria de ler o livro e quem não gostaria. Nos casos em que o livro era fundamental, perguntava se queriam que eu contasse a história apenas pela leitura das imagens, solução que sempre era aceita por todos.
- 4) **A fotografia:** Ao final desse encontro, decidimos que procuraríamos saber, junto aos mais velhos da comunidade, um pouco de como era a sua infância antes. Investigariam um pouco sobre a história da comunidade, assim como Edinho tinha feito no livro.

#### 4.2.2 Ancestralidade (encontro extra)

- 1) **Objetivo:** Este foi um encontro extra que precisou ser encaixado no processo devido a uma incompatibilidade entre o nosso calendário e o das crianças participantes. Desde modo, ao precisar ser adiantado, precisamos elaborar uma atividade extra e que não necessitasse de muitos materiais, já que não haveria tempo hábil para nos programarmos. Dentre as possíveis temáticas, em diálogo com o encontro anterior e com o desejo de alguns membros da comunidade de realizar um resgate da história dos moradores da comunidade, resolvemos elaborar conjuntamente a árvore genealógica de cada criança, a partir do que lembravam sobre seus familiares.
- 2) **Materiais e ferramentas metodológicas:** Para tal, utilizamos quatro folhas de cartolina grandes, coleção de lápis de cor, hidrocor e giz de cera. Abrimos as folhas no chão e nos pusemos ao trabalho. No decorrer do processo, conversamos sobre o que seria uma árvore genealógica, sobre relações de parentesco e hereditariedade, sobre ancestralidade e história e pude acessar uma diversidade de conhecimentos e memórias que as crianças tinham de sua própria história, mas também da história de seus familiares e outros moradores da comunidade, muitas vezes tão antigos que nem chegaram a conhecer.
- 3) **Pontos Positivos e Negativos:** Ter decidido fazer esta atividade foi um grande ponto positivo. A partir de discussões suscitadas por esta atividade, surgem questões que vão inspirar a elaboração da continuidade da minha pesquisa, no doutorado, dentre elas está a importância da memória de si, do outro e do território para a constituição da identidade. A simplicidade da metodologia

utilizada permitiu a divagação e ampliação de nossas conversas. Como ponto negativo, ressaltamos a ausência de uma equipe de apoio que pudesse auxiliar o desenvolvimento da atividade em conjunto comigo. Acredito que uma alternativa a esta dificuldade poderia ser a elaboração de um formato mais prático para a construção da árvore, como a disponibilidade prévia das caixas desenhadas para cada relação de parentesco.

- 4) **Observações e destaques:** As crianças mais velhas, de 8 a 9 anos, não tiveram dificuldade alguma para elencar os parentes, apresentando dificuldade apenas na organização dessas informações em modelo de árvore em si. Já a de 6 anos, elencou apenas os familiares mais próximos com quem convive mais frequentemente e, como ainda não sabia escrever, preferiu desenhá-los.
- 5) **Fotografia:** Neste dia, o tema escolhido para fotografia foi "pessoas da nossa família", em que as fotos tiradas dos seus familiares seriam posteriormente utilizadas para ilustração da árvore genealógica.

#### *4.2.3 Dialogando sobre questão racial e o racismo no Brasil*

- 1) **Objetivo:** Este encontro teve como objetivo abordar questões relacionadas ao racismo e relações raciais sob a perspectiva das crianças, de modo a mapear e produzir conhecimento acerca do tema, valorizando as perspectivas das crianças e buscando construir caminhos coletivos para o seu enfrentamento. Diversos estudos apontam que o silêncio sobre a questão racial nos diversos âmbitos em que as crianças circulam, em especial no ambiente escolar, tem sido uma das ferramentas utilizadas pela branquitude para a manutenção das práticas de preconceito racial (Dias & Bento, n.d; Teles, 2008; Santiago,

2015). Estudiosas da área apontam que a conscientização, a escuta das crianças e a construção de um conhecimento sobre o tema desde a infância é de extrema importância para o combate ao racismo. Para Sousa (2020): "[...] Uma das formas de combater as consequências psíquicas do racismo na infância é esclarecer a importância da diversidade, valorizar as diferenças e ouvir as crianças" (p. 12). Para a autora, uma atuação que forneça conhecimento para as crianças nomearem as violências vivenciadas e compreenderem, a seu modo, o funcionamento do sistema racial auxilia na busca por ajuda. Nessa esteira, embasadas também pela cartilha "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", produzida pelo Ministério da Educação, em 2006, desenvolvemos uma proposta metodológica que tivesse como horizonte de atuação: 1) a escuta da experiência e dos conhecimentos das crianças; 2) a construção conjunta de conhecimento sobre a forma como o sistema racial opera, a partir de ferramentas lúdicas e respeitando a idade de cada criança; 3) a valorização de aspectos da(s) identidade(s) negra(s), dentre estes, o conhecimento de seus mecanismos de resistência ao longo da história e o reconhecimento de sua pluralidade e diversidade; 4) Utilização de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial (Ministério da Educação, 2006).

- 2) Materiais e ferramentas metodológicas:** a) *O livro:* O livro escolhido para trabalhar a temática da questão racial foi "Da cor que eu sou", escrito por Andressa Reis e publicado pela editora Matrescência, em 2019. A narrativa é sobre uma menina chamada Maria, que passa por uma situação de racismo: ao

receber um desenho de sua melhor amiga, se vê desenhada com a pele branca, os olhos azuis e os cabelos loiros. Angustuada, recorre à mãe, que lhe oferece colo e espaço para elaboração daquele sentimento. A leitura do livro foi precedida por um diálogo sobre o conhecimento que as crianças já tinham sobre racismo e a contextualização geral da questão racial a partir do que o tema foi elaborado em grupo. *b) O jogo:* como forma de elaboração posterior, desenvolvemos o "Jogo das Cores". O jogo é constituído por um tabuleiro e três tipos de cartas: 1) As cartas desafios, que elencaram questões em formato de desafios sobre a questão racial, sobre o ser criança e a convivência com as diferenças, estimulando as crianças a acionarem as habilidades desenvolvidas também durante os encontros anteriores do grupo; 2) As cartas de situação, que apresentavam de maneira lúdica situações 'problema' contendo experiências de racismo, opressões de gênero e situações de violência direcionadas à criança, trazendo questionamentos sobre o que foi vivenciado pelos personagens, de modo a estimular a criança a expressar sua opinião; 3) As cartas bônus, que continham experiências positivas sobre o ser criança, o ser negro(a) e quilombola, trazendo experiências e situações do dia-a-dia das crianças, estimulando-as a refletir sobre sua rede de apoio, sobre a potência da coletividade e dos afetos para a superação das experiências de violência e das situações difíceis que possam surgir ao longo da vida; 4) As cartas pontos, que cada criança recebia após responder as outras cartas, e que continham uma personalidade negra de destaque: de pessoas famosas, escritores e escritoras, lideranças quilombolas, pessoas de destaque para a comunidade Moita Verde, personagens conhecidos de desenhos. Seu funcionamento seguia a lógica de

um jogo de tabuleiro: cada criança escolheu seu pino e deveria rolar o dado para saber quantas casas deveria andar. As cores das casas no tabuleiro indicavam qual carta deveria ser puxada e lida: a carta desafios era marrom escura, a de situações era rosa e a carta bônus, amarela. O jogador deveria ler em voz alta o que estava escrito na carta e responder a pergunta ou desenvolver a ação pretendida. Ao final, puxaria uma carta de pontos do bolo de cartas. O jogo acaba quando o primeiro participante chegar a casa FIM. Este será o primeiro vencedor. Em seguida, as cartas pontos são contadas e o segundo ganhador é aquele que tiver mais cartas pontos em suas mãos.

- 3) **Pontos Positivos e Negativos:** O livro permitiu que abordássemos a questão do racismo de maneira sensível, gerando uma identificação das crianças a partir da situação sofrida pela personagem. Durante a leitura do livro, se sentiriam à vontade para relacionar e nomear as situações já vivenciadas por eles com a relatada pelo livro, abrindo um espaço rico de troca e elaboração coletiva. O jogo foi aceito com entusiasmo pelas crianças, que se envolveram e se empolgaram em sua dinâmica.
- 4) **Observações e destaques:** Inicialmente, por ter sido eu mesma uma criança sem espaço para elaborar vivências difíceis, fiquei com receio de quais impactos o jogo teria nas crianças. Me amedrontava pensar que as cartas de situações, embora pensadas de maneira ética e implicada, pudessem gerar nas crianças demandas que ultrapassassem o espaço seguro de elaboração conjunta compartilhado por nós. Apesar de toda incerteza e insegurança que estava para tratar de um tema difícil, as crianças me lembraram que somos um grupo e que, como grupo, lidamos com as situações de maneira coletiva, e que aquilo

que elas próprias trariam também daria contorno a realização do jogo e o funcionamento do encontro. Durante o jogo, abordamos também a nossa diferença de cor, que podia ser compreendida como algo positivo sob a ótica da diversidade, mas de maneira negativa quando essa diversidade não era respeitada e se traduzia em racismo. Avalio que foi um momento riquíssimo de compartilhamento e aprendizado e que o jogo foi uma ferramenta excelente para a proposição do encontro e diálogo realizado. Ao final, saímos para brincar, como era a rotina de todo encontro e lidamos com o nosso próprio corpo com o vivido ao longo da tarde.

- 5) **Fotografia:** Neste dia, acabamos por extrapolar o tempo proposto para os encontros e não tivemos tempo para decidir o tema a ser fotografado na semana. Ficou acertado que fotografariam o que quisessem, sem tema pré-estabelecido.

### 4.3 Eu-com-o-mundo

#### 4.3.1 Lugares de afeto

- 1) **Objetivo:** O objetivo deste encontro foi levar as crianças a refletirem sobre os seus lugares preferidos e quais aspectos desses lugares os tornam agradáveis de se estar. Este encontro é uma possibilidade de passeio pelos lugares de circulação das crianças, na busca por compreender que elementos ganham relevo na sua relação com seus lugares de afeto.
- 2) **Materiais e ferramentas metodológicas:** a) *O livro:* O livro escolhido para esse encontro foi "Da minha janela", de Otávio Júnior, publicado em 2019, pela Companhia das Letras. O livro narra o cotidiano de um menino que mora

na favela, contando tudo aquilo que ele consegue ver da janela. Em uma narrativa sensível e envolvente, repleta de ilustrações bonitas que preenchem todas as páginas, conta sobre os lugares que gosta, as brincadeiras que acontecem no campo de futebol e na praça, sobre os espaços de convivência e a rotina dos vizinhos. Também conta os momentos que não gosta, como o barulho de tiros que o faz se recolher em casa e o horário que o campo de futebol se esvazia. O livro nos faz refletir sobre que cenários e vivências podemos acessar a partir da nossa janela, em nosso bairro ou comunidade e como estamos a eles vinculados de maneira afetiva: por afetos positivos ou negativos. *b) O desenho:* Para o desenho deste dia escolhi fazer algo de diferente, que pudesse motivar as crianças na elaboração de suas artes. Resolvi levar, então, telas, tintas e pincéis para que pudessem fazer seus desenhos em quadros. De fato, eles ficaram encantados com a possibilidade de pintar com tinta e produzir um quadro que pudesse ser exposto. Pedi, então, que escolhessem um lugar especial para registrar no desenho, um lugar que fosse o seu preferido. Enquanto desenhávamos, pudemos conversar sobre este lugar: quais aspectos o tornava especial para cada criança, que emoções costumavam estar associadas a ele, o que geralmente era feito nesse lugar que os agradava, dentre outros questionamos. Por fim, escolheram pendurar seus quadros nas paredes da casa em que realizamos nossos encontros, junto com alguns certificados que ficam lá expostos.

**3) Pontos Positivos e Negativos:** A atividade se mostrou satisfatória quanto ao cumprimento dos objetivos elencados. As crianças demonstraram gostar do livro, por ter poucas letras, mais imagens e de ser uma leitura rápida. Como

ponto negativo, elenco a ausência de tempo para me dedicar com maior aprofundamento sobre outras dimensões das crianças com os lugares que frequentam, como por exemplo, quais lugares elas não gostam e o porquê.

- 4) **Observações e destaques:** Uma outra possibilidade para o trabalho deste encontro é propor que as crianças desenhem aquilo que vem da própria janela de casa, os cenários que carregam emoções positivas e negativas e depois discuti-los conjuntamente. No caso deste trabalho em específico, optei por abordar os lugares preferidos no geral porque me interessava conhecer os lugares para além dos muros da Comunidade Moita Verde, já que no encontro seguinte iríamos trabalhar a relação das crianças com seu próprio território.
- 5) **Fotografia:** A proposta de atividade da semana foi fotografar aquilo que você vê da janela de onde vive!

#### 4.3.2 *O lugar em que vivo*

- 1) **Objetivo:** Abordar a relação das crianças com o território tradicional em que vivem em seus múltiplos aspectos e conhecer o espaço a partir de suas próprias perspectivas.
- 2) **Materiais e ferramentas metodológicas:** a) *O livro:* O livro escolhido para este encontro foi "O Rio dos Jacarés" de Gustavo Roldán, publicado no Brasil em 2017, pela editora Boitempo. O livro conta a história de uma comunidade de Jacarés que viveu durante toda a sua vida em um lago tranquilo, que chamavam de casa. Até que um dia, chega um homem desconhecido e fardado, apresentando-lhes um papel: um documento que atesta que ele comprou aquele rio e agora é o seu dono. Como poderia ele comprar um rio que é moradia de

uma comunidade de Jacarés? A partir das reflexões levantadas pelo livro, debatemos aspectos como: quem é dono do lugar em que eles vivem, como se sentiriam e agiriam se alguém dissesse que tinham comprado aquele lugar? Aquela lugar que hoje moravam sempre tinha sido "deles"? *b) O desenho:* Ao final da leitura, entreguei folhas em braco e material de pintura para as crianças e pedi que desenhassem um lugar que eles defenderiam caso fosse ameaçado, assim como a comunidade de Jacarés defendeu o rio. Enquanto elaboravam o desenho, conversamos sobre os motivos pelos quais defenderiam os lugares escolhidos, do que precisariam defender esse lugar, quem chamaria para auxiliá-los, dentre outros. *b) O jogo:* Após o primeiro momento inicial de conversa, seguimos para o jogo escolhido para aquele dia, que seria uma adaptação da brincadeira "o mestre mandou". Intitulada por nós de "a criança falou", seguiríamos uma criança de cada vez, rumo a uma localidade escolhida por ela dentro do Sítio em que estávamos, enquanto repetíamos os movimentos executados pela criança em liderança.

- 3) Pontos Positivos e Negativos:** O livro foi bem aceito pelas crianças, que se envolveram e se indignaram conjuntamente com a situação sofrida pela comunidade de jacarés. Consideramos também que a atividade foi uma forma lúdica e valiosa de conhecer a comunidade sob a perspectiva das crianças, suas moradoras. Nesta caminhada, me guiavam: apontavam os caminhos perigosos e os seguros, contavam sobre aquilo que conheciam, misturando em suas narrativas histórias sobre outros moradores, os perigos que já tinham sido alertados pelos adultos sobre os caminhos que estávamos tomando, as brincadeiras que já tinham sido realizadas por eles naqueles lugares. Uma das

crianças nos mostrou o lugar, depois da cerca que assegura a passagem para o rio, onde o seu cachorrinho foi enterrado no ano anterior. Outra nos levou para visitar a construção recente da sua futura casa, no perímetro do sítio, demonstrando a importância que este caminhar sob a coordenação delas teve para o nosso conhecimento sobre o lugar em que vivem e sobre suas relações e perspectivas a respeito deste.

- 4) **Observações e destaques:** Como uma limitação desta atividade, tivemos a impossibilidade de perambular pelos outros sítios, em especial pelo Sítio vizinho, que era moradia de uma das crianças presentes no nosso grupo. A atividade acabou nos demandando muito tempo, e quando finalizamos a caminhada coletiva pelo sítio São Francisco, o sol já estava se pondo. Destaco aqui a importância que teve o fato da caminhada ter sido feita somente pelas crianças, sem a coordenação das/os adultas/os moradoras/res e responsáveis. Acredito que este ponto foi fundamental para a liberdade que as crianças tiveram tanto para escolher os caminhos e os lugares, quanto para se expressar a respeito deles.
- 5) **Fotografia:** Como este era o nosso último encontro temático, decidimos levar as câmeras para a nossa atividade e as crianças fotografaram os caminhos e os lugares escolhidos por elas, enquanto perambulávamos pelo sítio da Comunidade.

#### **4.4 Que bom, que pena, que tal?**

Quando, agora, me dedico à avaliação da metodologia proposta como um todo, de frente para o que ela nos permitiu vivenciar, acredito que o objetivo almejado para a sua elaboração foi alcançado. A partir dos eixos-temáticos, passeamos por diversas questões relacionadas ao período de vida infância no geral, conseguindo alcançar, a partir das ferramentas metodológicas propostas, do material escolhido e da escuta das próprias crianças, um maior aprofundamento sobre as especificidades da infância na comunidade Moita Verde atualmente, e as relações que as crianças participantes estabelecem entre identidade e territorialidade.

Avalio que seguir a ordem dos eixos-temáticos, iniciando pelo eu-comigo e finalizando com eu-com-o-mundo, oportunizou que fossemos ampliando a complexidade das discussões a cada encontro. Percebi, em diversos momentos, que as crianças utilizavam de aprendizados coletivos obtidos em diálogos anteriores e, aos poucos, aquele virou um acervo do nosso grupo enquanto coletivo e de cada uma delas, individualmente. Acredito que os dois temas elencados para o trabalho de cada eixo temático podem ser alterados sem prejuízo de acordo com a necessidade do/a pesquisador/a, das características dos participantes e do território estudado, embora perceba os ganhos coletivos que o encontro sobre emoções oferece ao ser colocado como o primeiro.

Um aspecto que hoje avalio que possa ser olhado com atenção e modificado, após ter tido tempo para reviver e (re)elaborar minhas percepções acerca do trabalho realizado, é a quantidade de ferramentas utilizadas em cada encontro. Percebo que, em determinados dias, as crianças ansiavam por vivenciar tudo que haveria pela frente e, nesses casos, acabavam passando apressadamente por algumas atividades. Como o nosso período de campo acabou

ficando reduzido e eu não dispunha de datas para ampliar a quantidade de encontros, acabei precisando aglutinar algumas atividades que avalei como relevantes. Para aqueles/aquelas que dispuserem de mais tempo, recomendo ampliar a quantidade de encontros — ou reduzir a quantidade de ferramentas — de modo que a leitura do livro seja seguida apenas por uma atividade e/ou um outro encontro possa ser destinado a retomada do assunto, socialização das atividades realizadas e o desenvolvimento de jogos, por exemplo.

Para além disso, ter várias etapas programadas para o mesmo dia me demandava uma energia extra para elaborá-las, organizá-las e distribuí-las, dificultando, para mim, processos necessários em uma pesquisa de campo: a presença, completa, atenta e livre em conjunto com seu grupo de trabalho. Estive, durante todos os encontros, preocupada com muitas variantes: a gravação dos áudios, a disposição das atividades, a organização dos materiais para não esquecê-los, a passagem das fotografias para o computador. De modo que, só a minha figura miúda, repleta de bolsas e apetrechos carregados dessas porções de coisa, caminhando com dificuldade para dentro da comunidade já causava riso em Dona Miúda e nas outras mulheres que ficavam sentadas na sombra do cajueiro, na lateral da casa de Dona Nazaré.

Em suma, a metodologia, como se propõe, é apenas um caminho e o êxito de sua aplicação residirá sempre na sensibilidade de escuta do/a pesquisador/ra para identificar as demandas de cada território e transformá-las em encontros temáticos a serem trabalhados, e em sua capacidade criativa para (re)elaborar e adaptar os materiais utilizados de acordo com as características do público-alvo e do contexto em que se insere.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Só é ruim a hora que acaba"



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: "Só é ruim a hora que acaba"<sup>15</sup>**

Começo estas considerações alertando que nunca fui boa com finais. Existo constantemente inclinada a transformar despedidas em até logo sempre que vejo um espaço aberto para tal. Veja, não é que me abduca de viver o luto pelo fim e senti-lo com afinco, mas gosto de encarar os finais não como caminhos que se encerram, mas como estradas que foram percorridas e podem ser revividas no campo da memória. O breve encerramento de campo com as crianças de Moita Verde não foi diferente — deixei, por lá, pedaços de afeto como caminho aberto para o reencontro, sempre que necessário.

Estar em contato e diálogo com a comunidade durante o meu período de mestrado, me ensinou um tanto sobre partilha e coletividade, sobre a potência do estar presente por inteiro em nossos campos de atuação e sobre a fragilidade da fronteira fabricada entre pesquisador/a e campo. Nos últimos meses, passei a acessar mais de perto o cotidiano das crianças, sendo chamada para estar presente em momentos significativos de suas vidas e menciono isto, nessas linhas, para falar sobre como o nosso processo de trabalho não acontece aquém da realidade dos afetos. A imparcialidade acadêmica se esvazia de sentido na arena da vida.

Durante o meu percurso na pós-graduação me deparei, constantemente, com o sofrimento psíquico que a academia é capaz de causar. Posso dizer que, apesar de desafiador, pesquisar a infância tem seus privilégios. Constantemente, fui lembrada pelas crianças com quem dividi este processo de trabalho que, nos lugares em que não pudemos chutar uma bola, abrir a roda para uma ciranda ou juntar dois ou três para pular corda, não devemos nos demorar. Em algumas situações cheguei em Moita Verde eu mesma imersa em questionamentos outros, que foram cuidados e resolvidos numa disputa de futebol. À seu

---

<sup>15</sup> A fotografia utilizada para a capa desta seção foi tirada por Marília, 9 anos.

modo, elas, minhas parcerias de pesquisa, me lembravam constantemente que o tempo da vida é o agora e seguiam insistindo que o presente fosse bem vivido. Acredito que me permitir simplesmente viver o nosso encontro é uma alegria que trago para esse momento de finalização e um dos aspectos que considero potente em nosso trabalho.

Desde o meu primeiro contato com as crianças e demais atores sociais da comunidade Moita Verde para apresentação da proposta de atuação, me preocupava que, em especial os participantes da pesquisa, vissem sentido naquilo que estava sendo proposto e desenvolvido. Como já exposto, interessava, a mim, que os encontros produzidos tivessem uma funcionalidade e uma razão, para além de uma mera coleta de dados. Com nossa prática ancorada na IAP, pudemos ser testemunhas de que é possível brincar e viver, fazer caber nossos interesses e abrir espaço para nossas aptidões em uma pesquisa acadêmica e, deste modo, ter acesso a modos potentes de produção de conhecimento. Se a universidade me adoecia, o afeto do campo me curava. E reitero, aqui, como nos ensina bell hooks (2017), que somos corpo e é preciso encarar-nos também a partir das expectativas, alegrias e necessidades desta condição.

Em Moita Verde, fui inteiramente corpo — vivenciando todas as alegrias e desconfortos de assim me saber. Trago, aqui, um relato que guardo com carinho, retirado do meu diário de campo:

Quando chego, a casa está sempre aberta, as crianças já têm chegado, algumas das mulheres e mães à mesa embaixo do pé de caju me olham como se eu escolhesse sempre o pior lugar para estacionar o carro. Percebo a confusão que se passa na cabeça delas, que me diz: "essa menina não sabe das coisas?". Em outras situações, a sensação de despertencer, de me sentir 'intrusa' e não compreender as dinâmicas de um lugar que frequento me causaria vergonha e desconforto. Lá, de contrário, me gera um

pertencimento ao avesso, em pensar que sou aceita ali ainda assim, com as diferenças que percebem sobre mim e a estranheza evidente da minha presença ainda não familiar. (trecho retirado do diário de campo, 3 de Setembro de 2023).

Conscientizar-nos de nossa corporeidade, do que ela espera, nos proporciona e anuncia, nos permite trazer-nos por inteiro para análise na pesquisa. Fazer o caminho de retomada da nossa corporeidade, na pesquisa com crianças, se faz fundamental. Concordamos com Souza (2015) quando, sobre seu processo de pesquisa com crianças do Quilombo Brotas - SP, nos diz: "Estar com as crianças envolveu uma educação dos sentidos e do corpo, pois não foram apenas os olhos, os ouvidos e a boca afetados pela relação com elas."

Uma outra alegria deste caminhar foi ter a fotografia como instrumento de trabalho, de registro e elaboração. Observar o encantamento das crianças pelas câmeras digitais e pelo que se tornaram capazes de fazer delas é, para mim, ainda difícil de expressar em palavras. As fotografias que faziam me contavam sobre o cotidiano da comunidade e de si próprios, cada uma delas expressando um estilo singular e focos de interesse diversos. Algumas crianças, com o olhar mais jornalístico, registravam os fatos: o dia que todos em casa acordaram às 5h da manhã e viram o nascer do sol, ou o dia em que a vaca deu à luz a um bezerrinho, fotografado em sua primeira mamada; ou quando o bode fugiu da cerca e causou o maior alvoroço no sítio. Outras, evidenciavam o carinho e interesse pelo seu cotidiano: as plantas do quintal, os cachorros e passarinhos, a família e os passeios fora de casa.

Por fim, aprendi que construir conhecimento sobre as infâncias quilombolas em favor de sua visibilidade é, a partir da escuta e valorização de suas vozes, reconhecer as singularidades de suas identidades e agir para que este reconhecimento seja transformado em estruturas de ação (Silva, 2011). Assim como demais pesquisadores que tiveram a

oportunidade de desenvolver um trabalho junto a crianças moradoras de comunidades quilombolas, pude experienciar o protagonismo e a alegria com que as crianças da comunidade Moita Verde constroem suas trajetórias, a potência de suas vozes e a capacidade revolucionária de suas ações.

No momento de encerramento e avaliação dos encontros temáticos, perguntei o que as crianças avaliavam que tinha sido ruim ou desagradável em nosso processo de trabalho e o que eles ponderavam que poderia ser mudado, para versões futuras. Luan me respondeu, com um sorriso esperto: "Só é ruim a hora que acaba, professora". Sabendo que teria que lidar ali, em coletivo, com minha dificuldade em encarar finalizações, reconheci abertamente que aquele era um momento que eu também achava ruim. Assegurei, a mim e a elas, que acabariam naquele dia apenas os nossos encontros temáticos e que aquele não era um ponto final no que ainda poderíamos vivenciar juntos. Na ocasião, expliquei sobre a intenção de continuidade do meu estudo em Moita Verde, abordando um aspecto trazido por eles/as próprios/as em nosso processo de pesquisa: a importância da memória. Afirmei meu compromisso com a nossa vinculação, a minha disponibilidade para o contato com cada um/uma, e a importância da análise e escrita sobre o material que tínhamos produzido juntos.

Agora, enquanto escrevo as páginas finais de um documento que me acompanhou durante todo o meu período de trabalho, faço as pazes, por um momento, com os finais e entrevejo o encerramento de um bonito ciclo. Nos resta, agora, o desafio de não arquivar o conhecimento produzido coletivamente durante este período, mas utilizá-lo a favor da luta por visibilidade e garantia de direitos para as próprias crianças. Quanto a isso, alguns horizontes já se delineiam. Avante!

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. W. B. (2011). *Quilombos e as novas etnias*. UEA Edições.
- Amador, D. D. & Mandetta, M. A. (2022). Desenvolvimento e validação de um jogo de tabuleiro para crianças com câncer. *Acta Paul Enfermagem*, 1-8.
- Andrade, L. M. M. & Bellinger, C. K. I. (2009). *Quilombos Americanos: América Latina e Caribe*. ADITAL.
- Andrade, N. P. (2021). Black Lives Matter: O lugar da fotografia na construção das narrativas negras. *Revista Ponto Urbe*. 28, p. 1-19.
- Araújo & Caldas (2019). Território, territorialização, territorialidade e a questão agrária: impasses sócio-espaciais, possibilidades analíticas. *Geosul*, 34(70), 358-384.
- Araújo, M. & Gomes, N. L. (2023). Infâncias e relações étnico raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In M. Araújo & N. L. Gomes (Orgs.). *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*, 27-70. Vozes.
- Arcaro, R. & Gonçalves T. M. (2012). Identidade de Lugar: um estudo sobre um grupo de moradores atingidos por barragens no município de Timbé do Sul - Santa Catarina. *Ra'ega*, 25, 38-63.
- Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 107-142.
- Azevedo, B. S. (2019). Habitat e Habitar em Moita Verde: do vivido ao concebido em uma comunidade quilombola no RN. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/36905>
- Barreto, M. M. B. (2021, 16 de Julho). Crianças negras foram as mais excluídas da escola. Extraclasse. <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/07/criancas-negras-foram-as-mais-excluidas-da-escola/>
- Bento, M. A. S. (2016). Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). Vozes.
- Candido, A. (2006). *Literatura e Sociedade*, (9ed). Ouro sobre Azul.

- Cardoso, A. P. B. (2019). A importância da literatura no desenvolvimento das crianças na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, 11(1), 1-14.
- Carvalho, A. V. & Macedo, J.P. (2018). Povos e comunidades tradicionais: revisão sistemática da produção de conhecimento em Psicologia. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20(3), 180-197.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. Cortez Editora.
- Ciampa, A. C. (2001). A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social. Brasiliense.
- Conselho Federal de Psicologia (2017). Relações Raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP.  
[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_baixa.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf)
- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (2017). *Terra e território: o que é quilombo?* <http://conaq.org.br/coletivo/terra-e-territorio/>
- Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da Infância. (2ed). Artmed.
- Costa, A. M. (2012). Habitus em transformação: retrato sociológico de uma lavadeira da periferia de Natal. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Campina Grande]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG.  
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3878>
- Costa, M. F. V; Lima, F. J. I. (2017). A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. In M. F. V. Costa, J. A. Pereira; N. A. C. Santos, A. A. Astigarrá, M. S. Silva (Orgs). *Infância e relações etnoraciais em pesquisa*. Expressão Gráfica e Editora, p. 23-32
- Centro De Referência Técnica Em Psicologia E Políticas Públicas (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) com Povos Tradicionais*. Conselho Federal de Psicologia.  
<https://crepop.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/34/2022/10/016-Crepop-Referencias-Tecnicas-para-Atuacao-de-Psicologasos-com-Povos-Tradicionais.pdf>

- Cunha, M. C., Magalhães, S. B. & Adams, C. (2021). *Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil. Contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças*. SBPC.
- Dealdina, S. D. (2020). Mulheres Quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. *Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas*. Jandaíra.
- Derdyk, E. (2008). Papel em Branco. In M. A. Gobbi & M. A. Pinazza (Orgs). *Infância e suas linguagens*, 127-135. Cortez Editora.
- Diniz, R. F. (2021). Contribuições subversivas para uma Psicologia Ambiental insurgente e genuinamente latino-americana. In T. M. Farias, N. Olekszechen & M. A. M. Brito (Orgs.). *Relações pessoa-ambiente na América Latina: perspectivas críticas, territorialidades e resistências* (1a ed., 55-74). Abrapso Editora.
- Eurico, M. C. (2020). *Racismo na Infância*. Cortez Editora.
- Evangelista, N. S. & Marchi, R. C. (2022). Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Revista Educação e Pesquisa*, v.48, p. 1-17.
- Farias, T. M., Olekszechen, N. & Brito, M. A. M. (Orgs.). (2021). *Relações pessoa-ambiente na América Latina: perspectivas críticas, territorialidades e resistências*. Abrapso Editora.
- Fernandes, S. L., Gonçalves, B. S. & Silva, L. S. P. (2022). Psicologia, Povos Tradicionais e Perspectivas De(s)coloniais: Caminho para Outra Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14.
- Fernandes, N. & Caputo, S. G. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infâncias*, 5, 5-19.
- Finco, D. & Oliveira, F. (2020). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil. In A. L. G. Faria & D. Finco (Orgs.), *Sociologia da Infância no Brasil*, 959-2248. Autores Associados.
- França, D. M. C. & Franzoi, N. L. (2018). Autofotografia como possibilidade metodológica em pesquisa: o método autofotográfico e as produções de trabalhadoras/es estudantes de duas regiões brasileiras. *Imagens da Educação*, 8(1), 1-16.

- Fundação Palmares (2022). Certificação quilombola. Quadro Geral por Estados e Regiões. [https://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)
- Gobbi, M. & Leite, M. I. (2002). O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In M. I. Leite (Org.). *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*, 93-148.
- Gomes, F. S. (2015). *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. Claro Enigma.
- Gomes, N. L. & Araújo, M. (2022). *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Editora Vozes.
- Gonçalves, T. M. (2007). *Cidade e poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano*. Unijuí.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, 20 de maio). Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas. <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=acesso-ao-produto>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.48, p.1-16.
- Jornal Nacional (2022, 24 de Agosto). Estudo mostra que crianças indígenas e negras têm mais chances de morrer do que as crianças brancas. G1. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/24/estudo-mostra-que-criancas-indigenas-e-negras-tem-mais-chances-de-morrer-do-que-as-criancas-brancas.ghtml>
- Little, P. E. (2002). Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série antropologia*, 1-32.
- Mannes, M. (2015). A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos em psicologia. *Revista Psicologia da Educação*, 40, 15-26.
- Matos, W. S., & Eugênio, B. (2019). *Etnicidades e Infâncias Quilombolas*. Editora CRV.
- Marques, C. E. & Gomes, L. (2013). A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos: limites e potencialidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 28(81), 137-153.

- Meireles, J., Feldmann, M., Cantares, T. S., Nogueira, S.G. & Guzzo, R. S. L. (2019). Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 14(3), pp.1-15.
- Mello, M. A. (2023). Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil. *Educação em Revista - EDUR*, 39, 1-24
- Mena, F. & Camazano, P. (2021, 19 de Novembro). Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras. Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/11/criancas-negras-morrem-36-vezes-mais-por-arma-de-fogo-que-nao-negras.shtml>
- Mendes, T., & Diniz, R. (2020). Psicologia Ambiental para quem? Considerações sobre a produção latino-americana. In *Anais XXXI Congresso De Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN - Ecict 2020 Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes*, 543-547. Natal, RN.
- Montero, M.(2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Moura, C. (1994). *Dialética Radical do Brasil Negro* (2a ed.). Fundação Maurício Grabois e Anita Garibaldi.
- Moura, C. (2021). *O Negro, de bom escravo a mau cidadão?* (2a ed.). Dandara Editora.
- Mourão, A.R.T & Cavalcante, S. (2011) Identidade de lugar. In S. Cavalcante & G. A. Eali (org.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*, p. 208-216. Vozes.
- Munanga, K. (2019). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (5a. ed.). Autêntica Editora.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro* (3a ed.). Perspectivas.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 237-250.
- Organização Internacional do Trabalho (1989). *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais* (nº169).[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)
- Oliveira, F. B. & DÁbadia, M. I. V. (2015). Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. *Élisée, Rev. Geo.* 4(2), 257-275.
- Pellanda, A. & Frossard, M. (2022). Crianças e adolescentes quilombolas. *Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas: campanha Nacional à Educação*. Outras expressões.

- Perez, B. C. & Souza, E. P. (2022). “Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas. *Desidades*, 32(1), 156-172. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i32.46737>
- Peruzzo, C. M. K. (2017). Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 23(3), 160-186.
- Pezzato, L.M & L’abbate, S. (2011). O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. *Physis Revista de saúde coletiva* 21(4), 1297-1314.
- Ramalho, P. D. A. (2016). Os desafios de ouvir as crianças: o uso da fotografia como uma possibilidade. *Linha mestra*, 30, 1085-1089.
- Rocha, G. M. S. (2014). “Num só crio pra vender, não”: Etnicidade, gênero e saberes domésticos em Moita Verde (Parnamirim, RN.). Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20731>
- Santiago, F. (2019). Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 35(76), 305-330.
- Santos, D. (2021, 16 de Julho). Trabalho infantil doméstico afeta a vida e desenvolvimento de crianças e adolescentes negras. *Criança livre de Trabalho Infantil*. <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/trabalho-infantil-domestico-afeta-a-vida-e-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes-negras/>
- Santos, M. (1998). O retorno do território. In M. Santos, M. A. Souza & M. L. Silveira (orgs.). *Território: Globalização e Fragmentação* (4a ed.), p. 15-20. Hucitec.
- Santos, M. (2007). *Espaço do Cidadão* (7a ed.). Edusp. (Trabalho original publicado em 1987)
- Santos, M. (2008). *Metamorfose do espaço habitado* (6a ed.). Edusp. (Trabalho original publicado em 1988)
- Santos, M. (2009). *Pobreza Urbana* (3a ed.). Edusp. (Trabalho original publicado em 1978).
- Santos, M. (2014). *Espaço e Método* (5a ed.). Edusp. (Trabalho original publicado em 1985).
- Santos, M. (2020). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. (30a ed.). Record. (Trabalho original publicado em 2000)

- Saquet, M. A. & Briskievicz, M. (2009). territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. *Caderno Prudentino de Geografia*, 31(1), 3-16.
- Sawaia, B. B. (2001). Identidade - Uma ideologia separatista? In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análises psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed.), 119-127. Editora Vozes.
- Schucman, L. V (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. [Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>
- Schucman, L. V., Mandelbaum, B. & Fachim, L. F. (2017). Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias interraciais. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis*, 51(2), 439-455
- Silva, B. C. (2011). *A construção da (in)visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra]. Biblioteca digital de teses e dissertações de Coimbra. <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504682/bytestreams/content/contentfilename=Beatriz+Caitana+da+Silva.pdf>
- Silva, B. P. A. & Amorim, G. C. C. (2023). O Quilombo e a literatura para a infância: balanço de uma década de pesquisas apresentadas na biblioteca digital de teses e dissertações. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 8, 1-23.
- Silva, A. P. S., Macedo, B. O., Kraft, F. G., Silva, J. B., & Jurado, K. R. (2021). Caminhos para uma inserção territorializada da Psicologia. Em T. M. Farias, M. A. M. Brito, & N. Olekszechen (Orgs.), *Perspectivas críticas no estudo das relações pessoa-ambiente: Territorialidades e criação de espaços de resistência na América Latina*, 56-76. Abrapso Editora.
- Silva, G. M. (2022). O Quilombo de Conceição das Crioulas: uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de Brasília. <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/46178>

- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 1(6), 25-40.
- Sontag, S. (1977). *Sobre fotografia: ensaios*. Companhia das Letras.
- Souza, M. L. A. (2017). “A perspectiva das crianças”: corpo e território na identidade quilombola infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(3), 187-201.
- Wiesenfeld, E. (2005). A psicologia ambiental e as diversas realidades humanas. *Psicologia USP*, 16(1/2), 53-69.
- Ziller, R.C. (1990). *Photographing the self: methods for Observing Personal Orientations*. Sage Publications.