



MARCAS DE DENDÊ: CAMINHOS ANCESTRAIS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS

DENDÊ MARKS: ANCESTRAL WAYS THROUGH GAMES

Jaqueline Rebouças do Carmo¹
Karina de Oliveira Santos Cordeiro²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender como as brincadeiras de crianças nos espaços/escolas campesinas podem se constituir a partir de um legado ancestral. A ancestralidade é mais do que um conceito, ela é uma força que nos constitui, nos atravessa e nos impulsiona. Deste modo, as relações por meio das brincadeiras observadas nos revelaram uma ressignificação em seu contexto local, mas também vestígios da colonização. Elas evidenciaram a cultura de um povo que se faz viva, mantém viva uma memória, um legado. Embora tais brincadeiras construam e proporcionem aprendizagens e habilidades físicas e cognitivas nos sujeitos envolvidos, por outro lado algumas delas reproduzem, com suas práticas naturalizadas, memórias de violência e brutalidade vividas pelos negros escravizados. Conclui-se que perceber a ancestralidade contida nesse processo é uma forma de resgatar um saber/fazer ancestral, ou seja, é uma forma de reconhecer nossas raízes, de saber de onde viemos. Um povo que não conhece suas raízes desconhece sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras. Ludicidade. Ancestralidade. Escola do campo.

ABSTRACT

This article aims to understand how children's games in rural spaces/schools can be constituted from an ancestral legacy. Ancestry is more than a concept, it is a force that constitutes, crosses and drives us. In this way, the relationships through the observed games revealed to us, a resignification of the games in their local context, but also traces of colonization. They highlighted the culture of a population that becomes alive, keeps a memory, a legacy. Although such games build and provide learning and physical and cognitive skills in the subjects involved, on the other hand, some of them reproduce, with their naturalized practices, memories of violence and brutality experienced by enslaved black people. It is possible to conclude that to perceive the ancestry contained in this process is a way to rescue ancestral knowledge/practice, that is, it is a way to recognize our roots, to know where we came from. People who do not know their roots do not know their history.

KEYWORDS: Games. Playfulness. Ancestry. Countryside school.

¹ Graduada em Pedagogia. Assistente de Alfabetização pelo sistema de Programa Mais Alfabetização. jaquelinerebouças14@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. koscordeiro@ufrb.edu.br



1 PRIMEIROS PASSOS

O dendê é um dos caminhos da ancestralidade em forma de alimento. Ele é a comida que brota da terra para saudar a vida, sendo que é a ancestralidade quem o transforma em alimento para nosso caminho e para nossa fome. Portanto o dendê – sua mancha, cor, sabor - nunca vai sair das nossas vidas porque é ele quem aquece nosso desejo de fazer movimento, de transformar escrita e/ou ações em potência. Diante disso, aquecidas pelo dendê, faremos deslocamentos para podermos perceber de que forma a ancestralidade atravessa as brincadeiras de crianças de uma escola campesina.

Perceber as crianças, escutá-las, compreender como elas concebem o mundo e nele se constituem e como (re)criam as brincadeiras a partir de sua visão de mundo torna qualquer pesquisa encantadora. As crianças percebem o mundo de um jeito peculiar, só delas. Elas interferem e interagem no espaço de uma forma que os adultos são capazes de entender e interpretar apenas com esforço e capacidade de deslocamento.

Há muitas infâncias das quais se falar, pois crianças também são diversas. As crianças do campo, ou seja, as que vivem na zona rural e são, especificamente, sujeitos dessa pesquisa, despertaram o desejo de mergulhar mais profundamente nesse universo, numa tentativa de perceber qual o sentido de suas brincadeiras, ou seja, se elas se constituem a partir de um legado ancestral. Teria nessas brincadeiras memórias dos antepassados, *encantadas* acionando uma prática ancestral? De acordo com Carvalho (2017, p. 4), “as brincadeiras de roda, por exemplo, estão presentes em diferentes culturas e em muitas delas o gesto é o mesmo, mas a melodia e a letra da música se modificam em razão dos traços culturais e do contexto social de cada grupo”.

As crianças, quando brincam no espaço do campo, inventam suas brincadeiras a partir dos materiais que experimentam, das histórias que ouvem, dos cantos que constituem. Esse brincar é produzido pela experiência política e cultural da criança com o seu meio, com a diversidade que tem no campo, no mato e na roça. Desse modo, a reinvenção do espaço se dá a partir de um legado que se constitui tradicionalmente de forma muito mais marcada no campo do que na cidade.

A brincadeira é, para além de um estado de espírito, um momento de socialização das crianças entre si, de interação com o meio e, sobretudo, é um momento de aprendizagem. Nesse processo, elas (re)criam e modificam regras, criam e testam hipóteses, sendo, portanto, as protagonistas. Assim, faz-se necessário pensar sobre isso em uma sociedade que, além de não valorizar, negligencia o brincar. Para isso, foi preciso entender quais são os caminhos ancestrais



e como se dá a aprendizagem partindo dessa ótica. Assim, iniciaremos nossa caminhada convidando o leitor/a a caminhar conosco, lembrando que cada subtópico é um passo dado que nos levará a um caminho epistemológico.

Espera-se que esse artigo tenha relevância no âmbito educacional, contribuindo com os estudos, debates e reflexões já existentes na área. Espera-se também que ele auxilie os educadores para que tenham um novo olhar sobre a infância e possam pensar as crianças como autoras de sua própria história, e não simplesmente objetos dela.

Ao nos deitarmos com o vento, com as matas e com as Nsabas (folhas) deitamo-nos para aprender o quão pequeno somos diante da natureza, da ancestralidade e de toda sua força. Foi deitadas que aprendemos a levantar. Não só nos deitamos, como nos misturamos ao campo, nos tornando água de uma mesma fonte. Portanto, ao falar das crianças do campo falaremos também de nós.

Falar sobre nós é mais do que uma mera tentativa de desconstruir epistemologias, é uma tentativa de autoafirmação e autoconhecimento. Para além disso, é uma atitude que ressignifica produções de saberes e (re)constrói narrativas por um outro ponto de vista, por uma outra perspectiva, a partir de uma outra visão de mundo. Faz-se necessário, portanto, descolonizar os saberes e as ciências, rompendo e transgredindo com padrões criados apenas para deslegitimar outras possibilidades de pensar, negando outras possibilidades de existência e anulando, assim, a possibilidade de se pensar sobre a própria existência.

A pesquisa, realizada em uma escola do campo da cidade de Mutuípe-BA, teve como objetivo compreender como as brincadeiras de crianças nos espaços/escolas campesinas podem se constituir a partir de um legado ancestral. Dessa forma, a ida a campo foi essencial para a pesquisa, pois possibilitou observar os fenômenos, as relações e as interações entre os sujeitos. Observar suas brincadeiras bem de perto possibilitou um mergulho na realidade estudada. Assim sendo, utilizou-se a observação como ferramenta de coleta de dados e como recurso para capturar os detalhes do nosso campo e dos nossos sujeitos. A observação foi fundamental na captação das miudezas em um universo onde tudo acontece ao mesmo tempo. Nossa observação se deu de forma não participante, que é aquela em que:

o pesquisador toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105).



Desse modo, observamos, assistimos e contemplamos as crianças brincando na hora do recreio. Nosso olhar funcionou como uma lupa para nos aproximar daquilo que dispusemos a compreender. Registramos esses olhares no diário de campo, que em nossa pesquisa foi uma ferramenta muito importante. Nele relatamos tudo o que foi observado para posteriormente fazermos a sistematização, garimpando os dados que julgamos relevantes para a escrita do presente artigo.

As observações foram realizadas no período matutino e vespertino. Optamos por ficar os dois turnos na escola justamente para contemplar e obter elementos suficientes para as análises. Tais observações iniciaram-se no dia 16 de outubro de 2018, numa quarta-feira - dia daquela que é dona dos ventos, dos raios e, por sinal, é a nossa mãe, aquela que com suas chuvas nos banhou e regou nossos caminhos - e finalizaram no dia 31 do mesmo mês. Gostaríamos de ter ficado mais tempo em campo, mas não foi possível.

Observou-se o brincar livre que não é direcionado por um responsável ou que não tem uma intencionalidade explícita como nos jogos pedagógicos, por exemplo. A partir dessas observações foi possível pensar que “quando pesquisamos, tentamos *enquadrar* aspectos da realidade, ou seja, recortar da dimensão observada umaimensidão menorzinha sobre a qual se pode olhar mais detidamente” (CAPUTO, 2012, p. 35). O campo nos ofereceu o infinito, mas focamos nossas observações vendo e fotografando as crianças, ouvindo-as e, obviamente, relacionando-as a toda comunidade.

2 CAMINHOS ANCESTRAIS, ORALIDADE E LEGADO

“A Ancestralidade está em tudo que é vivo”

(Cabocla Bartira)

Navegaremos, inicialmente, por um conceito filosófico. Optamos por falar, conforme afirma Oliveira (2007, p. 2), sobre “cultura da ancestralidade, que funciona por operação molecular sem, no entanto, restringir-se a um país ou continente, mantendo, ao mesmo tempo, suas características singulares e sua organização molar”. O autor ainda afirma que:

Com efeito, a cultura da ancestralidade pode ser encontrada em qualquer parte do planeta, mas por motivos históricos e ideológicos, fiz opção pela ancestralidade africana e pelo recorte de pensar a África que interessa ao Brasil, e pelo Brasil que se africanizou desde essa África aqui reconstruída. É muito mais um processo pensado a partir da diáspora por isso processo, por isso movimento (OLIVEIRA, 2007, p. 2).



Ou seja, a ancestralidade a qual nos referimos são costumes e legados, nesse caso, danças, músicas, comidas, roupas, jeito de cultivar o sagrado, formas de aprendizagem e brincadeiras daqueles ancestrais trazidos forçadamente da África, que resistiram e se resignificaram na diáspora. Portanto, a ancestralidade, nesse contexto, se dá a partir da cultura africana que herdamos do processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e saberes específicos desse povo.

Ainda sobre isso, o autor afirma que a ancestralidade se configura como uma categoria analítica e, por esse motivo, se converte em conceito-chave para compreendermos uma epistemologia capaz de interpretar seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura. Desse modo, concordamos com o autor quando ele afirma que:

Minha referência territorial é o continente africano, por um lado e o território brasileiro africanizado, por outro. Por isso, meu regime de signos é a cultura de matriz africana ressemantizada no Brasil. Cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade, comum a esses territórios de referência (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Portanto, entendemos aqui a ancestralidade como a perpetuação de uma cultura e, por isso, trazemos a definição de cultura também definida pelo autor:

A cultura se constitui no modo de apreensão do real, e o real constitui-se como singularidade. Ora, o modo pelo qual eu apreendo o real depende da percepção que tenho da singularidade. Depende, sobretudo, do observador que observa e não do que é observado. Os objetos do mundo não são independentes do observador (OLIVEIRA, 2007, p. 03).

O autor ainda segue definindo a cultura como um feixe de singularidades articulado a sentidos e a realidade como singularidade. Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente.

Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (OLIVEIRA, 2007, p. 03).

Portanto, iremos partir da premissa do autor que considera a ancestralidade como signo de resistência dos povos negros que aqui estão por entendê-la - para além do termo e conceito - como uma força que nos constitui, nos atravessa e um movimento que nos impulsiona transformando-se em potência, identidade e, sobretudo, resistência. Oliveira (2007) diz que:



Ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo é enigma-mistério e revelação profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 257).

Percebemos essa força misteriosa no legado daqueles que nos antecederam, que vieram antes de nós, seja uma pessoa de uma família ou um povo que viveu em um tempo anterior ao nosso e que, por meio da hereditariedade e da cultura, permitiram perpetuar algumas características.

Nesse caso específico, como já foi salientado, estamos nos referindo aos nossos ancestrais negros trazidos do continente africano. No entanto, precisamos evidenciar que não temos o intuito de negar ou não reconhecer nossas ancestralidades indígenas. Vale salientar que quando os negros aqui chegaram, trazidos à força da África, sua cultura misturou-se à cultura dos povos que aqui já estavam. Assim, muitos dos nossos costumes e saberes também são oriundos de uma ancestralidade indígena e, dessa forma, reconhecemos sua importância e a validamos como uma herança que também se esparrama e se perpetua até então.

Porém, nesse caso, faremos um esforço para perceber traços da ancestralidade afro-brasileira e, portanto, afro-diaspórica, entendendo-a como cultura e saberes de uma ancestralidade negra que atravessam gerações e se fazem presentes, que se entrelaçam às brincadeiras das crianças camponesas.

A ancestralidade é, portanto, a força coletiva que nos atravessa, que possui jeito próprio de partilhar saberes. Trata-se de um saber/viver coletivo, que parte do mexer na terra, no barro, que aprende com as águas, com as folhas, com o balançar do vento, com o silêncio e, sobretudo, com o caminhar dos mais velhos.

Essa ancestralidade está presente em tudo que é vivo em nós e na natureza. E nesse processo de viver e aprender com a ancestralidade, conosco e com a natureza, nos tornamos um só. Nem a ceifa da liberdade e nem a morte de seus corpos foram capazes de limar o legado ancestral desse povo porque guardamos sua memória e preservamos seu legado por meio da oralidade. Nos esparramamos e nos misturamos porque a ancestralidade é a força daqueles que pisaram nesse chão e de tudo que faz parte da sua história e sua cultura. E, nesse processo de saudar e viver a ancestralidade, nos tornamos resistência.



3 CAMINHOS QUE SE CRUZAM: UM OLHAR SENSÍVEL SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

“Foi na encruzilhada das almas,
aonde eu derramei meu sangue”

(Zuelas³ de Angola)

Embora as encruzilhadas e tudo que há nelas, os encontros dos caminhos e das energias e os mistérios e as forças que circulam nesse espaço pertençam a Tatetu Njila, pedimos Banda Gira (licença) a ele para iniciar saudando às Águas. Buscou-se aqui derramar-se em águas, pois somente os rios têm a boniteza de contornar os obstáculos sem desviar de seus caminhos, sem mudar seu curso. As águas têm nos ensinado, silenciosamente, a viver e a cuidar da ancestralidade. Também têm nos ensinado a ser movimento, construindo caminhos de fuga para se pensar em formas de resistências.

Além disso, também temos aprendido com as águas que para entender um fenômeno é necessário ampliar o olhar na tentativa de vê-lo no contexto maior, seu contexto histórico-social. As águas nos ensinam quem somos, nossa história, onde pertencemos. E quando parecemos não mais ter forças para continuar resistindo, retornamos às águas, pois elas nos acolhem e em seu silêncio aprendemos novamente a *ser* força. As águas também brincam, dançam, correm, misturam-se e trasbordam, *matam* a sede e regam o alimento que sacia a fome da matéria e do espírito. Partiremos da água, fonte ancestral e de tudo que entendemos até aqui, para percebermos e refletirmos sobre as brincadeiras observadas em campo.

As relações por meio de algumas brincadeiras observadas nos revelaram uma ressignificação em seu contexto local, mas também vestígios da colonização. Evidenciaram ainda a cultura de um povo que se faz viva, mantém viva uma memória, um legado. Embora tais brincadeiras construam e proporcionem aprendizagens, bem como habilidades físicas e cognitivas nos sujeitos envolvidos, por outro lado algumas delas reproduzem, com suas práticas naturalizadas, memórias de violência e brutalidades vividas pelos negros escravizados.

As crianças, quando brincam, criam e recriam, rememoram fazeres e saberes ancestrais e ainda reelaboram culturas e vivências, conforme veremos nas descrições das brincadeiras

³ Cantigas cantadas no candomblé de Angola.



observadas em campo. É por meio da brincadeira que a criança apreende o mundo e experimenta suas emoções, como por exemplo, a frustração ao perder um jogo.

Dialogando com as contribuições de Brougère (1998) e Luckesi (2002), percebemos a brincadeira como uma experiência subjetiva ancorada em repertórios socioculturais, inseridos em um contexto. A brincadeira é um fenômeno que sofre alterações e é reelaborada a partir do contexto histórico do qual faz parte. Nessa perspectiva, por meio da brincadeira a criança elabora suas vivências e experiências, em meio a um emaranhado de práticas, expressões, valores, histórias, ritmos, ritos, cantigas, contos, fazeres e vivências que estão interligados à cultura afro-brasileira. São saberes ressignificados na diáspora, que de certo modo deslocam-se e acionam práticas e memórias ancestrais. A brincadeira, desse modo, organiza-se como um fenômeno cultural, engendrando formas específicas nas quais os sujeitos se relacionam.

Logo nas primeiras observações foi possível perceber que a brincadeira preferida das crianças na hora do recreio era o futebol. Quase todos os meninos e meninas da turma brincavam juntos, sendo poucos os que ficavam dispersos ou optavam por outra brincadeira. Percebemos que deveríamos fazer um esforço maior, por meio de um olhar mais atento, para compreendermos as relações para além das brincadeiras ali estabelecidas. Optamos então por observar cada grupo individualmente, pois o horário do recreio não era muito extenso, durando de 10 a 15 minutos distribuídos entre o momento do lanche e o da brincadeira.

Observamos, portanto, um grupo de crianças sentadas debaixo de uma árvore, em círculo, lanchando. Uma delas trouxe seu próprio lanche de casa, a pipoca. Enquanto lanchava, ela dividia a pipoca com seus colegas. Eles compartilhavam o alimento entre si, em círculo e em contato direto com a natureza. De acordo com Carvalho (2017, p. 11), “a forma das crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura, pertencimento comunitário”. Desse modo, pertencer a essa comunidade é ocupar todos os espaços. O ato de alimentar-se junto torna-se, portanto, um processo de autoconhecimento, de contemplação da natureza e, além disso, “ali ela conhece também as tradições do lugar, ali ela recria as tradições de seu povo” (CAPUTO; PASSOS, 2007, p. 106).

Assim, a forma de se alimentar vai além do simples ato de saciar a fome, pois tanto o ato de se alimentar como a forma com que isso é feito é algo cultural. O que chamamos a atenção aqui é referente à forma como as crianças dividem o alimento, a forma como elas compartilham o alimento entre si no ato de comer juntas. Nossos antepassados partilhavam e compartilham até então o alimento por meio dessa mesma prática. Nos terreiros de candomblé,



por exemplo, todos em círculo louvam ao sagrado, agradecem ao alimento fornecido pela natureza e, logo após, o (com)partilham. Ou seja, “a ancestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o *candomblé* e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana” (OLIVEIRA, 2007. p. 03).

Logo, nas religiões de matriz africana, o momento de (com)partilhar o alimento é sagrado, é momento de união, partilha, prosperidade, aceitação e respeito a todos os presentes:

No caso da diáspora africana no Brasil, foram as experiências religiosas recuperadas, atualizadas e transmitidas através das gerações que não só mantiveram muito das outras práticas culturais desses povos desterritorializados, como também mantiveram as pessoas unidas, compartilhando crenças e identidades (CAPUTO; PASSOS, 2007. p. 107).

Portanto, percebe-se que tanto no momento e na forma como as crianças se alimentam quanto nas brincadeiras que apresentaremos a seguir, estão presentes traços que lembram e estão enraizados na cultura afro-brasileira. São expressões e legado de um povo que estão presentes no *simples* ato de se alimentar na hora do recreio. Essa produção de signos é característica simbólica que aciona lugar de força e de produção de cultura ancestral, sendo que

Esses signos estão fundamentados nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos e sobretudo, na vida comunitária (OLIVEIRA, 2007, p. 04).

Assim, ao observar essas crianças constatou-se que a forma de ser, estar e se alimentar nessa comunidade fundamenta-se em princípios presentes na ancestralidade.

4 “CHICOTINHO QUEIMADO”: A LINHA TÊNUE ENTRE RESGATE ANCESTRAL E REPRODUÇÃO DO RACISMO

Os protagonistas, quando entram em cena, se reúnem, gritam, correm. Seus corpos bailam no campo, quase compondo uma poesia. Logo ouvimos uma delas convidando as outras: “vamos brincar”. Antes que pudéssemos capturar outra cena, elas se sentaram em círculo: “brincar de quê?”, perguntava uma criança. “Chicotinho queimado!”, a outra respondeu de imediato. Quase todas as crianças da turma participaram da brincadeira. Sentaram-se em círculo, no chão, sendo que nós nem nos demos conta de onde e quando elas conseguiram um



graveto para ser utilizado como chicote. Uma delas, fora da roda, circulava por traz dos outros colegas sentados enquanto cantavam:

“Chicotinho queimado
Vale dois cruzados
Quem olhar pra traz toma chicotada!”

Após muitas rodadas, de forma coletiva elas começaram a mudar as regras da brincadeira. De um lado, um gritava que não poderia fechar os olhos, revelando que essa era uma regra que não existia; de outro lado, outro rebatia falando que poderia sim. E juntos eles negociavam as novas regras, que se moldavam às necessidades do momento. Foi possível perceber que, durante a brincadeira, as crianças precisavam se manter atentas para observar onde seria colocado o *chicote*. Assim, desenvolviam a atenção e a observação, habilidades necessárias e trabalhadas na brincadeira.

Para além disso, por meio de alguns arcabouços teóricos como Oliveira (2007), Caputo (2012) e Carvalho (2017), dentre outros, foi possível fazer uma leitura dessa brincadeira e perceber que ela carrega traços que acionam memórias dos castigos atribuídos aos escravizados. Embora essa brincadeira tenha se ressignificado, seus versos ainda lembram as dores sofridas e os castigos vividos durante o período escravocrata, ou seja, ela está permeada de vestígios da colonização e do sofrimento de um povo.

A cantiga cantada pelas crianças enquanto a brincadeira acontece é composta por versos que rimam e relatam que “quem olhar para traz leva chicotada”. A chicotada era um dos castigos sofridos pelos negros escravizados. Kishimoto (1999) enfatiza a dificuldade em se refletir sobre essas brincadeiras do nosso cotidiano devido ao contexto da escravidão, pois essa herança lúdica africana carrega vestígios racistas em jogos e versos que se popularizaram no país e são citados como jogos e brincadeiras afro-brasileiras, como no caso da brincadeira citada.

Problematizamos aqui tal brincadeira, uma vez que se faz necessário refletir sobre seu contexto histórico e sobre seus versos que reforçam a dominação das crianças e do povo negro. Defendemos, no presente artigo, uma educação antirracista. Portanto, é nossa responsabilidade ter um olhar atento e crítico a respeito de determinadas brincadeiras que, por meio do ludismo, reforçam preconceitos. Assim, as brincadeiras que acontecem no cotidiano das escolas,



direcionadas ou livres, não deveriam reproduzir desigualdades sociais e nem reforçar preconceitos historicamente construídos.

Conforme previsto e enfatizado nas Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, documento aprovado em 2001, a escola tem como responsabilidade promover o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a educação na perspectiva da inclusão. Dessa forma, percebemos que herdamos uma cultura e um legado que se fazem vivos nas brincadeiras, nas canções e nos saberes. Entretanto, ao mesmo tempo preservou-se o racismo, herança da colonização e do aculturamento da população negra.

Por meio da observação e da inserção na cultura local e no meio em que vivem, foi possível perceber que as brincadeiras podem ser materializadas nos momentos em que as crianças (re)produzem cenas do cotidiano. Partindo do pressuposto de que as crianças não são tábuas rasas, entendemos que elas possuem uma bagagem cultural de saberes múltiplos apreendidos em suas relações sociais e em contato direto com o meio.

Essas aprendizagens são muitas vezes construídas por meio da observação e oralmente. Elas são experienciadas e concretizadas na prática por meio da brincadeira, constituindo-se assim em um amplo repertório cultural. Para Carvalho (2017, p. 6), “um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde é praticado, o que fundamenta a ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural”.

Ainda de acordo com Carvalho (2017, p. 17), “os brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de um olhar sensível às crianças e suas especificidades”. Sendo assim, a brincadeira observada faz parte de um repertório de vivências e experimentações possíveis e palpáveis em contato com o meio e a cultura local. Dessa forma, produzem um repertório cultural na infância de nossos sujeitos.

5 SEGUINDO AS PEGADAS, AMPLIANDO OS OLHARES

Existe um ditado africano que diz: “Se quer ir rápido, vá sozinho, mas se quer ir longe, vá junto”. Em outras palavras, somos mais fortes no coletivo, junto aos nossos. Nossas crianças, sujeitos dessas pesquisas, nos mostraram isso em todas as suas brincadeiras. Essas crianças, atores sociais, nos ensinaram o caminho da partilha, da coletividade. À medida que elas



brincavam, se divertiam e aprendiam juntas, iam desenvolvendo a empatia, o cuidado, o afeto e o respeito umas pelas outras e, sobretudo, pelo espaço ao qual estavam inseridas.

Além disso, a natureza está sempre presente em seu cotidiano. Criança e natureza fundem-se tornando uma só coisa, uma só força. Em uma sociedade capitalista que fortalece o discurso da competição, da meritocracia e do individualismo, além de ensinar um desejo de apropriação da terra como fonte inesgotável de vida e de lucro, nossas crianças, por meio do brincar, nos ensinam que o campo é espaço político ontológico, uma vez que o sujeito que é negado/invisibilizado socialmente aqui pode se reconhecer como ser e como autoridade.

Dessa forma, é possível vivenciar a ancestralidade como condutora e inspiradora para a formação do ser. O processo de compreender a formação no próprio ser/fazer não é uma ação exterior ou uma ação que segue modelos impostos. Tal processo parte de uma perspectiva de mudança concretas baseada no legado dos povos (SANTOS, 2018).

As brincadeiras, sempre em círculo, bem como a forma de dividir o lanche na hora do recreio, também em círculo, são bastante simbólicas. Tais ações carregam traços marcantes da cultura afro-brasileira, especialmente das religiões afro-brasileiras de matriz africana, nas quais “tudo é cíclico, começa e recomeça, dançamos sempre em rodas” (CAPUTO, 2012. p. 72).

Mantendo-se fundamentada de forma oralizada e sendo transmitida de um grupo de crianças para outro, por meio da oralidade, a memória vem sendo preservada fundamentalmente através das narrativas orais, tal como acontece no candomblé, “uma religião de grupos oriundos de populações de culturas oralizadas” (CAPUTO; PASSOS, 2007, p. 108). Assim, segundo essas autoras, é muito importante escrever sobre essas práticas que são uma forma de expressão da cultura afro-brasileira, já que o espaço da escrita em nossa sociedade é hegemonicamente branco.

A proximidade com as crianças, foco central da presente pesquisa, nos fez entender mais intimamente sobre suas brincadeiras, invenções e linguagens. Delineou-se uma relação de afetividade e cuidado que nos permitiu percebê-las sem a sensação de estar invadindo seu espaço mas, de certo modo, pertencendo e fazendo parte dele. As brincadeiras possibilitaram resgatar e acionar um legado ancestral, uma vez que rememoraram práticas genuinamente presentes na cultura afro-brasileira:

Estas práticas trazem marcações campesinas (mesmo quando acontecem num espaço urbano) ao lidarem com a terra, as Nsabas, os alimentos como sagrados e fundamentais à socialização e deste modo, evidenciando a questão agrária brasileira. Marcações que estão na sombra, consideradas como menores e que só podemos ver



seus efeitos quando outro feixe de poder os traz para reconstituir lapsos que a história ocidental causou na memória (SANTOS, 2018, p. 66)

A autora ainda destaca que esse debate em torno da ancestralidade implica na construção do respeito por todos aqueles que antes de nós abriram caminhos e nos deram oportunidade de estarmos aqui, e isso é reverenciar a própria vida. Portanto, quando brincam, as crianças estão não apenas aprendendo, se desenvolvendo e se divertindo, mas estão também cultuando e reverenciando aqueles que antes de nós deram vida às brincadeiras, aqueles que nos ensinaram como brincar. Enfim, estão reverenciando um legado, suas raízes, sua história.

6 CAMINHOS ABERTOS

Não há possibilidade de reduzir o sentido da ancestralidade em palavras, nem tampouco aprisioná-la em um texto, em um papel. Mas, para compor a pesquisa, fez-se necessário transformar as sensações e experimentações em texto. Sendo assim, ao apresentar tal texto, esperamos que ele ultrapasse as palavras vazias e que suas frases trasbordem em sensações viscerais. Também nos permitimos sentir.

É possível afirmar que as relações, as brincadeiras e a ludicidade presentes nessa escola campesina se dão a partir de uma ancestralidade que se mantém viva e em movimento contínuo, produzindo forças e potências, construindo aprendizagens e forjando epistemologias que fazem parte do ser criança do/no campo. Tais brincadeiras atravessam os corpos, preservando um legado que não se permitiu ser esquecido. Esses corpos (re)memoram saberes guardados e preservados e os transformam em viver/fazer experimentações muito bem demarcadas por estas crianças.

A brincadeira funciona como uma (re)elaboração do mundo e da cultura, apreendidos por elas na relação com a comunidade e com seu meio. A construção de suas existências e de sua forma de ser e estar no mundo se dão por meio de sua relação com a terra e com as brincadeiras que surgem a partir dela. Procuramos até aqui fazer uma relação da interação dessas crianças com a terra e com o processo de brincar nesse chão político e fértil. Por isso, aqui não se faz uma conclusão, pois a experiência nos aponta interpretações múltiplas e os caminhos estão abertos. Assim como uma encruzilhada nos aponta vários caminhos a serem seguidos, a pesquisa nos impulsiona e nos aponta um amplo leque de possibilidades.

Dessa forma, as reflexões feitas aqui não são finitas. Toda a problemática nela contida é um convite para que possamos pensar uma Educação com compromisso social, político,



transformador, emancipador, que vise o protagonismo das crianças e as vejam como sujeitos legítimos e produtoras de saberes. Que legitime o ludismo como uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Perceber a ancestralidade contida nesse processo é resgatar um saber/fazer ancestral que constata que nada é natural, pois tudo tem um processo histórico. É também defender uma educação feita e percebida por uma outra perceptiva, ou seja, uma educação não colonizadora, feita com lutas históricas, comprometida com um legado de um povo e ainda que inclua aqueles que foram historicamente excluídos por um sistema racista opressor.

Dessa forma, “imaginamos que ao nos debruçarmos sobre estes saberes, práticas brincadeiras e histórias podemos todos recuperar a nossa própria” (CAPUTO; PASSOS, 2007, p. 109). Assim, seremos como marca de dendê, respingando na história, recontando-a, reescrevendo-a, reconhecendo nossas raízes, sabendo de onde viemos. Afinal, um povo que não conhece suas raízes, desconhece sua história.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura Conhecimento em Terreiros de Candomblé: lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.93-111, Jul/Dez 2007.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir de experiências internas. In: PORTO, Bernades de Souza (Org.) **Educação e Ludicidade – Ensaio 02**, GEPEL,/FACED/UFBA, 2002, P. 22-60. Disponível em: <www.lukesi.com.br>

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Jaqueline de Souza Barreto. **O Nzo de Matamba e o fio de(o) T(t)empo:** cartografia da educação com os Mikisi. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

Enviado em: 06/07/2020
Aprovado em: 21/01/2021