

# A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana<sup>1</sup>

Marina Di Napoli Pastore<sup>a,b</sup>, Denise Dias Barros<sup>a,b,c</sup>

<sup>a</sup>Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

<sup>b</sup>Instituto Casa das Áfricas, São Paulo, SP, Brasil.

<sup>c</sup>Projeto METUIA, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

**Resumo: Introdução:** Os estudos envolvendo as crianças e seus modos de vida têm crescido progressivamente, embora ainda insuficientes. Estudiosos da infância buscam compreender os modos de ser criança através do cotidiano e dos contextos específicos das culturas às quais pertencem, buscando a desuniversalização da infância como normativa. As crianças africanas, por sua vez, são postas como “fora do lugar”, por não seguirem os padrões e normas das crianças europeias e norte-americanas. No intuito de contribuir para a mudança deste paradigma, o presente artigo consiste em trazer para a discussão o ser criança em uma comunidade localizada na periferia de uma cidade de Moçambique, sul do continente africano. **Objetivos:** descrever e discutir as relações e dinâmicas de socialização infantis. **Método:** etnografia com duração de cinco meses na Cidade da Matola, Moçambique; para o presente artigo, será apresentada uma narrativa para discussão e análise. **Discussão:** as crianças moçambicanas possuem tarefas e responsabilidades pautadas na divisão social do trabalho. Entre suas atividades, sejam estas domésticas, comunitárias ou escolares, há o espaço para o brincar. O lúdico e o riso permeiam o imaginário e os mundos infantis, produzindo formas de ser, estar e atuar no mundo que partilham e ao qual pertencem. O brincar aparece nesta narrativa como fundamental para o desenvolvimento e a construção de saberes e conhecimentos, agregados a valores culturais e sociais, além das responsabilizações e relações que as crianças estabelecem entre pares e com os adultos. **Considerações:** desconstruir os modos como as infâncias são impostas e propiciar rupturas em sua universalização são os desafios encontrados.

**Palavras-chave:** *Infância, Brincar, Terapia Ocupacional Social, Etnografia.*

## Children's play culture and socialization: insights on being a child in a mozambican community

**Abstract: Introduction:** The number of studies involving children and their lifestyle is increasing, although still insufficient. Childhood specialists seek to understand a child's lifestyle through the daily life and specific contexts of cultures to which they belong, seeking the non-universalization of childhood as a normative. African children, in turn, are set forth as “out of place”, for not following the standards and norms of European and North American children. In order to contribute to changing this paradigm, this article aims to discuss the child in a community located on the outskirts of a city of Mozambique, southern Africa. **Objectives:** To describe and discuss children's socialization relationships and dynamics. **Method:** ethnography lasting five months in the city of Matola, Mozambique; A narrative discussion and analysis will be presented in this article. **Discussion:** Mozambican children have tasks and responsibilities guided by the social division of labor. Among its activities, whether domestic, communitarian or

educational, there is time to play. The fun and laughter permeate the imagination and children's worlds, producing ways of being, living and acting in the world that they share and belong. The play appears in this narrative as critical to the development and the construction of knowledge and expertise, along with cultural and social values, in addition to the accountabilities and relationships that children establish between peers and adults. **Considerations:** deconstruct the ways childhoods are imposed and break its universalization are the challenges encountered.

**Keywords:** *Childhood, Playing, Social Occupational Therapy, Ethnography.*

## 1 Introdução

A partir das últimas décadas, o interesse sobre os estudos das crianças voltados aos seus cotidianos e modos de ser, seus papéis e responsabilidades atribuídas vem aumentando progressivamente, principalmente na área da Sociologia da Infância. Tais estudos trazem para a discussão as pesquisas realizadas com as crianças e não mais sobre elas: consideram-nas como atores sociais e de direitos, que negociam, compartilham e criam culturas com seus pares (CORSARO, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005; SARMENTO, 2005; COLONNA, 2009).

As diversidades sociais, culturais, históricas e socioeconômicas vividas pelas crianças passaram a ser fatores fundamentais para a heterogeneidade existente entre elas, levando em conta que, para além das questões individuais, há as questões estruturais das sociedades das quais elas fazem parte, que vão delineando as posições sociais ocupadas pelas crianças que, segundo Sarmento e Pinto (1997), acabam por mobilizar formas de ser, de vir a ser e estar dentro dos contextos familiares, escolares, sociais, comunitários, entre outros. Ocupam espaços e traçam modos e dinâmicas de socialização que vão constituindo as possibilidades do ser criança naquele contexto.

Segundo Sarmento e Pinto (1997), os estudos que envolvem as crianças, mas não abordam os seus contextos, podem trazer reflexões ilusórias sobre seus modos de vida e a compreensão de seus modos de estar e agir em sociedade. Os autores consideram que a multivariabilidade sincrônica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social é indispensável nos estudos com as crianças e infâncias.

No cenário dos estudos das infâncias, as crianças moçambicanas – e as africanas, no geral – raramente aparecem de modo observado e retratado perante a realidade em que se inserem, marcada por histórias e condições diversas que permeiam aquele contexto; a infância, deslocada do lugar em que acontece, permanece marcada pela falta, abandono e/ou inexistência de ações, havendo predominância de estudos que abordam, por exemplo, os direitos das crianças, as privações, as violações que elas vivenciam e a adoção (JONKER; SWANZEN, 2007;

MEZMUR, 2009; SARKYM, 2008; WITTENBERG, 2013). Existem ainda debates complementares que recaem sobre o envolvimento de crianças em guerras, chamadas de “crianças-soldado” (HONWANA, 2005), assim como estudos que discutem sobre o trabalho e a exploração infantil, além de críticas sobre situações consideradas de risco, em rituais culturais específicos (SCHUTTE, 1980; ADEYANJU; SALAMONE, 2014).

Quando consideramos as crianças a partir do paradigma dominante, ou seja, aquele em que elas são classificadas como “normais” e com uma vida a partir de uma determinada perspectiva “normativa”, dentro de uma visão hegemônica eurocêntrica e norte-americana, proveniente de um olhar de fora e com perspectivas que não contemplem os aspectos sociais, históricos e culturais em que aquela infância acontece, elas emergem na literatura como “fora de lugar” (CONNOLLY; ENNEW, 1996; COLONNA, 2009, 2012). As autoras consideram que não se pode estudar a criança sem questionar a visão universalizante da infância, devendo-se não somente atentar para seus modos de ser, mas analisar esses modos de ser, seus meios circundantes, as relações e os símbolos por meio dos quais são atribuídos os sentidos aos eventos e às ações, à interação entre gerações e entre pares, e ao contexto histórico, social e cultural.

A partir de experiência anterior e pré-campo realizado, com posterior levantamento bibliográfico, constatou-se que os documentos que traziam as crianças moçambicanas como pauta eram de cunho quantitativo e se resumiam a documentos oficiais, em que as questões abordadas envolviam doenças, abandonos, mortes, situações de vulnerabilidades, entre outros aspectos. A criança moçambicana aparecia retratada pelas carências e ausências. Para estudar a criança em seu contexto, foi preciso levantar algumas questões: Como o ser criança é compreendido em Moçambique? Quais atividades e responsabilidades possuem essas crianças? Como se dá o brincar? Quais os espaços em que a criança participa? De qual lugar e para qual lugar eu olho e falo? Que contextos circundam estas crianças? Como dar voz e visibilidade a elas?

Desse modo, compreender as relações e dinâmicas de socialização que permeiam a infância a partir

de um contexto específico em Moçambique foi o objetivo central da pesquisa que embasa este artigo. A etnografia, como metodologia de estudo, passou a ser então o ponto-chave para a busca de tal compreensão.

No presente artigo, buscou-se discutir os processos de socialização e os lugares atribuídos às crianças de uma comunidade da periferia da capital moçambicana, o bairro da Matola A. Por meio de suas atividades cotidianas, descortinam-se tarefas e responsabilidades, assim como a importância da escola e dos vínculos comunitários. As crianças participantes do estudo compreendiam as idades entre os sete e treze anos, previstas na legislação moçambicana como idade escolar<sup>2</sup>.

A metodologia utilizada foi a etnografia, com realização de trabalho de campo realizado com duração de cinco meses. Ao olhar as crianças dentro de um contexto e tempo específicos, a partir da etnografia, foi possível apreender os símbolos e significados daquela comunidade e diversas questões puderam ser discutidas, como a vida partilhada na comunidade, os espaços de pertencimento e de significação das crianças, a escola enquanto lugar de estar da infância e seus conflitos e poderes transversais, e o brincar enquanto fazer e ato cultural, fornecendo para o estudo a importância de tal metodologia para as pesquisas no campo da Terapia Ocupacional Social e a intervenção nas questões sociais. Tal estudo contribui, também, para a ampliação dos caminhos de investigação dentro da área, principalmente no que tange às relações entre terapia ocupacional, cultura e diversidades.

O presente artigo pretende apresentar o trabalho realizado com apenas uma das cinco crianças participantes, a Adelaide. O período de permanência em sua casa foi de 25 dias e a dinâmica para a realização do campo ocorreu da seguinte maneira: chegava ao bairro às 7h e saía às 17h, quando não dormia em sua casa, e lá realizava as tarefas junto com Adelaide; na escola, estudava na mesma sala, sentava-me no chão; brincava junto nos momentos em que me queria por perto ou apenas observava, quando não era chamada para brincar. Os espaços partilhados foram a casa, a escola e os espaços e pedaços do bairro.

Durante a realização da pesquisa, uma constatação se tornou importante e essencial: levar em consideração a opinião das crianças, que era diferente da opinião e da vontade do adulto, mas que carecia de uma aprovação desse adulto. Atentar-se à vontade da criança e, ao mesmo tempo, à aceitação do adulto foi um desafio duplo encontrado. Assim, o critério principal da pesquisa era a aceitação da criança para tal e, posteriormente, a de seus pais e/ou responsáveis.

As questões éticas foram tratadas com cuidado e sensibilidade durante todo o processo: após ter selecionado Adelaide, a questão essencial era a informação sobre o porquê da pesquisa, como a realizaria, como colheria os dados e como os usaria, uma vez que a criança foi tida como ator social e sujeito de direitos. A leitura em português era uma dificuldade para Adelaide e para a sua família; então, o consentimento não teria sentido caso fosse escrito. Por isso, optou-se em realizá-lo de forma oral, explicando o que era o estudo, qual atividade gostaria de acompanhar, quantos dias passaria em sua casa e como seriam analisados e mostrados os resultados. Dada a autorização de Adelaide, o procedimento foi repetido com os adultos e também com as demais crianças de sua família. Ter também a autorização dos pais e/ou responsáveis foi uma opção legitimada, a partir do entendimento de que os responsáveis legais pelas crianças, até atingirem a idade de 18 anos, eram seus pais ou responsáveis em questão. O uso dos materiais de audiovisual, como câmera fotográfica e gravador de áudio, também foi informado e autorizado pelas pessoas envolvidas direta ou indiretamente no estudo. Como devolutiva, as fotos tiradas foram entregues num álbum produzido junto com cada criança e sua família (MAYALL, 2005; JOUBERT, 2012).

A configuração da escrita das situações, das vivências e dos dados analisados ocorreu em forma de narrativas. A vivência com Adelaide e sua família assumiram, nesta forma de escrita, o esforço de reconstituição e descrição de momentos significativos e reflexões temáticas das situações de vida dos envolvidos no processo (CUNHA, 1997; COSTA; GUALDA, 2010). Como afirma Cunha (1997, s/p), “[...] de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado”.

A narrativa de Adelaide é apresentada e trabalhada, dentro do conjunto deste texto, como modo de perceber e compreender o ser criança numa comunidade da periferia de uma cidade em Moçambique. As quatro outras narrativas que compõem o estudo serão apresentadas em outra oportunidade.

## **2 Singularidades, vivências partilhadas e diálogos: a experiência com Adelaide**

A relação com Adelaide começou a ser construída no ano de 2012, durante um trabalho numa Organização Não Governamental (ONG) de Matola (Moçambique). No ano de 2014, ocorreu

o reencontro e a reafirmação de laços com Adelaide durante uma visita à escola primária na qual então estudava, situada no bairro em que vivia (Matola A). O convívio com sua família teve duração de aproximadamente 25 dias, mais os encontros e festas realizados esporadicamente durante os cinco meses passados no bairro em questão.

No momento da pesquisa, Adelaide tinha 11 anos e morava com sua família, composta por sua mãe Laurinda, seu pai Jaime, seus irmãos, uma sobrinha e uma segunda esposa do pai, que Adelaide tinha também por mãe, Margarida. Os relacionamentos poligâmicos são comuns e aceitos no país.

Laurinda tinha 18 anos quando conheceu Jaime, que, na época, já era casado com Margarida. Laurinda morava em Gaza, outra província ao sul do país, quando a guerra civil começou; ela, então, se mudou para a capital Maputo. A guerra, com duração de 16 anos, acabou em meados de 1992, mas suas marcas e consequências são vividas até os dias atuais. A própria constituição familiar de Adelaide foi fruto dessa guerra: Jaime também veio de Gaza para conseguir trabalho e fugir da guerra, quando conheceu Margarida, que nasceu e cresceu no bairro da Matola A, local que moravam no momento da pesquisa, e formaram a família a partir daquela realidade.

Margarida conta que, embora não tenha vivido diretamente a violência da guerra instaurada no país, também sofreu suas consequências, como o aumento da população do bairro devido à migração forçada durante o período dos conflitos armados e a falta de abastecimento de água e de alimentos ocasionada pelos seguidos ataques, além de situações vexatórias e violentas. O bairro passou a ser não apenas rota, mas lugar de reconstrução de vidas, no qual as diversas formas de reconstrução familiar e suas dinâmicas foram se desenhando com a “nova” situação que o país vivia. A família de Adelaide e de muitos moradores ao redor eram parte desta dinâmica familiar e social que passou a constituir as relações nacionais.

Eles eram seis irmãos (Celia, Cristina, Ferisberto, Fatima, Adelaide e Gerson) e uma sobrinha (Chelsia). As outras irmãs, mais velhas, moravam na casa dos maridos – denominada de *lar*, fazendo referência à casa que passavam a morar depois de casados. Celia, Cristina e Gerson eram filhos de Margarida, enquanto Adelaide era a única filha de Laurinda que ainda morava na casa. Fatima era filha de Jaime com outra mulher, que faleceu quando Fatima tinha cinco anos, e ela então passou a morar com o pai na Matola. Era comum, no caso de falecimento da mãe ou mesmo de separação, a criança vir a morar com

o pai ou a família deste. Outro exemplo, na mesma família, era Chelsia: Celia a teve sem ter planejado e cuidaria dela até que parasse de amamentar. Quando atingisse uma idade maior, que era em torno dos cinco anos, possivelmente passaria a morar com o pai.

Além das relações familiares, havia as relações com os vizinhos e outros moradores do bairro. Uma relação próxima de Adelaide era com Inês, uma vizinha que morava na casa em frente à sua. Havia uma relação de grande amizade e reciprocidade entre elas: enquanto Adelaide cuidava de seu filho mais novo, Custem (com três meses no momento da pesquisa), Inês trançava seu cabelo sem que fosse cobrado pelo serviço. Ou ainda, quando precisava de algum produto que Margarida vendia, como arroz, dava-lhe pão em troca, que era vendido por ela. Tal troca de favores era comum por ali.

As relações com as pessoas que viviam perto eram mais próximas. Aos finais de semana, a cena vista era sempre a mesma: cadeiras espalhadas no quintal da casa de Adelaide e suas mães conversando com as vizinhas ou com algum membro da família que vinha visitar. As festas e comemorações de finais de semana também eram comuns; a dança e o canto estavam sempre presentes, junto com os risos e as conversas partilhadas. Nas festas, as crianças tinham um lugar diferenciado: sentavam-se no chão, sobre esteiras de palha, e eram servidas pelos adultos, não importava a idade. E brincavam. Enquanto algumas crianças reclamavam de não sentarem nas cadeiras, Adelaide não se importava: dizia preferir as brincadeiras com as crianças na rua do que um lugar para sentar.

Com o passar do tempo, algumas questões foram surgindo. Uma delas era o nome pelo qual Adelaide era chamada em sua casa: Kanguela. Numa conversa com Margarida, foi explicado que os nomes do registro contidos nos bilhetes de identidade (BI) raramente são os nomes de casa, e que estes, por sua vez, referem-se aos nomes de algum parente ou antepassado. No caso de Kanguela, seu nome fazia referência a uma tia de Jaime, que morava em outra província (Gaza).

*Lá em Gaza lá, quando foram nascidos nossos avós, pais, tinham aqueles nomes tradicionais, da região ou da família que nasceram, que eram daqueles que morreram há muito tempo; tinha nome antigo. Ai quando nasce a criança, põe o nome antigo. Mas ai quando nasce a criança, você tem que por o nome bonito pra estar no documento - Kanguela não serve; Adelaide é bonito, pode pôr no documento. Kanguela é o nome da tia do papai Jaime. Ela era Kanguela, era de Gaza. Mas não tinha o nome bonito,*

*só o antigo: Kanguela. No BI era Kanguela, mas nós, pra civilizar (risos), não fizemos igual nossos pais, e demos o nome bonito pra civilizar, como estamos na cidade. Aqui em Moçambique é muito comum, ter dois nomes (PASTORE, 2014).*

Os nomes “de casa” referiam-se a valores e dinâmicas culturais que dizem respeito à província e ao grupo étnico de seus antepassados. Em contrapartida, o governo exigia que houvesse um nome considerado “civilizado” no BI. A clivagem entre campo e cidade, bem como passado e presente, como o tradicional e o moderno, fazia parte do contrastante dia a dia das crianças e das dinâmicas existentes ali, coabitando um mesmo espaço-tempo entre mundos diferentes.

As crianças vivem em mundos plurais e a vida não é singular, mas partilhada. Os espaços das crianças são, geralmente, a casa, o bairro e a escola. Adelaide circulava entre tais espaços de maneira apropriada, tal como era sua relação com as pessoas ali. A narrativa continua, numa descrição de três componentes fundamentais para o ser criança, e para Adelaide: as tarefas desenvolvidas no âmbito doméstico, o espaço do brincar, e a escola.

### 3 Tarefas e responsabilidades

*No primeiro dia em sua casa, 10 de março de 2014, pedi para ajudar Adelaide no que fosse fazer e, então, realizei as tarefas com ela. Eram quase 8h. Adelaide separava a louça que sobrou do jantar da noite anterior para lavar, enquanto Fatiminha varria dentro e fora da casa [...]. Depois que as tarefas iniciais foram finalizadas naquela manhã, as meninas revezaram-se em outras duas: atender quem chegasse para comprar algum produto na barraca<sup>3</sup> da mãe Margarida e preparar matabicho<sup>4</sup> (PASTORE, 2014).*

O horário habitual que Adelaide acordava era entre 7h e 8h. Caso não estivesse chovendo, ela e Fatiminha já começavam a realizar alguma tarefa. Inicialmente, varriam a casa e lavavam a louça do jantar, depois abriam a barraca e, caso alguém chegasse procurando algum produto, eram elas quem informava o preço, faziam as negociações e fechavam a venda. Preparavam o matabicho e depois se aprontavam para outra atividade, como geralmente ir ao mercado Santos fazer as compras necessárias para repor os produtos em falta na barraca de Margarida.

Adelaide e Fatiminha revezavam as tarefas diariamente, sem que fosse preciso pedir a elas. A dinâmica entre ambas era habitual, e faziam os

trabalhos com a destreza de quem estava acostumada com tais situações. As tarefas eram divididas e alternadas, a não ser lavar a roupa: cada uma era responsável pela sua; a roupa dos irmãos era lavada por Margarida (mãe biológica deles) e a do pai era dividida entre ambas as esposas.

Um dos lugares a que as meninas costumavam ir, como citado acima, era o mercado Santos. Antes de irem, Adelaide ou Fatiminha fazia uma lista com os produtos que faltavam, calculavam os preços e separavam o dinheiro em sacos plásticos, dividindo-os entre elas. Ao chegar ao mercado, eram conhecidas por muitos, pela frequência com que iam lá (de 3 a 4 vezes na semana). Os comerciantes sabiam os produtos que iam pegar e as meninas negociavam os valores e conferiam o troco. Se o troco estivesse errado, as meninas queixavam-se e eram prontamente atendidas, sem que o vendedor, neste caso, um adulto, tivesse que conferir. A confiança na palavra das crianças fazia parte da relação de respeito que ocorria ali.

As meninas realizavam quase todas as atividades domésticas, inclusive cozinhar. Fatiminha, por ser mais velha (13 anos), tinha maiores conhecimentos e destreza, enquanto Adelaide sabia fazer apenas o arroz. Enquanto as meninas possuíam muitas tarefas, os meninos tinham apenas uma: tempo livre para brincar e dançar. Margarida disse que era normal as meninas realizarem mais tarefas que os meninos, pois visava ao aprendizado para cuidar da futura casa e do marido, e aos meninos, cabia o papel de serem cuidados pelas futuras esposas. Apenas quando não havia meninas na casa, tais tarefas eram realizadas por meninos, que passavam a ajudar suas mães nos afazeres domésticos, como varrer a casa e lavar a louça.

A relação entre os irmãos mais velhos e os mais novos também era algo a se olhar: acontecia baseada no respeito e no cuidado, sendo que os mais velhos tinham autoridade e responsabilidades sobre os mais novos. Tal exemplo era visto na relação de Adelaide e Fatiminha com os irmãos mais novos: na ausência dos pais, elas eram as responsáveis por eles e, mesmo quando estes estavam presentes, o cuidado dos menores ficava sob suas responsabilidades. Em um dia, Gerson apareceu chorando, enquanto brincava com um amigo. Adelaide e Fatiminha perguntaram o que havia acontecido e Gerson disse que o amigo lhe havia batido. Ferisberto foi atrás do menino, também de sete anos, brigou com ele e pediu para que se desculpasse com Gerson. Feito isso, voltaram a brincar. Os irmãos mais velhos tinham essa autorização, do mesmo modo que os mais novos respeitavam as decisões dos mais velhos.

As crianças entendiam que as tarefas eram importantes e também que assumir responsabilidades fazia parte do seu crescimento enquanto pessoas. Quando questionadas sobre a idade em que começaram a realizar tais trabalhos, as meninas responderam que não trabalhavam: as tarefas que realizavam eram para ajudar em casa, pois trabalhar era apenas com 18 anos (idade prevista na legislação). O trabalho realizado no âmbito doméstico era visto como formação e atividade habitual, em meio à sua cultura. A transmissão de tais valores e práticas culturais era construída de geração para geração, visada na divisão social do trabalho.

As crianças possuíam muitas tarefas, mas, entre uma e outra, havia o brincar. Era comum interromperem o que faziam para brincar ou dançar, e então retomar as atividades deixadas. Como toda criança, o brincar permeava as mais diversas atividades.

## 4 A cultura do brincar

A brincadeira, que aparecia de forma tímida entre as tarefas, ganhava forma e cor com o encontro das crianças. O espaço potencial era sempre a rua: lugar amplo, com espaços não definidos entre o fora e o dentro, e então a diversão das brincadeiras se intensificava.

Adelaide gostava de brincar de cantigas de roda com suas amigas, que também eram suas vizinhas. Entre as canções, as três que mais se ouviam eram “família maluca”, “adomina” e “em cima duma mesa”, cujas letras já anunciavam o que as crianças deveriam fazer e eram cantadas em roda, com as meninas dando as mãos e, ao final de cada rodada, uma menina era escolhida para deixar a brincadeira.

Muitas vezes, nessas letras, apareciam palavras como sangue e morte, ou se fazia um gesto para atirar em alguém. O questionamento que ficou era se tais canções estariam ligadas à memória da guerra civil e à violência sofrida, que eram transmitidas pelas canções com o passar do tempo. Do mesmo modo, a brincadeira preferida entre os meninos era de luta ou algum outro tipo de briga, em que se machucavam muitas vezes. Outras vezes, era comum as crianças reproduzirem alguma cena de briga que presenciaram entre os adultos, como ocorreu certa vez com Gerson, que lutava com outro amigo enquanto brincavam de vendedores do mercado Santos, reproduzindo um episódio acontecido de fato, em que um vendedor e um comprador brigaram por troco. Tais cenas e imagens suscitam a reflexão de que os mundos das crianças, os mundos infantis, não estão separados do mundo dos adultos e que as crianças encontram, nas brincadeiras, os modos de traduzir e interpretar tais ações (SARMENTO, 2005).

Durante as brincadeiras, fosse entre as tarefas ou nos momentos reservados apenas para estas, o riso era o que chamava mais a atenção. Um riso não só de alegria, mas de liberdade, por terem seu momento aproveitado do modo como gostavam. A ausência de brinquedos não mudava este fato, pois faziam os seus próprios brinquedos usando a criatividade e a imaginação: os carrinhos e as bonecas eram feitos de barro, e a bola de futebol, com sacos plásticos e restos de panos (chamada de *chingufu*). O jogo de bola era partilhado entre os meninos e meninas, mas era preciso saber jogar e não se importar com passes difíceis, como era o caso de Fatiminha. Os mesmos restos de pano viravam, muitas vezes, peças de vestuário para um desfile improvisado num canto em que os adultos não pudessem ver – as meninas preferiam não ser vistas, pois a vergonha atrapalharia a brincadeira.

Aos finais de semana, o tempo livre era maior. No sábado, depois das 16h, Adelaide e Fatiminha estavam liberadas dos afazeres domésticos, a não ser quando aparecia alguém na *barraca*: atendiam a pessoa e voltavam a brincar. Aos domingos, com as ruas mais calmas, o espaço livre se tornava palco das brincadeiras e correrias.

A dança sempre eclodia nos momentos diversos, fosse entre as atividades, na escola ou, principalmente, nas brincadeiras. Com o som alto, as crianças dançavam e ensinavam os passos para ninguém ficar de fora. Era permitido dançar do jeito que o corpo quisesse se mexer. O riso era bem-vindo e movimentar o corpo ao ritmo da música era a única preocupação que tinham naqueles momentos.

O uso dos espaços era permitido, desde que fosse fora da parte interna da casa. O quintal era liberado e as crianças brincavam até por volta das 23h. Não havia problema, segundo as mães, pois ali todos se conheciam e as crianças sabiam onde podiam ou não ir. A confiança e a convivência no bairro eram de alcance de todos e, assim, as crianças estavam protegidas ali.

O brincar permeava as situações e estava sempre presente. Ora mais, ora menos, sempre marcava presença. Como um todo, era o brincar que estabelecia as relações entre os pares, a diferença entre as crianças e os adultos, e permitia que a criança exercesse o seu principal direito.

## 5 A escola

As atividades e brincadeiras tinham um horário para terminar, ao menos em dias de semana: meio-dia. Este horário era reservado para Adelaide tomar banho e se trocar, preparando-se para ir à escola. Estudava na sétima classe, numa sala com 66 crianças, com

idades entre 11 e 17 anos. Não havia cadeiras ou mesas, e as crianças sentavam-se no chão, sobre a *capulana*<sup>5</sup>, para assistir às aulas.

Antes do início das aulas, as crianças deveriam formar filas e cantar o hino moçambicano, seguido de algumas perguntas realizadas pelo diretor; daí, então, eram dispensadas para entrar nas aulas. A posição que as crianças ficavam e o modo como cantavam o hino faziam referência ao exército da FRELIMO, grupo que lutou na guerra de libertação contra Portugal e que segue no governo até os dias atuais. As perguntas feitas eram nomeadas como “disciplina escolar” e as crianças respondiam juntas, seguindo uma ordem, em posição de “sentido”<sup>6</sup>. Tal cena remetia à questão da disciplina e da autoridade que se via no exército, e que também era passada na educação das crianças como um todo.

Adelaide tinha nove matérias, cada uma com um professor diferente. Alguns dos professores possuíam graduação em Educação Infantil, outros estavam completando a graduação, e havia aqueles que tinham graduação em outra área que não fosse voltada à educação, como administração, por exemplo. Algumas aulas eram mais dinâmicas e didáticas que outras: às vezes, pela experiência do professor; outras, pela atenção e significância que as crianças creditavam ao que lhes era passado.

Adelaide prestava atenção nas aulas, mas não entendia muito do que lhe era passado. A dificuldade começava pela língua: na escola e no sistema educacional moçambicano, foi instituído o português como língua oficial; porém, a maioria das crianças vinha de famílias que só falavam *changana* ou *rhonga*<sup>7</sup>. Comunicavam-se apenas em línguas nacionais e isso era comum na relação entre as crianças e na família, fosse nas brincadeiras ou mesmo na escola, sendo que o uso do português acontecia apenas durante as aulas.

Quando pediam para as crianças responderem em voz alta, era difícil que alguém se manifestasse. A própria Adelaide não fazia isso: tinha medo de errar e, por consequência, apanhar. A prática de bater era comum e aceita na escola e por muitos familiares, como era na família de Adelaide. Esta prática vem de gerações passadas e, embora haja uma lei que proíba tal ato, culturalmente esta é vista como maneira e parte da educação<sup>8</sup>. Adelaide preferia não responder, quando a pergunta era direcionada a ela. E se alguma amiga perguntasse, ela respondia em *changana* ou dizia que não sabia, e então voltavam às aulas.

Adelaide e Fatiminha consideravam que os professores que sabiam como ensinar às crianças

não precisavam bater. Adelaide afirmou que “aquele que bate, bate, não sabe explicar. Mas aquele que sabe, sabe bem mesmo, ah, esse não há de bater”. Para Adelaide, o melhor professor era um que batia pouco e que ensinava uma das matérias boas; porém, o mesmo professor também era considerado o pior para ela, pois, em outra disciplina, não sabia explicar o conteúdo e então batia mais nos alunos.

Dois questões são importantes de salientar: o uso de uma língua considerada oficial, mas que vem de fora (do colonizador) e o modo como se dá a educação, seja pelo ato de bater, seja pela falta de estrutura física e de material, é prejudicial tanto para alunos quanto para professores. No bairro, com um total de mais de 25 mil crianças, só há duas escolas primárias completas (com educação da primeira à sétima classe) e nenhuma de Ensino Secundário (da oitava à 12ª classe). O número excedente de crianças e a falta de espaço acabam por prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento escolar.

Jurdi, Brunello e Honda (2004) discutem que o processo de educação se dá através dos encontros. Estes possibilitam ao indivíduo e, principalmente, à criança, o acesso a conhecimentos diversos, que fazem com que a apropriação do mundo humano seja parte do seu processo democrático de aprendizado. Tal processo só será possível por meio da relação professor-aluno estabelecida na escola, nas salas de aula e nos momentos de encontro, nos quais ambos possam criar espaços de transformação, significação, sentido e pertencimento. Segundo os autores, “[...] apropriando-se de um determinado saber, o indivíduo cria possibilidades de intervir e agir no ambiente, transformando-o [...]” (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004, p. 27).

A escola, como espaço de formação, deve adotar dinâmicas que incluam as crianças e processos de aprendizagem que sejam significativos e produzam não apenas conhecimento, mas sentido e pertencimento. Apropriar-se dos saberes mútuos e permitir o lúdico é abrir espaço para a formação como um todo.

Os espaços partilhados e de pertencimento de Adelaide, e de muitas crianças, foram desenhados aqui. As ruas, as pessoas, os amigos, os caminhos. A casa, a comunidade, a escola e o bairro. Todos pertencendo ao mundo infantil e criando formas do vir a ser das crianças. Em todos estes ambientes, o brincar esteve presente, com maior ou menor intensidade, mas sempre guiando os caminhos e os modos de se relacionar, ao criar dinâmicas de socialização e aprendizagem dos símbolos e significados culturais e sociais.

## 5.1 O brincar e o cultivo do riso

O primeiro contato com o campo se deu através do encontro com as crianças. Estas, por sua vez, desenvolviam a atividade que lhes era garantida por direito: o brincar. Adelaide, nas inúmeras idas à sua casa e ao acompanhá-la em suas atividades, deixava à mostra sua alegria e ansiedade para poder brincar, fosse entre as tarefas ou em tempo exclusivo, e para estar entre as crianças. Angela Nunes, em um trabalho com as crianças Aúwe-xavante, traz para a reflexão os modos como é organizado o dia a dia das crianças na aldeia e como o cotidiano, com suas regras e símbolos particulares, passa a pertencer aos mundos infantis e incorpora-se a estes, de acordo com os valores culturais e sociais que essas crianças vivenciam e partilham: andam em pares, não importa a idade que tenham as crianças, observam e partilham entre si seus modos de pensar, agir, habilidades, invenções, medos, descobertas. Iam aos lugares que lhes convinham, ouviam as conversas e olhavam o que ocorria. O relacionamento entre elas era diferente dos adultos, mas nem por isso deixavam de seguir regras que, embora não estabelecidas verbalmente, iam identificando, abordando e sendo vivenciadas no âmbito privado e no público, na comunidade e no pessoal, obtendo um conhecimento a partir de suas vivências e experiências sobre a comunidade à qual pertenciam e os indivíduos que ali viviam e que a compunham (NUNES, 2011).

Tal fato pode ser observado com a experiência e a vivência dos momentos partilhados com Adelaide e as demais crianças da comunidade. A partir da exploração dos seus mundos, as crianças entram em contato com os mundos que as permeiam e participam, se engajam, transformam, interpretam e assumem formas de experimentar o ser criança que lhes é atribuído.

Uma das principais categorias de experimentação está no brincar. Nos séculos passados, referir-se à criança era trazer para a discussão as questões voltadas à dependência e à submissão que tinham com os adultos, que as encaravam muitas vezes como miniadultos. A partir das artes, principalmente nas pinturas, as crianças passaram a ser representadas pelas roupas típicas deste grupo etário e pelas brincadeiras que realizavam. As crianças não eram o foco dos pintores, mas sim a família, e por muito tempo a criança passou a ser estudada como parte da família. Quando enfatizadas no modo como brincavam, carregavam os irmãos mais novos ou pelos brinquedos, como os cavalos de madeira, passaram a ocupar um espaço em que a infância e a criança eram possíveis. O que era da criança

passou a aparecer nas artes e, conseqüentemente, nas literaturas: o brincar (ARIÉS, 1981).

Os universos infantis eram permeados pelos universos dos adultos, como relatado na narrativa anterior; porém, isso não faz com que as crianças não tenham suas experimentações, vivências e modos de ser que diferem do ser adulto e que criem capacidades inatas a elas. As formas como criam seus brinquedos, como usam do barro para montar um carrinho ou de restos de pano para um desfile de moda nos fazem refletir sobre a importância do lúdico e da sua presença para as crianças. Há um mundo partilhado, mas há universos próprios.

Sarmento (2002, 2005) destaca que o brincar, visto como processo construído principalmente através da partilha e da ação coletiva, constitui-se como uma atividade que propicia a aprendizagem da sociabilidade e um dos elementos das culturas infantis. Para Delalande (2001) e Nunes (2011), é através do brincar junto que as crianças constroem e compartilham significados, gestos, sentimentos, valores e normas sociais, que passam a pertencer aos seus mundos.

Os mundos imaginários e mundos infantis caracterizam as diversas formas de relações das crianças com o mundo. A mais importante destas está na atividade do brincar e na manifestação do lúdico; articular este imaginário com o conhecimento e os valores de suas culturas afirmam os saberes das crianças e seus papéis e responsabilidades no mundo em que atuam, de que participam e para o qual colaboram. As tarefas, responsabilidades e atividades que desenvolvem, as relações que mantêm e os modos como agem permeiam o universo infantil e pertencem a esse universo, no qual o brincar é parte essencial e principal do ser criança. Com Adelaide e muitas outras crianças moçambicanas, o brincar desenvolve papel essencial na formação de saberes e apreensão de valores e regras culturais e sociais, que fazem essas crianças presentes no mundo e dele participantes, de forma democrática e participativa.

## 6 Considerações

Ao realizar um estudo com crianças, é necessário estar atento aos modos como a pesquisa é desenhada, processada, informada e concluída, como é pensada em todos seus aspectos. É dever do pesquisador ter a sensibilidade e a ética no trato com as crianças e com as pessoas. Levar em consideração o espaço-tempo, a cultura e as sociedades é essencial numa pesquisa de cunho etnográfico.

A imersão em espaços cotidianos significativos, a observação e a descrição de situações emblemáticas, acompanhadas de situações dialógicas e horizontais, permitiram e possibilitaram campos de trocas e de relações que se tem sobre as crianças e o seu dia a dia no bairro.

Ao trazer para a discussão a cultura e o espaço do brincar, bem como o riso, trazemos um entorno maior: o modo como são vistas e representadas as crianças que não obedecem à lógica da normatização europeia e norte-americana, na qual as demais atividades, como os afazeres domésticos, não entram no leque das características da infância. Ao falarmos das crianças, de suas brincadeiras, como brincam e sua importância para este ser criança, chamamos a atenção para a interpretação das culturas outras e a importância de não nomeá-las como “inferior” ou “fora do lugar”, mas aceitá-las como outro tempo-espaço, dentro de regras e convívios culturais, sociais e econômico-políticos de que não temos conhecimento. O brincar faz parte da infância e faz parte do ser criança de Adelaide, das crianças moçambicanas e – numa permissão para a generalização – das crianças africanas.

Estudos deste tipo, em que as crianças possam ser vistas dentro de seu contexto e atividades, carregadas por bagagem histórica, cultural e social, que sejam delas ou de seus antepassados, mas que permitam qualquer criança de ser, são cada vez mais necessários. No campo da Terapia Ocupacional Social, desenvolver metodologias ativas para pesquisas com a população infantil, a partir de seu contexto, e que enfatize as diversidades, permitirá ampliar a compreensão das diversas infâncias e a relação que há entre cultura e terapia ocupacional, além da perspectiva entre cotidiano, fazeres e possibilidades de ser. Para Sarmento (2002, p. 16-17), é a partir do estudo das culturas da infância que repensamos o nosso próprio mundo, no qual a redescoberta dos traços das crianças e da própria infância pelo adulto permite a possibilidade de experimentar um mundo “infinidamente mais pacífico”.

## Referências

- ADEYANJU, E.; SALAMONE, F. A. Cultural ecological factors in nigerian child-rearing: exploration of the concepts of iwa and kirki. *Anthropos Journal*, Suíça, v. 109, n. 1, p. 21-31, 2014. Disponível em: <<http://www.anthropos.eu/anthropos/journal/previous-issues/109-1.php>>. Acesso em: 1 out. 2014.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- COLONNA, E. O lugar das crianças nos estudos africanos: reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. *Poiésis*, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3-23, 2009.
- COLONNA, E. *Eu é que fico com minha irmã*: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho, Portugal, 2012.
- CONNOLLY, M.; ENNEW, J. Introduction: children out of place. *Childhood*, Trondheim, v. 3, n. 2, p. 131-145, 1996. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568296003002001>.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- COSTA, G. M. C.; GUALDA, D. M. R. Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. *História Ciências Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 925-937, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17n4/05.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2013.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-25551997000100010>.
- DELALANDE, J. *La cour de récréation*: pour une anthropologie de l'enfance. France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 out. 2014.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. *Convenção sobre os direitos da criança*. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Portugal, 1990.
- HONWANA, A. *Child soldier in Africa*. Estados Unidos: University of Pennsylvania Press, 2005.
- JONKER, G.; SWANZEN, R. Intermediary services for child witnesses testifying in South African criminal courts. *Sur: Revista Internacional dos Direitos Humanos*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 94-119, 2007. Disponível em: <[http://socialsciences.scielo.org/pdf/s\\_sur/v3nse/scs\\_a05.pdf](http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_sur/v3nse/scs_a05.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2014.
- JOUBERT, I. Children as photographers: life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, Pretoria, v. 32, n. 4, p. 1-16, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002012000400011&lang=pt](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000400011&lang=pt)>. Acesso em: 1 nov. 2014</jrn>.

- JURDI, A. P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 26-32, 2004. Disponível em: <<http://www.crefito3.com.br/revista/usp/a2004v15n01/pdf/p26-32.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2015
- MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 123-141.
- MEZMUR, B. D. Intercountry adoption as a measure of last resort in Africa: advancing the rights of a child rather than a right to a child. *Sur: International Journal on Human Rights*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 102-105, 2009. Disponível em: <[http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452008000100012&lang=pt](http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452008000100012&lang=pt)>. Acesso em: 1 out. 2014.
- MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Ministério da Juventude e Desportos. *Política da Juventude*. Maputo, 2012. Disponível em: <[http://www.youthpolicy.org/national/Mozambique\\_2012\\_Draft\\_National\\_Youth\\_Policy.pdf](http://www.youthpolicy.org/national/Mozambique_2012_Draft_National_Youth_Policy.pdf)>. Acesso em: 1 jul. de 2014.
- NUNES, A. A Sociedade das crianças A'uwe – Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 342-359, 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/798>>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Estudo sobre a aplicação das Convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP*. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Genebra, 2013. Disponível em: <[http://www.cplp.org/Files/Bil-leder/MIC\\_CTI/PALOP\\_Studies\\_General\\_PT\\_Web.pdf](http://www.cplp.org/Files/Bil-leder/MIC_CTI/PALOP_Studies_General_PT_Web.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2014.
- PASTORE, M. N. *Anotações caderno de campo 1*. Maputo, 2014.
- SARKYM, J. Prisons in Africa: an evaluation from a human rights perspective. *Sur: International Journal on Human Rights*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 22-51, 2008. Disponível em: <[http://socialsciences.scielo.org/pdf/s\\_sur/v4nse/scs\\_a02.pdf](http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_sur/v4nse/scs_a02.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2014.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 set. 2014.
- SARMENTO, M. J. *Imaginários e culturas da infância*. Minho: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2015.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.
- SCHUTTE, G. Social time and biological life: the case of a venda child's burial. *Instituto Anthropos*, Australia, v. 1, n. 2, p. 257-265, 1980. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/i40020030>>. Acesso em: 1 out. 2014.
- WITTENBERG, D. F. Quo vadis child health in South Africa. *South African Journal of Child Health*, Cape Town, v. 7, n. 4, p. 122-122, 2013. <http://dx.doi.org/10.7196/sajch.686>.

## Contribuição dos Autores

Marina foi a responsável pela elaboração e concepção do texto, elaboração das fontes, análise e redação do texto. Denise foi responsável pela orientação e revisão do texto.

## Fonte de Financiamento

CAPES.

## Notas

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da pesquisa realizada em âmbito do Mestrado acadêmico em Terapia Ocupacional – Linha de Pesquisa Redes Sociais e Vulnerabilidades, do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (PPGTO – UFSCar).

<sup>2</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Moçambique através da Resolução n.º19/90, considera criança “todo indivíduo compreendido entre os 0 e 18 anos de idade”, com uma distinção na definição dessa criança, colocada na Resolução n.º 32/2006 da legislação moçambicana, em que, a partir dos 15 anos, o conceito adotado é o de jovem (compreendido como idade apta ao trabalho): “considera-se jovem todo indivíduo entre 15 e 35 anos” (FUNDO..., 1990; MOÇAMBIQUE, 2012; ORGANIZAÇÃO..., 2013).

- <sup>3</sup> Termo referente a um pequeno comércio localizado no espaço físico da casa. Geralmente, são vendidos produtos diversos, como alimentícios e de higiene. Similar a um minimercado.
- <sup>4</sup> Termo utilizado para se referir ao café da manhã.
- <sup>5</sup> Tecido típico moçambicano.
- <sup>6</sup> Posição usada no exército em que se fica com o corpo na posição ereta, em pé, e as mãos ao lado do corpo.
- <sup>7</sup> Outra língua nacional moçambicana de origem do sul do país.
- <sup>8</sup> Cabe ressaltar que a escola, no período colonial, era privilégio apenas dos colonos, brancos, e alguns africanos que seguiam determinados padrões de costumes e regras. O uso da violência nas escolas era uma prática comum e a escola foi se constituindo a partir deste modelo imposto.