



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
Rod. Washington Luís, Km.235-C.P.676-CEP 13565-905-São Carlos-SP.
Tel./Fax: (16) 3351-9787

MARINA DI NAPOLI PASTORE

Brincar-brinquedo, criar-fazendo:
entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique

São Carlos
2020

MARINA DI NAPOLI PASTORE

Brincar-brinquedo, criar-fazendo:
entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção de título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Área de concentração: *Redes Sociais e Vulnerabilidades.*

Orientadora: Denise Dias Barros

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marina Di Napoli Pastore, realizada em 13/02/2020:

Profa. Dra. Denise Dias Barros
USP

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Profa. Dra. Flávia Pires
UFPB

Profa. Dra. Elena Colonna
UEM

Prof. Dr. Carlos Subuhana
UNILAB - Redenção

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Flávia Pires, Elena Colonna, Carlos Subuhana e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Denise Dias Barros

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

A todos aqueles que sonham. E a todas as crianças que, no decorrer deste percurso, sempre me fizeram (e fazem) acreditar nos meus sonhos, e a seguir.

À Iara, que chegou, floresceu e encantou.

Ao Nhanguito, em memória.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo auxílio financeiro durante os quatro anos do Doutorado, e pelo auxílio referente à bolsa sanduíche, edital PSDE 047/17, com o qual foi possível a permanência em Portugal durante 6 meses.

Ao PPGTO, que desde o mestrado tem acreditado na linha de trabalho e me permitido seguir, e à UFSCAR, por me permitir vivenciar, duas vezes, a pós-graduação pública, gratuita e de alto nível.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto pelo aceite do meu período sanduíche, em especial à professora Manuela Ferreira, com quem compartilhei saberes, conhecimentos, experiências, textos, orientações e com quem tive o prazer de partilhar jantares, cafés e conversas outras.

À Professora Roseli Esquerdo Lopes, por quem tenho uma grande admiração como professora, pesquisadora e estudiosa, e por quem tenho um apreço maior como ser humano, e que, desde o começo, sempre apoiou, incentivou e engrandeceu com muito carinho os caminhos que fui trilhando ao longo destes 7 anos.

À Professora Elena Colonna, que me apresentou a primeira porta da Sociologia da Infância em Moçambique, bem como da Universidade, e cuja parceria nas pesquisas vai para além das temáticas em comum.

Ao professor Carlos Subuhana, que aceitou o convite para compor minha banca e que, como pesquisador moçambicano, me permitiu encontrar outros olhares e modos de pensar a pesquisa.

Às professoras Flávia Pires e Patrícia de Moraes Lima, com quem meus caminhos tiveram o prazer de se cruzar em espaços acadêmicos outros e que me mostraram que fazer pesquisa com crianças é para além-universidade.

À professora e amiga Débora Galvani, que não só integra a banca como suplente, mas também é parte essencial da minha formação desde 2009, com o primeiro estágio supervisionado no METUIA, e com quem partilho muitas ideias de vida.

À Professora Fátima Oliver, com quem tenho aprendido muito sobre saúde coletiva, território e terapia ocupacional desde 2008, e que não mediu esforços para me ajudar quando adoeci. De igual modo, agradeço à professora Marta Carvalho de Almeida.

Aos colegas da Universidade Eduardo Mondlane do Departamento de Sociologia e Letras, em especial dos cursos de sociologia e serviço social, que sempre me receberam com entusiasmo e pertencimento.

À Madalena, que sempre trabalhou com muito empenho comigo.

Ao professor Manuel Sarmiento e aos colegas do grupo de estudos em sociologia da infância, da Universidade do Minho, pelas reuniões, trocas e aprendizagens. De igual modo, agradeço à Marlene Barra pelo encontro e pelos papos.

Aos colegas e amigos do projeto Munthi Wa SwiVanana, em especial à professora Nair Teles, que, com broncas e carinhos, me permitiu conhecer os vários lados do trabalhar na área social em Mabotine.

Aos colegas e amigos do ISCISA, em especial à professora Aida e à professora Sara, que tanto me motivam e me cativam.

Aos colegas do ESSA, em especial à professora Silvia, com quem tracei planos de trabalho, de caminhadas, de cuidado e de afeto.

Aos amigos queridos e pesquisadores incríveis do núcleo Amanar da casa das Áfricas, sem os quais meus conhecimentos sobre Áfricas não seriam os mesmos. Em especial ao Mahfouz, que me permitiu conhecer outras experiências de África em África.

À Equipe Master de natação do Clube Atlético Juventus. Pelos treinos, pelas parcerias, pelas competições, por segurarmos nas mãos e furarmos as ondas. Por me permitirem nadar minhas imensidões em águas abertas.

À Ana, que animou minhas manhãs de domingo com ideias de como organizar meu texto, e que me mostrou que eu escrevo como nado: em grandes profundidades.

À querida Belle, que sempre estendeu as mãos para me ajudar as inúmeras vezes que pedi socorro. Aos terapeutas ocupacionais que estão comigo nessa jornada e, em especial, aos que me enchem de vontade de continuar: Valdir, Miki, Dani, Linão, Livs, Carol.

Aos amigos queridos e especiais que fiz no decorrer dessa longa jornada, sem os quais nada teria sido possível, e que sempre entenderam minhas imensidões, ausências, impulsos e desejos, e que mesmo com o coração na mão, incentivaram cada partida e cada chegada. No Brasil, em Moçambique, em Portugal, e mundo a fora. Cada um de vocês sabe quem é.

Aos meus pais, que nem posso mensurar as vezes que me seguraram as mãos, os pés, o corpo, as lágrimas e os sorrisos. Que mesmo achando loucura, apoiaram cada uma das minhas passagens e planos. Ao meu irmão, Ga, que do seu jeito sempre único me fez ter orgulho da irmã que sou. À nona, por ser ela e ser incrível.

À todas as crianças moçambicanas que me permitiram cruzar os caminhos, dividir as angústias, dúvidas, abraços, planos, sonhos, saudades. Que, junto aos pais, avós e familiares, me fizeram compreender que “ser feliz é estar aqui com o coração”. Que abriram portas, casas, vida e coração para que eu fizesse parte, e por mantê-los abertos para que eu sempre volte.

E, por fim no texto, mas primeiramente na ordem dos afetos, à Denise, que ao longo dos 8 anos de trabalho direto me permitiu viver cada uma das minhas loucuras, sonhos, aventuras. Que deixou eu me perder e me achar, nos meus tempos. Que acreditou quando nem eu mesma achei que dava. Que brigou comigo. Que achou caminhos. Que, em tantas travessias, permitiu que meu amor por Moçambique pudesse se integrar aos seus de/por Áfricas e que, em coexistências de amor, afeto, angústias e saberes, me fez compreender que é permitido sonhar.

Xiyandla famba, xiyandla wuya
you give and you receive; the hand that gives, returns
Provérbio matsua

RESUMO

Partindo do entendimento das crianças como seres socioculturais e agentes ativos nas produções do mundo que as rodeia, o presente trabalho tem por objetivo a compreensão do brincar e das relações que o antecedem, o mediam e o sucedem, enquanto atividade significativa das crianças e possibilidade de transformações e releituras de mundos possíveis, a partir de três comunidades moçambicanas localizadas ao sul do país. A pesquisa de campo, desenvolvida durante os anos de 2014 a 2018, de maneira longitudinal, abrangeu três principais períodos de coleta de dados: seis meses durante os anos de 2014, 2017 e 2018, nas comunidades de Mabotine (área urbana da capital de Maputo), Matola A (área periurbana da cidade da Matola) e em Nhandlovo (área rural na cidade de Massinga, em Inhambane), com crianças com idades entre 3 e 17 anos. Os locais onde a pesquisa etnográfica ocorreu permearam os lugares em que as crianças estavam, principalmente os da comunidade, como as ruas, os quintais, os espaços “secretos”, o rio, as casas, as escolas, entre outros considerados significativos para elas. Junto com a etnografia, outros métodos foram também empregados, na busca de um maior entendimento sobre o brincar: fotografia, desenho, vídeo, entrevistas não estruturadas, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. A partir dos dados levantados e analisados, quatro principais pontos foram trabalhados: a ideia de ser criança pela perspectiva das próprias crianças e dos adultos; o brincar e a construção dos brinquedos a partir de material de desuso (descarte); o brincar e a relação com a natureza e as paisagens; imagens do brincar e o uso da fotografia. Os aspectos também são trazidos, analisados e discutidos nos capítulos que compõem a presente tese, considerando a sua relação com a terapia ocupacional, suas práticas e teorias. Os resultados apontam para um caleidoscópio de diversidades e linguagens utilizadas pelas crianças no brincar, compreendido como forma de estar no mundo e a partir de suas relações espaço-temporais. Por fim, levantam-se questões sobre as potencialidades do devir dos estudos das infâncias e dos estudos africanos, apontando para a coexistência de pluriversos de infâncias e crianças, bem como de métodos de pesquisa possíveis.

Palavras-chave: infâncias africanas; brincar; etnografia; Moçambique, Terapia Ocupacional social

ABSTRACT

Based on the understanding of children as sociocultural beings and active agents in the productions of the world around them, this study aims productions of the world around them, the present work aims to understand the play and the relationships that precede, mediate and succeed them, as a meaningful activity of children and possibility of transformations and rereading of possible worlds, from three Mozambican communities located in the south of the country. The longitudinal fieldwork carried out from 2014 to 2018 covered three main data collection periods: six months during 2014, 2017 and 2018 in the communities of Mabotine (urban area of the capital of Maputo), Matola A (peri-urban area of the city of Matola) and Nhandlovo (rural area in the city of Massinga, Inhambane), with children aged 3 years to 17 years. The places where the ethnographic research happened permeated the places where the children were, especially those in the community, such as the streets, the backyards, the “secret” spaces, the river, the houses, the schools, among others considered significant for them. With the ethnography, other methods have also been employed in seeking a greater understanding of play: photography, drawing, video, unstructured interviews, semi-structured interviews, and informal conversations. From the data collected and analyzed, four main points were worked on: the idea of being a child from the perspective of children and adults themselves; the playing and construction of toys from discarding material; play and the relationship with nature and landscapes; images of play and the use of photography. The aspect is brought, analyzed and discussed in chapters that follow the present thesis, considering its relationship with occupational therapy, its practices and theories. The results point to a kaleidoscope of diversity and language used by children in play, understood as a way of being in the world and from their spatiotemporal relations. Finally, questions are raised about the potentialities of future development in African and childhood studies, pointing to the coexistence of childhood and child pluriverses, as well as possible research methods.

Keywords: African childhood; play; ethnography; Mozambique; social occupational therapy.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: SENTIDOS E MOVÊNCIAS	14
E por que Moçambique? Uma primeira apresentação	15
INTRODUÇÃO - SOBRE OS ESTUDOS COM CRIANÇAS MOÇAMBICANAS: INTRODUZINDO O ASSUNTO	19
Estranhamentos e aproximações: justificativa de uma pesquisa	22
O que dizem os textos: breve discussão sobre a pesquisa bibliográfica	27
Desmistificando o método: notas de uma pesquisa etnográfica com crianças e o brincar	31
Um pouco de cada espaço: reconhecimentos iniciais	34
Reescrevendo histórias, re-vivenciando o campo: a pesquisa etnográfica	41
<i>“Mana Marina! Voltastes! És de verdade”</i>: como me tornei pessoa	49
Questões éticas	52
<i>“Pedir licença é a primeira coisa que se faz”</i>: a permissão de pesquisar	56
<i>“Para descobrir, é preciso conquistar”</i>: do consentimento informado ao assentimento no processo de pesquisa	60
1 INFÂNCIAS AFRICANAS: RELATOS ANTE-COLONIAIS E O COLONIALISMO MOÇAMBICANOS	66
1.1 Infância e colonização: relações hierárquicas e negação das diferenças	67
1.2 Moçambique em guerras: a representação das crianças nos períodos sombrios.	72
1.3 O surgimento da infância como campo normativo	83
1.4 Documentos e ajudas humanitárias: de quais crianças falamos?	90
2 SER CRIANÇA DESDE MOÇAMBIQUE: DEFINIÇÕES EM EXPERIÊNCIAS SINGULARES E COLETIVAS	98
2.1 <i>“Mas nós não trabalhamos!”</i>: o fazer em casa, as tarefas e responsabilidades assumidas pelas crianças nos espaços domésticos	100
2.2 <i>“Basta completar um ano e pronto, já está andar sozinha por aí”</i> – a circulação das crianças nos espaços de significação	111
2.3 <i>“Hoje as crianças todas tem que ir à escola. Na minha época não era assim”</i>: o papel da escola no dia-a-dia das crianças	119

2.4 “Agora já cresci, mas ainda faço muitas coisas de crianças”: os limites, definições e visões sobre o ser criança	124
2.5 “Todos nós somos crianças”: mais algumas considerações... ..	138
3 BRINCAR E CRIAR: A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS E AÇÕES DE SABER-FAZER.....	142
3.1 “Deitar fora? Awena! Aqui não se deita fora, usamos tudo!”: transformar, criar, reutilizar, inventar, brincar	142
3.2 “Sou construtor eu! Posso ser o que eu quiser! E vou fazer esse papagaio voar”: catar, quebrar, juntar – as possibilidades da construção a partir da reutilização.....	146
3.3. “Tchaia viola acata”: a construção de instrumentos e a vivacidade da musicalidade.....	155
3.4 “Gira, fura, aperta, enrosca. Se ligar, epah, dá corda”: a construção e os conhecimentos na criação de um carrinho elétrico.	165
3.5 “Nós vamos reconstruir isso aqui”: a desconstrução de estereótipos e a construção dos brinquedos enquanto saber-fazer	175
3.6 Brincar e o brinquedo como tecnologia e conhecimento: diálogos com a terapia ocupacional.....	183
4 ECOBRINCAR: (RE)CRIAÇÕES DE PAISAGENS.....	191
4.1 “Eles são profissionais de peão. Fazem peão ao profissionalismo”: a construção dos brinquedos a partir dos elementos da natureza.....	193
4.2 “Podemos ir ao rio? Queremos brincar...”: os espaços na natureza e as transformações das paisagens pelo brincar.....	202
4.3 “Não vais comer isso aí! É pra comer, mas não de verdade!”: recriando vidas e sentidos a partir da transformação.....	215
4.4 “Se é bem aqui que encontramos tudo!”: as concepções das crianças sobre o brincar e a natureza	222
4.5 “Se pilar também é escola!”: pensando a terapia ocupacional e as ações práticas no território.....	233
5 BRINCADEIRAS EM NARRATIVAS (FOTO)POÉTICAS DE CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO.....	243
5.1 Criança- artesã: na suavidade do manuseio, na intensidade da criação	245
5.2 Brincar-experimento: criar e transformar pela brincadeira	256
5.3 Fogo e cozinha: brincar e re-criar.....	265

5.4 Brincar ritmado: musicalidade e dança	278
5.5 Corpo e espaço: brincar em relação	284
5.6 A foto construindo o mundo das crianças: uma breve discussão.....	288
6 “ACABASTE? DEIXA LÁ VER BEM. AS COISAS NÃO ACABAM QUANDO CHEGAM AO FIM”: TRAVESSIAS E OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEVIR DOS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA... ..	296
REFERÊNCIAS	309

PRÓLOGO: SENTIDOS E MOVÊNCIAS

Êpa! Mas olha quem tá lá...

Quem é?

Brincar!

...Que vem e vai...

E brinca de roda,

E roda a roda,

E a roda briga,

E a roda brinca.

E o menino gira...

No que a madeira gangorra,

Os meninos em cima fazem a força...

Corre menina, não é de cotia

Pega a bola, conta a moda...

Corre pra lá, corre pra cá.

E não se deixa de brincar...

Já parou e observou crianças? Digo observar: parar, olhar, ver mesmo o que elas fazem. *Êpa*, se reparas bem, logo vê o que estão a fazer: brincar. Podem estar lavando loiça, cuidando do irmão mais novo, fazendo TPC. Mas ê, a brincar, toda hora! Adultos? Quase não ficam em casa... ou estão a trabalhar ou a fazer algum biscate. Vida em Moçambique é assim mesmo... E, nesses momentos, rotineiros e corriqueiros, a infância vai também se desenvolvendo... E as crianças vão mostrando seus jeitos de ser e estar, partilhar e produzir culturas e saberes. Muitas das vezes, nos modos de brincar. Num brincar que só acontece no ali e agora. Quando falamos, já passou... Mas o brincar é algo assim, universal e singular, coletivo e subjetivo. É um brincar partilhado, construído, em relações de pares, na criação de brinquedos a partir de matérias primas como o barro ou restos de embalagem, como o plástico. Viram bonecos, tornam-se pipas, controles remotos para carros de papelão ou mesmo movidos a bateria. Todos criados e inventados. E tem ainda a corda, o carro, o pular do telhado; a queimada, conta sapatos, corrida de roda, cava areia, acha caverna. Tem o pegar a madeira e inventar a gangorra. Correr, abraçar, volta a jogar. São diversas as brincadeiras, e diferentes os modos de brincar. E quando vão

deixar de normatizar em uma infância única, universal, geral? Por que nós não podemos apenas deixar as crianças estar?

*Junta peças daqui, pega "lixo" de lá.
Vem! A gente te ensina a montar...
E se deixar a imaginação liberar, como será?
Deixa correr! Deixa brincar. Vai experimentar...
Vai saber que rir é bom, que brincar faz parte e que ser criança é poder ganhar o mundo...
E o tempo da gente, como é que se faz? Se quando ganha corpo, acaba em matéria...
O tempo da gente é a gente quem faz
Que tempo que se tem?
O tempo de estar aberto...
...De correr...
...De observar...
De brincar.
É o tempo do riso, o tempo do sol, o tempo do vento.
Porque brincar, camaradas, é uma forma de ganhar o(s) mundo(s).
(CADERNO DE CAMPO 1, 2017).*

E por que Moçambique? Uma primeira apresentação

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

(Manoel de Barros, 1999)

“Moçambique é um lugar onde não acontecem grandes coisas, o universo, mas se tem o poder, ele está lá” – disse Mia Couto, durante uma de suas falas em um Congresso universitário. O poeta é um mensageiro. As pessoas pensam em histórias o tempo todo. É uma capacidade de sonhar que existe na vida. É uma experimentação feita no cotidiano, que existe no dia a dia (COUTO, 2019). E se o pesquisador for um contador de histórias? Histórias que não são suas, histórias emprestadas, de vivências com aqueles que fizeram parte do seu percurso de pesquisa? E se forem as histórias das crianças? Talvez o pesquisador, tal como o poeta, seja um tradutor do mundo...

Nos mecanismos de contar histórias estão também as memórias. A memória é uma construção que pode ser individual e singular em sua composição, mas que também é coletiva. E uma memória construída pode ser feita de esquecimento; “é um modo de como esquecemos juntos. Aceitamos coisas que não aconteceram, esquecemos coisas que aconteceram” (COUTO, 2019).

Alguns esquecimentos são antigos, de origens, de tempos atrás. Tudo começa com seu nome: Moçambique. Até antes da chegada dos portugueses, o território era conhecido por suas atividades comerciais, com forte presença árabe na região norte, com a população desta parte territorial dividida em dois grandes grupos, os Monomotapas e os Suailis; porém, os Suailis acabaram se destacando nas atividades econômicas e comerciais, sendo a terra chamada pelo nome de um sultão, Mussa Ben Mbiki, que foi um dos primeiros e grandes mercadores árabes da época. Quando os portugueses chegam àquela terra, entendem que ela precisa ser terra de alguém – pois onde não há nome, não há hierarquia – e passam a chamá-la de “terra de Mussa Bem Mbiki” que, conforme foi sendo dita e passada oralmente, nas implicações que a língua verbal tem e suas modificações ao longo dos séculos, acabou tornando-se “Moçambique” (SILIYA, 1996; COUTO, 2007, 2013, 2019; BAHULE, 2019).

Moçambique surge de uma apropriação e nomeação europeias, a partir da colonização, que levou, séculos mais tarde, à divisão do território tal como é hoje e, anos depois, às guerras de libertação e civil. Poderia dizer que Moçambique surge de contradições, desassossegos, posse, apropriação. Que surge de esquecimentos, de memória, de lutas, de reconstrução. Moçambique surge de histórias. Mas quais são as histórias contadas?

As histórias contadas são, em sua grande maioria, representadas. Quem representa uma história a toma para si, faz da história do outro a sua, acrescentando elementos e apropriando-se de questões que não participam no dia a dia daquela realidade. Representar é ato de poder, hierárquico, em que sempre há um subalterno. As histórias contadas das crianças moçambicanas são histórias *sobre* elas, criadas a partir de representação e que se creem representativas; do mesmo modo como o país recebeu seu nome, as crianças são nomeadas, (des)apropriadas e categorizadas a partir de visões e histórias europeias, norte-americanas, chinesas. Hierárquicas, invadidas, pela falta.

As histórias emprestadas, as políticas que as regem e os programas que destinam fundos a elas são, muitas vezes, histórias que passaram a me incomodar: porque, embora importantes e reconhecidas, elas contam as versões de algumas vozes, não de todas. Reduzir histórias a algumas vozes é aprisionar as potências existentes.

Nesse percurso desde 2012, aprendi, junto com as crianças, a acreditar em um mundo de seres imaginários e mágicos, de seres vivos e não-vivos, de faltas e de potências, de força e leveza. Entre as fronteiras e contradições por ser mulher, branca, classe média, brasileira, doutoranda e estar na pesquisa com crianças, negras, classe baixa, moçambicanas, em idade escolar, eu aprendi que, nesse percurso fluido, o meu papel pode ser o de possibilitar traduções.

Aprendi, inspirada em Mia Couto, Ondjaki, José Craveirinha, Camara Laye, Ampatê-Bá, Paulina Chiziane, James Rumford, Ungulani Ba Ka Khosa, que era preciso eu me apaixonar pelas situações vividas para elas ganharem vida e, assim, virarem histórias. Traduzir essas histórias pelas quais não só me apaixonei, mas que compreendi a importância de ganharem vida, passou a ser um ato político: há muita vivência, potência, criatividade, transformação e possibilidades que não apareciam, em que atravessar as fronteiras e limitações colocadas na academia e nas teorias existentes era uma forma de (re)construir conhecimentos e memórias, dos quais as crianças também fizeram parte. A dimensão literária recebeu atenção e espaço significativo não apenas por meio da leitura, mas, também, na modulação de uma escrita que permitisse valorizar crianças e infâncias em suas reflexões e narrativas dentro de seus diversos contextos.

Foi na vivência com as crianças e seus familiares em comunidades urbanas e rurais, ao sul de Moçambique, que compreendi a vida para além textos e teorias; foi a partir das diversas experiências que compreendi e acessei outras linguagens; foram nas trocas culturais que me vi e entendi diferente; foi vivendo que aprendi a sonhar. Essa tese, escrita, em português, é um trabalho de anos, recortado em pedaços e traduzidas em cenas narradas, que percebe suas contradições ao ainda ser produto que alcançará um número determinado de pessoas, acadêmicas, teóricas, científicas, mas que se propõe a repensar as contradições existentes na pesquisa, ainda que se coloque como decolonizadora, mesmo etnográfica, mesmo na concepção de olhar para as crianças através dos contextos históricos e sociais, e também dos lúdicos.

Fazer pesquisa é, ainda, retenção de um certo poder, da qual essa tese intenta trazer linguagens e experiências outras: do brincar, dos saberes, das produções culturais. Quando questionado sobre a leveza que traz em suas escritas, apesar dos cenários adversos, Mia Couto (2019) respondeu: “fui inspirado por Ho Chi Minh, ex-presidente vietnamita, que ao sair da prisão foi questionado como conseguiu escrever sobre amor, no que respondeu – ‘eu desvalorizei a parede’, e fiz disso minha inspiração”.

Desvalorizar a parede ou os modos cruéis e ainda colonizados e exploratórios com que Moçambique, como um todo, e as crianças têm sido tratadas e consideradas é uma forma de enxergar para além das pré-verdades, pré-conceitos e margens, compreendendo as margens como lugares entre, *entre* o ir e vir, no qual o horizonte é aquilo que eu almejo chegar, que eu vejo, mesmo que distante; mas o ir além e a quem vão para depois disso... (CRAPANZANO, 2005).

A partir de coisas traduzidas e não traduzíveis, essa tese é a história de encontros, que foram possíveis através da presença, dos vínculos, de um fazer sensível da etnografia, de um

olhar para o outro e com o outro, nas diferenças, semelhanças e ambiguidades, no qual as potências se fizeram presentes. É a escrita de uma liberdade, ainda que formatada, do brincar e das suas relações. É a tentativa de uma linguagem de sonhos de um horizonte que, embora utópico, existe, resiste, insiste. No outro, pelo outro. Na vida.

Enquanto terapeuta ocupacional, essa tese buscou a possibilidade emancipatória, decolonizadora e não estigmatizante de fazer pesquisa, produzir conhecimento, pensar nas práticas e criar dilemas novos, das quais as ações revolucionárias, emancipatórias e de transformações de mundos sejam possíveis.

Nas releituras e escritas de mundos outros que os próprios, o imediato pode ser mediado, permitindo a inquietação crítica que se idaga diante do que aparece óbvio, do acontecer diante dos olhos. A ideia de universo, referida de modo mais ou menos sutil à noção de unidade, pode, nesse movimento, buscar a multiplicidade e complexidade em seus versos plurais. Esse é um trabalho rigoroso de esforço de transitar para as dimensões pluriversais, captando as diferentes vozes, olhares e vivências, entrelaçando experiências de crianças do sul de Moçambique conectadas, na tessitura das elaborações deste estudo, no e pelo brincar.

INTRODUÇÃO - SOBRE OS ESTUDOS COM CRIANÇAS MOÇAMBICANAS: INTRODUZINDO O ASSUNTO

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que o homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança.

(Manuel Freire, 2019)

As últimas décadas têm sido de intensa produção nas áreas dos estudos da infância, nas mais diversas disciplinas: antropologia, sociologia, geografia, educação, pedagogia, terapia ocupacional, na interface entre áreas e afins. Buscando a criança como ator social, protagonista de sua história e parte integrante da produção de mundo que as rodeia, as disciplinas tem se encarregado de trazer para o debate a criança como agente dos seus processos e sobre a *agency* (agenciamento) delas em prol daquilo que lhes diz respeito e significado: a produção das crianças nos espaços institucionais, nas trocas e relações entre pares, sobre a produção de conhecimento e saberes, nas relações com os adultos, nas possibilidades do brincar, nas adversidades e resistências, entre outros (TISDALL, PUNCH, 2013; PUNCH, 2019; SEN, 2019).

Os estudos que tinham o foco sobre crianças e infância, e que acabaram sendo denominados como “estudos da infância”, entram na academia no final dos anos 1980, sendo a principal crítica a visão adultocêntrica que embasava as pesquisas, teorias e práticas, na qual as crianças eram colocadas em grupos homogêneos, universais e, em sua grande maioria, não eram consideradas o foco das questões, apenas permeando as demais teorias, como pesquisas envolvendo a educação ou família, por exemplo. Os estudos desenvolvidos nessas áreas diversas, como os da psicologia, sociologia, educação e serviço social, também foram acusados de instrumentalizarem as crianças e a infância, interessadas nos estágios de desenvolvimento e/ou no processo que as levariam para a fase adulta, sem atentar às crianças e seus processos heterogêneos, dinâmicos e contextualizados (ESSER et al., 2019).

De acordo com Esser, Baader, Betz e Hungerland (2019), uma das principais dificuldades dos estudos naquela época era que a infância estava reduzida a uma fase da vida e a um estágio transitório para a vida adulta, não observando ou compreendendo as crianças, e sim os aprendizados e a preparação para a vida adulta; infância como passagem e não como

uma categoria social, em que o interesse era se as crianças tornar-se-iam adultos produtivos integrando a sociedade produtiva.

Prout e James (1990) trazem, então, um questionamento sobre tais estudos, pensando na importância de olhar para as crianças e para a infância como representação social e um estágio por si só, integrando-as às pesquisas e teorias, num entendimento de que as crianças são atores sociais e que é preciso “dar e ouvir suas vozes”. É preciso entender a infância como categoria geracional, mas também construída socialmente, através das práticas e realidades em cada universo particular.

Pesquisadores têm buscado dar visibilidade às crianças e às infâncias num âmbito social e cultural, refutando, para tanto, as visões biologicistas e/ou desenvolvimentistas que as têm concebido no decorrer das décadas, principalmente no que se refere às políticas públicas e práticas biomédicas, em que a concepção de infância invariavelmente é posta em jogo baseada numa infância “normal”, ou seja, numa concepção única de infância. Para Cohn (2013 p. 14), “há muito se demonstra que a saúde define a normalidade e o anormal, e que isto afeta também a definição de família, de maternidade, e de sua normalidade”, em que os diagnósticos acabam tomando por referência uma concepção de infância que, segundo a autora, julga “se cada criança está adequada ou não a esta condição mesmo, a da infância”, sendo este um “outro modo (e não aquele a que o senso comum sempre se refere) de negar a infância às crianças – julgando seus modos como não-infantis, ou seja, como de uma infância errada, a ser corrigida” (COHN, 2013 p. 14).

Ao entender a cultura e a relação sócio-histórica como parte da realidade que conforma uma sociedade, e que isso vem revestido de uma lógica particular, na qual há um sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais, passa-se a compreender a cultura como modos de estar conectado com os homens e a natureza, em que pode ser vista como resultante mais ou menos conscientizada das relações políticas e econômicas, e das relações entre homens e natureza e entre outros homens (CABRAL, 2007). Frantz Fanon traz a reflexão da importância da cultura, aberta e espontânea, como “sistemas de referência de determinado grupo social, a partir dos seus valores culturais, linguagem, vestuário, técnicas, etc.” (FANON, 1980, p. 36).

Ao trazer o cultural para o cerne dos discursos, coloca-se um ponto sobre sentidos e significados que dão lugar às experiências e existências, com crenças e costumes, valores, símbolos e significados, em que os espaços da vida vão se reproduzindo nos gestos, nas relações e nas atividades rotineiras; no mundo da alienação; no espaço do banal, na rotina e na mediocridade; mas também na existência social, no micromundo social e em um espaço de resistência e de possibilidade transformadora (CARVALHO, 2005). No caso das crianças, olhar

para as infâncias pelo viés da cultura é perceber, também, as relações que estabelecem entre si e as formas de ações sociais que constroem na vida cotidiana, em espaços-tempos contextualizados (BORBA, 2007).

Para Honwana (2002, p. 34), se a definição de poder e conhecimento é algo questionável dentro das ciências sociais desde 1947, entendendo que é preciso estar conectado às realidades locais e seus contextos, vale perguntar por que a discussão sobre as infâncias e crianças em Moçambique não o é. Considerando que as noções e estudos recentes vem argumentando que os modos de compreender e retratar a infância nunca foram estáticos, este estudo busca também um conjunto dinâmico de práticas, crenças e tempos, em que o brincar, enquanto uma das atividades significativas das crianças, é mote de múltiplos sentidos e pluriversos entre infâncias e crianças desde o sul de Moçambique, nas 3 comunidades que seguem: Matola A, Mabotine e Nhandlovo.

Ao pensar o descentramento de perspectivas teóricas sobre a infância, alicerçadas em estudos eurocentrados e normativos, busco delinear a existência de diferentes modos de ser criança. Isto se fez a partir de estudo etnográfico multisituado (MARCUS, 1995) de longa duração, pautado em referenciais que percorrem a experiência e entendimentos apreendidos dialogicamente. Esta pesquisa assume, portanto, a necessidade de reconhecimento da pluralidade presente no campo da infância com seus universos possíveis.

Nesse sentido, parece pertinente referirmos a pluralidades de infâncias, apontando para a coexistência de diferentes mundos, ou universos. O presente estudo empresta o conceito de pluriverso¹, desenvolvido por Canevacci (2005), ao tratar de culturas juvenis, questionando que “não existe uma visão unitária e global das culturas juvenis que seja passível de resumir a um número, a um código ou a uma receita” (CANEVACCI, 2005, p. 8). As infâncias e os modos de ser criança apontam para a coexistência de pluriversos - de lógicas, linguagens e racionalidades -, criando caleidoscópios de compreensões. O conceito remete ao reconhecimento de que existem, ou coabitam, também na experiência moçambicana, diferentes construções de infâncias e possibilidades para o ser criança.

A construção da tese respeitou um diálogo duplo. De um lado, a pesquisa foi pensada e realizada com as crianças num esforço de partilha de conhecimentos, principalmente durante o trabalho de campo, compreendendo a infância como construção social. De outro lado, a tese dialoga com pares – pesquisadores/as adultos/as -, destacando o lugar da infância nos estudos acadêmicos recentes, que exigem mais atenção para a diversidade de realidades, histórias,

¹ Autores decoloniais como Mignolo (2017); Medeiros e Alcântara (2017) também tem usado o termo em suas discussões, ampliando o debate para os pensamentos e teorias a partir de perspectivas decoloniais.

culturas e entendimentos. O entrelaçamento entre infâncias e narrativas de crianças, a partir das vivências locais do brincar, permite elucidar, pelo menos em parte, seus pluriversos e constitui um dos pontos nucleadores do estudo.

Estranhamentos e aproximações: justificativa de uma pesquisa

Figura 1 - Crianças brincando na Matola A



Fonte: arquivo pessoal, 2012.

Essa foto é, possivelmente, portadora do início das minhas inquietações e motivações para os estudos que se seguiram a partir de 2012. Na imagem, as crianças brincam na areia enquanto partilham um gelinho. Essa é a cena que eu vi quando a foto foi tirada e que remetia a um momento do cotidiano das crianças ali; porém, quando essa mesma foto foi mostrada em um contexto acadêmico, fui questionada: “as crianças ali não são cuidadas, né? Olha ali, largadas sozinhas na rua”. Essa fala me incomodou. Me inquietou. Me fez olhar a foto diversas vezes e de diversos ângulos. O que eu conseguia ver eram, ainda, três crianças brincando e compartilhando gelo. De banho tomado. Arrumadas. Cuidadas. A questão passou a ser, então, sobre o entorno: estavam sozinhas. Mas como estavam sozinhas se estavam em frente de suas casas, com os vizinhos ali, com a comunidade toda ali? Então comecei a me questionar com

que olhar e preconceitos nós, profissionais e acadêmicos, ditamos regras e impomos normas aos outros.

Dialogando com Marchi (2007, p. 2), o que eu “observara durante meu trabalho de pesquisa me fizera perceber um grande hiato entre a infância/criança idealizada no discurso social e aquela encontrada no campo da investigação”. Movida por um entusiasmo que ia de encontro com o que me foi colocado e com o que tem sido retratado nas pesquisas com crianças em África, a temática sobre o brincar como produção cultural e troca de saberes entre as crianças, as crianças e adultos, e entre os espaços contextualizados era um modo de construir novas perspectivas, ficando nas potencialidades e nas vivências das crianças culturalmente situadas, abrangendo uma visão que não fosse aprisionada por discursos e sistema de valores desenvolvidos e praticados no Norte global (HONWANA, 2002).

Deste modo, concluí o mestrado sobre a temática do cotidiano das crianças e os universos que exploravam no bairro da Matola A e em seu entorno² e, a partir da vivência e de novos questionamentos, surgiu a vontade e o desejo da continuidade das pesquisas e estudos com foco nas crianças como produtoras de culturas, saberes e de fazeres, em que o brincar, como linguagem artística, poética e de encontro emerge como mote principal.

O distanciamento do mestrado, das vivências e dos dados foi, e ainda é, um processo difícil. Adentrar num campo novo não foi fácil, novos processos e desafios estiveram presentes nesta nova pesquisa. Mas, o que é, de fato, desafiante?

Valendo-me da reflexão de Nicholas Thomas (1991), arrisco dizer que o desafio é não produzir dados e escritas na busca de uma fixação no exotismo, muito frequentes em estudos e pesquisas sobre povos e sociedades africanas. O desafio constante é ainda acrescido das possibilidades que o campo foi revelando em mim e o impacto sobre meu eu pesquisadora, os quais vou, ao longo do texto, tentar explicitar.

Como estar num mesmo território, com as mesmas crianças e famílias, e produzir uma nova pesquisa? Qual é a linha tênue que define o fim de uma investigação e o início da outra? Como ser outra e ter uma pesquisa diferente em diálogo com tudo aquilo que já foi visto? Talvez o percurso mais difícil fosse criar um novo campo e dados empíricos, com uma discussão que não descrevesse apenas os dados, mas que dialogasse com eles, teórica e academicamente.

Essa questão tem permeado a condução deste estudo. Dialogando com as reflexões de Tisdall e Punch (2013), começo a questionar e a tentar situar minhas produções num caminho

² *Sim! Sou criança eu! Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

em que os diálogos teóricos e metodológicos sejam a partir das perspectivas sul-sul, principalmente com os estudos das infâncias em África, América Latina e Índia.

Assim, o percurso metodológico da pesquisa foi novamente desafiador. Mariza Peirano (1995), em seu livro *A favor da etnografia*, traz uma reflexão sobre a etnografia e os percursos das práticas antropológicas que buscam, segundo a autora, não ser

[...] meras descrições de um fenômeno de uma cultura em termos de outra são um arremedo necessariamente pobre da prática antropológica e, por definição, estão condenadas a não passar de afirmações de um tipo popularesco — aquilo que Fábio Wanderley Reis chama de o estilo jornalístico que invade as ciências sociais. É importante, então, reter a idéia de que as observações são realizadas não só para descrever o curioso, o exótico ou o diferente por si mesmos (pelo natural interesse que despertam), mas também e principalmente para universalizá-los. São essas duas direções — a especificidade do caso concreto e o caráter universalista da sua manifestação — que levam a antropologia a um processo de refinamento de problemas e conceitos e não, como propalam os estereótipos a respeito do seu empirismo, a um acúmulo de informações sobre situações bizarras ou, quando falta talento, a 'longos depoimentos em estado bruto das mulheres da periferia' (PEIRANO, 1995, p. 19).

Mais que um desafio, realizar essa pesquisa foi se constituindo numa nova forma de adentrar nos mundos e culturas das crianças, procurar entender outros modos de ver, e recomeçar, mais uma vez, um processo de desaprender para aprender, construir e partilhar. Individualizar ou universalizar sobre as crianças e suas produções não cabia por si só; foi preciso retomar o campo, os anseios e os desejos, e procurar, como afirma Peirano (1995), uma ideia de singularidade e coletividade que se desloca de um lugar antigo e se complexifica, incluindo um “diálogo que surge do confronto de vários pontos de vista” (PEIRANO, 1995, p. 10).

Foi no campo, na prática da pesquisa, que as questões ressoaram em mim. Do campo para a teoria, o achado, ou a ausência, de estudos em que as crianças africanas, e particularmente as moçambicanas, são resultados desse fazer etnográfico. Nas buscas bibliográficas (ver seção 1.2), a maioria dos estudos sobre crianças em África, especificamente em África Subsaariana³, tem focalizado as crianças que vivem em situações de extrema dificuldade ou marginalizadas, com abundância de estudos sobre crianças de rua, crianças trabalhando, HIV/SIDA, e crianças envolvidas em conflitos, como coloca Ensor (2014), fazendo um alerta sobre como tais estudos são válidos, mas como têm também estereotipado e contribuído para a manutenção de um tipo

³ África Subsaariana tem sido o nome dado aos países africanos que se encontram localizados geograficamente na parte inferior ao deserto do Saara. A divisão que se encontra entre a África Subsaariana e a África Norte (ou mediterrânea, ou mesmo África branca) diz das localizações geográficas, poder econômico, industrialização, questões culturais e aspectos religiosos. É na África Subsaariana que se concentra a maior parte da população do continente e de etnias distintas, bem como a maior parte das guerras e conflitos, baixo IDH (índice de desenvolvimento humano) e sistemas de agricultura de subsistência e plantações.

de visão sobre as crianças em África que passa pelo viés da negatividade e do pessimismo. Cita Ensor (2014) para ilustrar o que traz em sua discussão:

O corpus limitado de pesquisas confiáveis sobre os cidadãos mais jovens da África tendeu a adotar uma perspectiva negativa. Dadas as realidades turbulentas da África, esse ponto de vista pessimista não é totalmente injustificado, mas [essa generalização] deixa de reconhecer o incentivo às tendências atuais em direção a possibilidades mais brilhantes. (ENSOR, 2014, p. 3, tradução nossa).

Ao focar tais questões, estes estudos acabam minimizando a pobreza (de diversas formas) que afeta a vida das crianças, privilegiando apenas questões como HIV/AIDS e crianças órfãs, mas não englobando o contexto como um todo, ou a pobreza estrutural, acabando por limitar as noções sobre crianças e infâncias; ou, quando o fazem, continuam a privilegiar a infância pobre (PUNCH, 2015). Samantha Punch (2015) ainda me faz questionar outras coisas: com uma gama tão diversa de infâncias, porque insistimos em colocar em primeiro plano as infâncias caracterizadas por "falta", em vez de explorar adicionalmente as "outras" infâncias que também podem ser identificadas mesmo em cenários de adversidades?

Chimamanda Ngozi Adichie, como outros autores africanos, não deixam de fora as catástrofes e estruturas político-sociais que permeiam os cotidianos (passado e presente) do continente, mas reafirmam que há outras histórias que não são somente essas, e que “é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas” (ADICHIE, 2009, s/p). É preciso que haja um “equilíbrio de histórias” para que, assim, possamos traçar panoramas diversificados de histórias e culturas, ampliando a discussão para as alteridades de experiências, vivências e teorias que existem, sobretudo no que diz respeito às alteridades infantis em África.

As histórias importam. As vivências, as pesquisas, os dados empíricos importam. Questionar as visões fragmentadas, sedimentadas e excludentes que se tem na maioria dos estudos, de origem eurocêntricas e/ou norte-americanas, sobre a infância em África é parte importante desta tese, mas não só: o intuito é mostrar que, para além dessas visões, há também a das crianças que tem experiências e vivências outras, diversas, que ficam escondidas nos estudos, levando em consideração a complexidade social, cultural, econômica e política, nos seus múltiplos fatores e formas dinâmicas.

A discussão sobre a cultura e os aspectos socioculturais nas práticas e ações na terapia ocupacional também tem avançado ao longo dos anos, a partir de princípios e declarações oficiais da Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais (World Federation of Occupational Therapists – WFOT), em que se destacam, entre outros, a diversidade e a cultura e os direitos humanos.

A WFOT (WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS) reforça a necessidade de respeito aos valores, crenças e diversidade cultural, em consonância com aspectos sociais, psicológicos, biológicos, econômicos, políticos e espirituais de cada indivíduo e sua participação social (WFOT, 2010). Como desafio, a organização enfatiza a atuação nesses diferentes contextos culturais e propõe estratégias para o trabalho nos papéis da vida diária, desempenho ocupacional e atividades na comunidade, além da incorporação desses princípios na prática profissional, na educação e na pesquisa (WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS, 2010).

Nas questões da infância, ainda temos, na terapia ocupacional, ações e pesquisas que tem se voltado às práticas desenvolvimentistas e de normalidade ou patologias, sem que recorram, na maior parte dos estudos, às abordagens socioculturais. É preciso que avancemos, dentro da área, os debates, pesquisas e estudos sobre as infâncias, alteridades e suas culturas, entendendo as ações e relações constituídas por elas enquanto parte das culturas infantis, num processo construído através da partilha e da ação coletiva, que possua significado e não seja alienante, e que possamos ser capazes de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas. A abertura para o diálogo com outras disciplinas e a construção de uma linha teórico-metodológica de ações que conversem com as abordagens e temáticas atuais das infâncias se torna imperativo no momento atual em que a terapia ocupacional, brasileira e internacional, se encontra.

Também, na terapia ocupacional – enquanto campo –, diferentes identidades necessitam co-existir. A co-habitação de identidades é aqui a recusa do achatamento ao discurso e ao pensamento único. Se aceitarmos tal leitura, estaremos concordando que existe também para o terapeuta ocupacional a exigência de habilitar-se para trabalhar problemáticas que surgem dos paradoxos de uma sociedade marcada pelas desigualdades (BARROS; ALMEIDA; VECCHIA, 2007, p. 133).

Se olharmos as crianças e suas próprias vidas por um viés da cultura, passamos a olhar também nossas práticas e ações sob um ângulo político, em que as atividades passam a não ser mais o suporte dessa relação, mas mediação de mundos e possibilidades comuns. “Criar, inventar, é afirmar que essas criações estão seguramente no registro das condições de um chegar à cidade, mas também, da nossa vontade de experimentar no espaço público novas modalidades, novos gêneros de vida em comum” (GHIHARD, 2011, p. 219).

Como observou Barros (2004, p. 95), “na ação é preciso que o técnico saiba redimensionar o próprio saber, saiba transitar em reações de alteridades sociais e culturais”. Na terapia ocupacional, temos ainda uma quantidade insuficiente de trabalhos que se direcionam pela perspectiva da diversidade sociocultural, bem como com crianças em contextos não-

ocidentais, não-urbanos, e que as tenham enquanto atores sociais e produtoras de cultura, num viés em que os saberes são produzidos no encontro e nas relações.

No contexto da pesquisa acadêmica, esta pesquisa estabelece um olhar para o descentramento do saber técnico, de alteridade e de abertura para novas formas de atuação. Um outro dado importante é que a temática da África vem sendo campo de estudo e pesquisa de muitos terapeutas ocupacionais no Brasil e foi palco do World Federation Occupational Therapists Congress 2018, na África do Sul, voltando os olhares, práticas e reflexões para as ações dos terapeutas ocupacionais no continente. Sob diferentes óticas, propõe-se uma variedade de temas e pontos de vista que ressaltam a pluralidade e as perspectivas de diversidade socioculturais

Nesta direção, esta pesquisa ergue-se em relações plurais que implicam necessariamente as perspectivas das próprias crianças como seres pensantes e políticos numa construção de novas perspectivas com crianças e nas infâncias que tragam a cultura e as questões sociopolíticas contextualizadas também como eixo centralizador das ações e práticas principalmente de terapeutas ocupacionais, no qual o foco está no brincar e em suas variações, na busca de pluriversos entre elas. É poder pensar, como defende Cohn (2013, p. 22), “uma atuação que seja efetivamente condizente com o que as crianças fazem e querem fazer de suas infâncias, neste mundo em que as possibilidades de infâncias e de ser criança são inúmeras”.

O que dizem os textos: breve discussão sobre a pesquisa bibliográfica

A revisão da literatura alicerça reflexões e amplia as análises de dados constituídos a partir do estudo etnográfico. A língua oficial da pesquisa, bem como do país estudado, foi o português, sendo priorizada a produção nesta língua. Porém, devido à relevância da literatura em inglês e francês, o levantamento as considera ainda que de maneira inicial, principalmente em discussões de temas e contextos presentes nos capítulos.

As buscas por delinear a literatura pertinente iniciaram-se durante o mestrado com um levantamento acerca dos documentos oficiais moçambicanos, principalmente os publicados pela UNICEF em parceria com o Governo de Moçambique. Entre estes documentos, estavam os relatórios sobre as crianças na cidade de Maputo e planos de ação para as crianças, bem como as políticas educacionais e voltadas para a infância, que são melhor analisados no primeiro capítulo desta tese. Uma nova fase da pesquisa documental, desta vez para o Doutorado, englobou, além disso, os documentos publicados a partir de 2015, atentando para outras

instituições da sociedade civil e organizações, como Save the Children e ROSC, igualmente discutidos no próximo capítulo.

Para uma melhor compreensão sobre a infância e visão sobre as crianças que os documentos traziam, percebi que uma busca nos documentos históricos também se fazia indispensável. Foram realizadas pesquisas no arquivo histórico, em bibliotecas e nos meios eletrônicos, contando ainda com a rede de contatos e parcerias traçadas ao longo dos anos. Nesse sentido, diversas pessoas disponibilizaram textos de seus arquivos pessoais, como a Constituição da República Popular de Moçambique, de 1975, ou mesmo o discurso sobre as crianças e a continuidade da luta de libertação que Samora Machel deu ao Jornal Nacional, em 1985. A pesquisa dos documentos históricos e constitucionais se deu em torno das leis e legislações que traziam a noção de infância e de criança pelo Estado Moçambicano e enquanto representação legal, traçando um panorama sobre a infância, enquanto categoria social e de proteção do e pelo Estado ao longo dos anos, desde a proclamação da República e constituição do Estado-Nação.

Compreendendo que não podia estudar a criança sem questionar a infância, os modos e meios que a circundam, as relações e símbolos que a permeiam, as gerações, enfim, a sociedade e as culturas em períodos históricos precisos, bem como as questões históricas e sociais do desenvolvimento das políticas e programas para as crianças, a fase seguinte da pesquisa bibliográfica se deu na continuidade de uma literatura que dialogasse com as crianças e os estudos em volta delas e dos seus modos de vida, buscando as crianças moçambicanas enquanto atores sociais e agentes de socialização⁴.

Assim, desde 2014, tenho integrado um grupo de pesquisa de sociologia da infância coordenado por Elena Colonna da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. A pesquisadora dedicou-se em seu doutorado - defendido em 2012 – ao estudo sobre tarefa de crianças no cuidado de irmãos com pesquisa realizada em um bairro urbano periférico de Maputo. Sua perspectiva, na sociologia da infância⁵, considera as crianças como atores sociais. Desde então, a pesquisadora tem coordenado pesquisas e orientado trabalhos acadêmicos (licenciaturas, mestrados e doutorados) a cerca de temáticas correlatadas. Foi nesse contexto que se tornou possível para mim participar de pesquisas, seminários, disciplinas e atualizações conhecer produções bibliográficas recentes. De modo semelhante, a participação no projeto

⁴ Eu buscava referências que dessem voz às crianças, e que não restringissem a infância à perspectiva da vulnerabilidade e da falta, predominante nos estudos sobre crianças no continente africano.

⁵ A sociologia da infância foi essencial para o desdobramento da pesquisa: para o entendimento da infância através de suas condições sociais e culturais, sem excluir os aspectos que envolvem a vida cotidiana e as relações.

Munthi Wa SwiVanana (Casa da Criança), do Grupo de Pesquisa Sociedade e Saúde, coordenado por Nair Teles, tem propiciado experiências e me colocado diante de questões que favoreceram trocas e discussões a respeito do trabalho de campo e do entendimento acerca das infâncias.

Em Moçambique, as pesquisas que se destinam ao entendimento da infância e do ser criança de acordo com suas realidades e cotidianos ainda são poucas, mas cito aqui alguns destes exemplos: um deles é a pesquisa de doutorado de Elena Colonna (2012)⁶, na qual a pesquisadora traz o seguinte questionamento: “como vivem a sua experiência de “ser criança” as meninas e os meninos dos bairros periféricos de Maputo que tomam conta de outras crianças?” (Idem, p. 99); outro exemplo é a pesquisa de mestrado de Hélder Pires Amâncio (2016)⁷, que traz o início da vida escolar das crianças em um bairro periférico de Maputo, que traz em seu título a frase “da casa pra escola e vice-versa”, no qual a pesquisa desenha os percursos que as crianças fazem no ir e vir da escola e o que dali surge; e mesmo a minha dissertação de mestrado⁸, sobre o cotidiano e as dinâmicas das crianças em um bairro periférico, que traz a vivência com cinco crianças em suas atividades diárias, envolvendo também a escola. Outras publicações compõem o cenário recente de pesquisas deste tipo no país: crianças e representações nos media moçambicanos, de Boaventura Monjane (2009); Crianças Yao e ritos de iniciação, de Liendina Chirindza (2014); as visões das crianças sobre os papéis parentais nas famílias da cidade de Maputo, de Bendiz Albano (2016); a visão das crianças sobre as ações de proteção social, de Celsa Mabunda (2016); educação escolar e inclusão das crianças nas classes iniciais, de Hélio Parruque (2019), entre outros.

Em relação ao brincar e as crianças, essa temática ainda é um desafio nos estudos presentes. A organização de um livro intitulado “brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser crianças nos países de língua oficial portuguesa”, de Catarina Tomás e Natália Fernandes (2014) conta com um capítulo sobre o brincar das crianças na periferia de Maputo, de Elena Colonna e Rui António, e uma pesquisa de Doutorado, em curso, de Carlota Tembe sobre o brincar e as brincadeiras numa perspectiva intergeracional (atual). Entendendo que o brincar

⁶ Ver: Colonna, E. “Eu é que fico com a minha irmã”. Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação. 2012. Acesso em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf>

⁷ Ver: Amâncio, H. P. Da casa à escola e vice-versa: Experiências de início escolar de crianças em Maputo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Antropologia Social. 2016. Acesso em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167634/340492.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁸ Ver: PASTORE, M. N. “Sim! Sou criança eu!”: Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. 2015. Acesso em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6900>

ainda não é um dos temas centrais dos estudos e produções, esta pesquisa também contou com uma exploração no universo infantil, numa leitura de literaturas infantis sobre as histórias para crianças, visando uma aproximação entre os universos pesquisados e a imaginação.

Uma questão levantada é a dificuldade de acesso à os textos, pois há grande número que não se encontram nas bases de dados acessíveis de forma digital. Outra questão é sobre a maior parte dos estudos que envolve as crianças em Moçambique voltar-se, quase exclusivamente, para privações e violação de direitos, adoção, crianças-soldado, vulnerabilidades, desnutrições, violência, entre outros.

O levantamento foi realizado em periódicos, dossiês, artigos, capítulos e livros específicos sobre a temática da criança africana, também nas línguas inglesa e francesa, apontando para a importância de aprofundamentos em pesquisas futuras. O levantamento bibliográfico considerou a necessidade de uma ampliação a fim de incluir estudos com crianças e sobre infâncias em África. Para isso, contei com textos do acervo da biblioteca do Núcleo Amanar da Casa das Áfricas.

Persiste ainda, no âmbito da pesquisa, orientações eivadas de colonialidade com hierarquização na valoração teórica, desqualificando ou ignorando a produção acadêmica de países do sul. Compreende-se, desse modo, o predomínio de interesse em situações de explorações e negações de acessos a direitos. Dificilmente tais produções voltam-se para a potência e, sobretudo, para a apreensão de lógicas estranhas às culturas eurocentradas, sem viés comparativo e/ou de exclusão ou inferiorização. No caso da pesquisa com crianças em Moçambique, a negação aparece de forma dupla: tanto pela postura de não interlocução com sujeitos (mas com objetos de estudo) quanto por desqualificações derivadas de fato de serem crianças de países não hegemônicos (MARCHI, 2007).

Ao pensar a colonialidade como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.36), na qual ela define a diferença racial como fator de exclusão e, assim, propagadora do racismo, a pesquisa é, ainda hoje, discriminatória e colonizadora no sentido em que alguns saberes são valorizados e destacados em detrimento de outros. Os autores Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.3) ressalta que a colonialidade “vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica”, estabelecendo as possibilidades ou não de um pensamento crítico a partir daqueles/as que se tornaram subalternizados pela modernidade europeia capitalista.

Pensando nessas questões, as teorias buscadas para trabalhar outras lógicas na metodologia da pesquisa bem como na discussão teórica, envolvendo os estudos com crianças/infâncias e africanos seguiram com referenciais que englobassem os autores dos países

do sul e as temáticas que buscam as crianças que habitam, transformam e produzem culturas e saberes também nestes países, em lógicas distintas e contextualizadas, na qual busca-se a decolonialidade da pesquisa e do pensamento hegemônico, a partir também da interdisciplinaridade. A decolonialidade é pensada neste trabalho como um posicionamento político e intelectual que se inspira na “luta contra as estruturas exógenas da dominação/ de poder ocidental-moderno, e também contra as estruturas internas ou ocidentais que carregamos dentro de nós e que nos constituem” (GROSFOGUEL, 2019, p.67-69), bem como a defesa pela etnografia enquanto metodologia da pesquisa.

Grosfoguel (2019, p. 76) defende que “os diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do sul dentro do norte”. Portanto, pensar as crianças moçambicanas em seus contextos, a partir das suas formas de brincar e, assim, produzir saberes e cultura é decolonizar o pensamento, as teorias e as formas de agir com elas, produzindo conhecimentos e práticas em diálogo com autores do sul, principalmente os do continente africano, da qual a etnografia e os métodos associados foram fundamentais nesta pesquisa.

Desmistificando o método: notas de uma pesquisa etnográfica com crianças e o brincar

Talvez porque a vida seja como uma viagem
(Ruy Duarte de Carvalho)

Como relatado anteriormente, esta pesquisa começa com um estranhamento. Mas, diferente da maioria dos estudos em que o estranhamento está colocado no campo de prática, o meu se dá na dissonância entre campo e teoria: como, nas teorias e políticas, as crianças eram vistas apenas pelo viés do grupo minoritário, ser protegidas, ou em situações de explorações e violações, ou quase não apareciam em seus espaços e através de suas atividades, como no levantamento realizado e, em minhas experiências, as realidades eram diversas? Ou mesmo quando mostro a foto colocada no item 1.1 e, aos olhos dos outros, causa um estranhamento e desqualificação que a mim, que estava em campo, não causava?

Para que esta pesquisa fosse ao encontro das realidades e das alteridades das crianças que viviam ao sul de Moçambique, nas três comunidades enunciadas, era necessário construir caminhos, percursos e teoria que englobassem o que o campo mostrava. Reitero aqui que não era uma insuficiência ou ausência de teorias com infâncias e crianças em África, ou

Moçambique, mas uma posição de mostrar o contrário, a partir do que tem sido visto, e poder discordar e discutir com as ditas teorias universais – nesse caso, dos estudos das infâncias.

Dialogando com Barros (2014), um estudo que adentre as realidades e diversidades das infâncias moçambicanas, em que o foco fosse a produção das crianças e suas culturas, não costuma ser frequentada pelos estudos das infâncias ou os estudos africanos, que mantém as realidades ou o grupo populacional distante. Aproximar a teoria destas realidades era, então, um desafio de confrontar as teorias existentes com os novos dados, com as experiências de campo e trazendo, no que Peirano (2014) afirma, “uma invariável bricolagem intelectual” (p. 381).

Mbembe (2001) traz sobre o exotismo em que a antropologia e as etnografias correm o risco de se debruçar. Peirano (2014) atenta sobre o estranhamento não ser, necessariamente, pelo exótico, mas sim pelo que a pesquisa de campo pode agregar, ampliar e reconhecer. Este trabalho buscou, ao longo dos anos, não mostrar os exotismos, mistificações ou vitimismos em que as crianças são colocadas; esta pesquisa, que agora se transforma em material escrito, se encontra no:

[...] reconhecimento da diversidade das culturas [...], na combinação do universal ou da diversidade [...], nas unidades de estudo [...], nos constantes empréstimos que atravessam outros modos de conhecimento [...], e, no mais importante, [...] o despertar de realidades/agências desconhecidas no senso comum, especialmente no senso comum acadêmico. (PEIRANO, 2014, p. 381-382).

Este contraste e esta negação de demarcação de fronteiras intelectuais, na qual pesquisar crianças em África tem sido um campo ainda europeu, de alguns pequenos grupos específicos, tem sido o que motivou este trabalho, sua condução e os estudos, debruçando na etnografia os modos de tornar esta pesquisa viável. Traçar relações entre práticas e teorias, e poder transformar as já existentes só eram possíveis indo à campo, através de um trabalho etnográfico.

Definir a etnografia enquanto a metodologia em que esta pesquisa se embasa tem sido um constante desafio para mim, ao concordar com Peirano (2014) que a etnografia é, também, teoria. O esforço deste trabalho foi o de tornar os fatos pesquisados e os dados empíricos também em teoria, que só foram possíveis em comunhão e compartilhadas com as crianças e seus contextos, através da pesquisa de campo. Era um saber anterior, através das experiências ao longo dos anos, que as crianças moçambicanas também brincavam e produziam culturas e saberes, o que me permitiu questionar os pressupostos vigentes principalmente na academia e nas políticas, mas que também só foi possível através de novas pesquisas e idas ao campo, produzindo simultaneamente o fazer etnográfico.

Uma das questões colocadas por pesquisadores africanos que tem trabalhado com infâncias em África é que as pesquisas tem se debruçado na elaboração de dados empíricos, numa produção massiva de relatos e detalhamentos, mas sem criar, com isso, teorias, como se a pesquisa e a coleta de dados fossem suficientes em cenários que não são os habituais na academia dita universal (europeia e norte-americana) (ABEBE, OFOSU-KUSI, 2016; IMOH, 2016; KASSA, 2016). Peirano defende que o papel das monografias é o de nos “fazer refletir a partir do que fizeram” (PEIRANO, 2014, p. 384), ou seja, é compreender a etnografia também enquanto “parte do empreendimento teórico”, em que consiste em si um caráter teórico, nos fazendo questionar o que havia sido colocado, ao mesmo tempo em que transformar um ponto de vista teórico e, em vezes, também as noções do senso comum sobre determinado fato.

Dito isto, ainda que de maneira breve, a etnografia integra este trabalho não somente como metodologia, mas como parte teórica e fundamental da produção de dados, sua análise, sua constante reflexividade e produção também teórica. Peirano (2014) ainda nos traz que a gente só reconhece em contexto, numa familiaridade com o local e com as pessoas; sendo assim, o trabalho de campo com observação participantes e outros métodos agregados se tornaram premissa para este estudo.

A ida ao campo, em alguns momentos marcados (2014, 2016, 2017 e 2018) foi um modo de compreensão de que esta pesquisa estaria embasada e pautada em um processo de metodologia participativa, a partir de um contexto partilhado com as crianças, seus familiares, seus lugares e espaços significativos, bem como a história do país (BARROS, 2014). As coletas de dados, sua reorganização e escolha dos materiais, das imagens e das histórias contadas foi um processo compartilhado também com as crianças, ao longo dos anos, e em uma proximidade e entendimento de que a pesquisa só poderia ser feita assim, em relações, com vínculos.

No trabalho etnográfico, o pesquisador depara-se com a questão da necessidade de produzir interpretações sobre grupos sociais, comunidades ou trajetórias pessoais. Contudo, tais grupos e pessoas produzem igualmente interpretações sobre sua trajetória, sobre aspectos relacionados ao seu grupo social, sobre o tema da pesquisa que se realiza, sobre o que necessitam.

[...] pesquisador e colaborador fazem um esforço intelectual, cognitivo e afetivo de mútua compreensão, negociando a pertinência de determinadas temáticas, aprofundando a exposição de modos de sentir e de pensar, retomando aspectos lacunares, obscuros ou intrigantes dos relatos e das observações e reassentando, sempre que necessário, uma espécie de contrato ou pacto de trabalho compartilhado (SCHMIDT, 2006, p. 37).

Essa relação, dialógica, constrói-se, segundo George Marcus (1996), quando há uma convergência entre as perspectivas presentes no estudo etnográfico, a do observador e a do observado, no sentido de permitir um aprendizado dos sentidos do discurso etnográfico embasada na ética complexa da relação entre eles. Marcus valoriza a cumplicidade e a reflexividade na etnografia, produção na intersubjetividade, para a análise e crítica cultural. De igual modo, as elaborações de questões translocais também consideram suas respostas e criatividade, considerando as crianças enquanto sujeitos individuais e coletivos, abrindo espaços de margem e liminaridade (BARROS, 2014).

Assim, retomo o campo e o estar com as crianças, famílias e em suas comunidades, em espaços de significação e simbolismos, com orquestrações de trocas polifônicas em situações politicamente carregadas (CLIFFORD, 1998), num processo contínuo e longitudinal de estar em relação e produzir dados para análise, bem como suas interpretações.

Um pouco de cada espaço: reconhecimentos iniciais

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! [...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Guimarães Rosa, 1986)

Se é verdade que tenho defendido a contextualização dos ambientes e espaços como primordial para o entendimento da criança e da infância a qual queremos nos debruçar, a contextualização sobre o país e os locais próprios de estudo também se fizeram e fazem imprescindíveis.

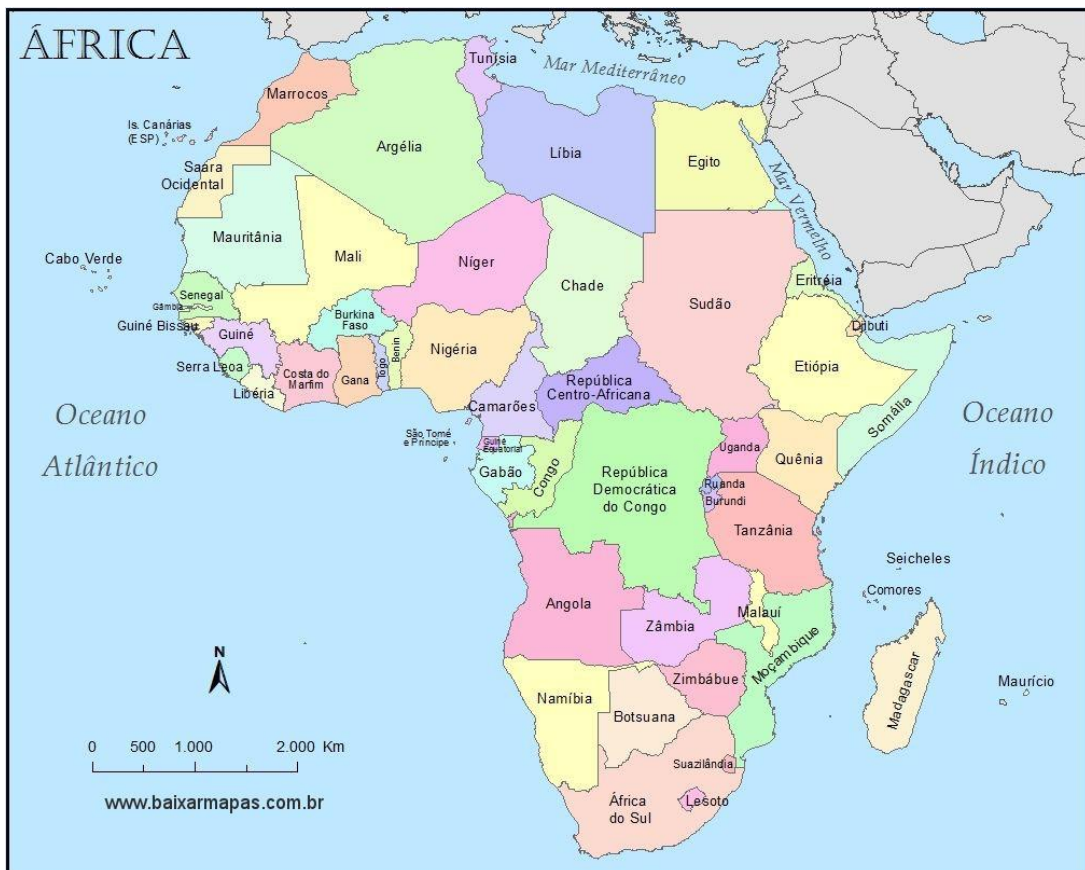
Severino Ngoenha, escritor e filósofo moçambicano, coloca que “a história não é simplesmente terreno da racionalidade e produção, mas também de sentimentos e de fantasia; ela não pode ser simplesmente horizonte de descrição, mas deve ser antes de mais, horizonte de juízos e de valor” (NGOENHA, 1992, p. 18-19), da qual é neste âmbito dos significados e dos valores que deve vir uma análise. Falar de Moçambique hoje, atual, é trazer fatos históricos e recentes, de períodos de guerras e desenvolvimentos que conformaram sua realidade histórico-geográfica, bem como as condições políticas e de contextos sociais que permeiam sua população.

Segundo o último censo realizado no país (2017), o número total de habitantes é de 27.909.798 (aumento populacional de 35% comparado ao último censo de 2007, num total de

7.277.398 pessoas), com predominância do sexo feminino (52% dos habitantes totais). Com relação a idade, 53.1% da população é constituída por crianças, consideradas do 0 aos 17 anos e 11 meses de idade, na qual a média de idade da população é de 16.6 anos; ou seja, Moçambique é um país jovem, com a maior parte da sua população constituída por crianças na faixa etária entre os 0 aos 10 anos (INE, 2019).

Moçambique é um país localizado ao sul do continente africano, na chamada África Austral. É constituído por uma superfície de 833, 128 km² e com densidade demográfica de 33,5. Desde o último censo (2007), o país apresentou um aumento populacional de 35% no número total de habitantes (INE, 2019). O país é composto por 11 províncias, sendo a Cidade de Maputo a capital.

Figura 2 – Mapa do continente africano



Fonte: Google Images. 2019. Disponível em: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-africa/>.

Figura 3 - Mapa de Moçambique



Fonte: Goole Images. 2019. Disponível em:
<https://www.suapesquisa.com/paises/mocambique/mapa.htm>.

Dentre as províncias, três compõem as pesquisas realizadas neste estudo: Cidade de Maputo, Província de Maputo e Inhambane, todas localizadas ao sul do território moçambicano. O total do número de habitantes das províncias são: 1.120.867 habitantes na cidade de Maputo, 1.968.906 na Província de Maputo, e 1.488.676 habitantes em Inhambane. O número de habitantes por localização ainda não foi divulgado oficialmente, havendo estimativas que serão trazidas a seguir. Dentre suas comunidades, 3 foram escolhidas para que a pesquisa fosse desenvolvida: Mabotine, na Cidade de Maputo; Matola A, na Cidade da Matola – Província de Maputo; Nhandlovo, no distrito de Massinga, na Província de Inhambane.

Figura 4 - Mapa das províncias de Moçambique



Fonte: Google Images. 2019. Disponível em:
<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/06/lista-provincias-de-mocambique-e-suas-capitais.html>

De maneira breve, a história de cada localidade será trazida a seguir, bem como os modos em que cheguei a cada uma delas.

Matola A:

Dentre os bairros localizados na Cidade da Matola, região considerada peri-urbana devido ao modo como estão dispostas suas casas e redes de eletricidade e saneamento básico, encontra-se o bairro da Matola A. O número oficial dos habitantes deste bairro ainda não foi divulgado, mas era, em 2007, um total de 57.765 pessoas, sendo que as crianças totalizavam 25.382 (com até 18 anos); estima-se que este número tenha aumentado desde então (ARAÚJO, 2006; INE, 2019).

A maioria das casas é constituída por cimento e reboco, sendo ainda algumas feitas de caniço. De igual modo, a maioria das casas possui eletricidade e água encanada. Possui 3 escolas primárias públicas do Estado; um Hospital Público de referência; não possui escolas secundárias. A língua predominante ali era o *changana*.

O local fica a aproximadamente 12km da capital do país, e para chegar levava cerca de 1 hora e 30min, e era preciso 2 transportes públicos para ir e 2 para voltar (*chapas*). As crianças deste bairro participam das minhas pesquisas, vivências e reflexões desde 2012. Foi dali que surgiu minha pesquisa de mestrado – “Sim! Sou criança eu: dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana”, defendida no ano de 2015.

Fizeram parte da pesquisa: uma escola primária; uma escola secundária (próxima às localidades do bairro); casas das famílias; ruas do bairro; lugares secretos que as crianças foram me apresentando; as famílias, vizinhos e pessoas que participaram e me permitiram estar em cada uma das situações vividas; as crianças.

As que participaram diretamente deste estudo foram: Félix, cujo envolvimento comigo começou quando tinha 11 anos e, no presente momento, tem 18; Januar, que tinha 12 anos e agora tem 17; Adelaide, que tinha 10 e agora está com 17; Gina, que tinha 5 anos e agora tem 12 anos; Luna, que tinha 3 meses e agora tem 5 anos; Shelsia, que tinha 3 meses e agora tem 6 anos; Nhanguito, que começou com 6 anos; Richard, que tinha 4 anos e agora tem 8 anos; Arsênio, que tinha 1 ano e agora tem 6 anos; Captino, que tinha 3 anos e agora tem 10; Clemência, que tinha 3 meses e agora tem 5 anos; Manelito, que tinha 8 anos e agora tem 12; Jalifa, que tinha 12 e agora tem 18; Laila, que tinha 11 e agora tem 17; Géssica, que tinha 12 anos e agora tem 18 anos; Daimo, que tinha 9 anos e agora tem 14; Fatiminha, que tinha 13 anos e agora tem 18. As demais crianças tiveram envolvimento e participação indireta, e são descritas no decorrer da pesquisa.

Mabotine:

Mabotine localiza-se na região da cidade de Maputo, mas por alguns metros não faz parte da Cidade da Matola. É uma área que está dentro do bairro de Luís Cabral, mas não é considerada uma área residencial em si. É conhecida como “drenagem”, e fica próxima à portagem (pedágio) da principal estrada que corta Maputo e liga o país à África do Sul (EN4). A região localiza-se próxima ao mar e é uma zona de manguezal, a qual era, inicialmente, um acampamento de pescadores. Nos anos 2000, a comunidade sofreu um processo de remoção de habitantes por conta de cheias que assolaram o território, mas que foram retomando o lugar aos poucos, anos depois, sendo também um lugar de permanência para pessoas vindas por migração de diversas áreas do país, desde a época da guerra civil (1976 – 1992) até os dias atuais.

Para as crianças, Mabotine significa “barco. Ou rio. Ou mesmo barco no rio”; seu Machava, chefe da comunidade, disse que “o nome surgiu porque ali não vivia ninguém, e como as coisas eram afastadas, tinha uma cabana, e eles (pescadores) só trabalhavam à noite. Mabotine significa zona dos barcos” (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

O local fica dentro da zona urbana da capital, no chamado distrito 5. Para chegar, eu levava cerca de 40 minutos e utilizava um transporte público para ir e um para voltar (*chapa*). Quanto as habitações, estas são dispostas de forma irregular, sendo sua grande maioria de caniço. Não possuem escolas, hospitais ou outro serviço de acesso e bens no local. As casas não possuem eletricidade nem como água encanada (TELES, NIPASSA, 2011). A língua predominante ali era o *changana*.

A produção dos dados neste local foi realizada no projeto Munthi Wa SwiVanana, a partir de 2014, e participaram do estudo as crianças que frequentavam o espaço, sendo diretamente estas: Virgínia, que tinha 8 anos e agora está com 12 anos; Sidolf, que tinha 9 e agora está com 13 anos; Eduardo, que tinha 9 anos e agora tem 11 anos; Boaventura, que tinha 9 anos e agora tem 14 anos; Alexandre, que tinha 8 anos e agora tem 13 anos; Francisco, que tinha 9 anos e agora tem 14 anos; Abiba, que tinha 10 anos e agora tem 15 anos; Francisca, que tinha 12 anos e agora tem 14 anos. As demais, de igual modo, tiveram envolvimento de forma indireta, mas produzindo dados que são acrescentados no decorrer do texto.

Nhandlovo:

Nhandlovo é um povoado que fica localizado no círculo administrativo de Tevele, na localidade de Guma, no distrito de Massinga, na província de Inhambane. O povoado possuía

395 casas e cerca de 4990 habitantes, sendo, segundo seu Alberto, chefe do povoado, 70% crianças. Compõem o lugar 3 escolas primárias, sendo a secundária localizada em Tevele. O hospital mais próximo fica cerca de 8km dali.

O povoado ficava cerca de 640km da capital, e para chegar foi preciso pegar um ônibus inter-provincial até Inhambane, que levava cerca de 6 horas; de lá, um barco sentido Maxixe, uma outra cidade próxima dali (a opção por barco era a melhor, pois enquanto levava 20 minutos, a opção por transporte terrestre levaria cerca de 1 hora, por ser uma cidade de praia e ter que contornar a costa). De Maxixe, foi preciso pegar um novo *chapa* até Massinga e, de lá, um carro aberto (*my love*) sentido Tevele, e pedir para descer na parada da Escola primária de Nhandlovo. Dali, mais uma caminhada de 30 minutos até a casa dos avós Clemência e Bento. A viagem durava cerca de 10 a 11 horas.

A maioria das casas é feita de folhas de coqueiro, bambus, caniço. Algumas poucas são feitas de cimento e chapas. Não há eletricidade nem água encanada. A fonte de energia é solar, e a captura da água é feita em poços ou mesmo no rio do povoado. O trânsito de carros e outros tipos de transportes é inexistente, sendo a maioria dos percursos percorridos a pé. A língua predominante ali é o *matsua*.

Segundo a história contada por seu Nunes, pastor reconhecido do povoado, o nome Nhandlovo deriva de elefante: “no século XX matavam muitos *nhdlovu*, que significa elefante em *matsua*. Nhandlovo faz referência à caça aos elefantes” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

A relação com alguns habitantes e crianças iniciou em 2017, e participaram diretamente da pesquisa: Paixito, que tinha 10 anos e agora tem 12 anos; Basílio, que tinha 10 anos e agora tem 12 anos; Fortunato, que tinha 10 anos e agora tem 12 anos; Julinho, que tinha 3 anos e agora tem 5 anos; Antonieta, que tinha 13 anos e agora tem 15 anos; Quinita, que tinha 5 anos e agora tem 6 anos; Binólia, que tinha 6 anos e agora tem 7 anos; Yurika, que tinha 1 ano e meio e agora tem quase 3 anos; Tuxa, que tinha 6 anos e agora tem 7 anos; Edgarita, que tinha 5 anos e agora tem 6 anos; Nássapa, que tinha 7 anos e agora tem 8 anos; Lucinha, 7 anos e agora tem 8 anos; Bonifácio, 10 anos e agora 12 anos.

Em todos os lugares, a relação construída se deu ao longo do tempo, dos anos, e através de relações e criação de vínculos com as crianças, seus responsáveis, seus entornos e o estar disposta a estar com elas e a compreender os modos como viviam, estavam e brincavam.

Reescrevendo histórias, re-vivenciando o campo: a pesquisa etnográfica

[...]. Vou te confessar: espanto é só aquilo que ainda nunca tínhamos vivido com a nossa pele. [...]. O quê?, o início mais outra vez? Não tá a captar, Ávilo..., aqui todas as pontas da rede são o próprio início.

(Ondjaki, 2008, p. 13-14)

A minha relação com as crianças iniciou junto com a relação com o país, em 2012, e foi intensificando ao longo dos anos. A pesquisa em si teve início no bairro da Matola A, em 2014, onde ali passei seis meses colhendo dados, realizando visitas aleatórias até que, em determinado momento, fui convidada para morar na casa das famílias das crianças que compuseram o estudo do mestrado e, assim, passei cerca de um mês em cada casa. Nos anos seguintes, a pesquisa se estendeu para mais dois territórios: Mabotine, através de um projeto de extensão universitária do Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane e, em 2017, em Nhandlovo, povoado rural no qual foi possível estar pelo vínculo e aproximação com uma das famílias com que convivi na Matola, desde 2012.

Voltar a Moçambique era, então, de conseguir mensurar as teorias estudadas e um modo de não apenas me reaproximar do campo, mas de reaproximar a mim mesma do cenário e do intuito da pesquisa e do Doutorado. Ao entender que este estudo com crianças deve partir de e em relações, plurais e diversas, emergiu então um processo relacional e de ruptura com a "cultura do silêncio", segundo a teoria freiriana, na qual a participação das crianças, famílias, contextos e a minha, enquanto pesquisadora em relação, possibilitou a construção de um conhecimento pessoal e coletivo, partilhado e da compreensão também do colonialismo e da colonialidade existentes nas relações ali. Assim, o conhecimento se fez dentro de contextos que lhe conferiram características originais, singulares e coletivas.

A ida a Moçambique, para uma nova pesquisa e novo recomeço, era também um estar em campo, de novo, de um jeito diferente, com um foco outro. A dificuldade inicial foi encontrar um lugar e um objeto de pesquisa que não destoasse do mestrado, mas que não repetisse, mesmo que no fazer diferente, a mesma busca e empreitada teórico-metodológica. Peirano traz uma visão sobre o fazer etnográfico, ancorado na antropologia, que entra em relação dialógica com a minha constante busca no pesquisar e traduzir, na e para a prática, a relação com a terapia ocupacional e com os estudos das crianças:

[...] a antropologia talvez seja, entre as ciências sociais, paradoxalmente, a mais artesanal e a mais ambiciosa: ao submeter conceitos preestabelecidos à experiência de

contextos diferentes e particulares, ela procura dissecar e examinar, para então analisar, a adequação de tais conceitos [...] Portanto, não são grandes teorias nem abrangentes arcabouços teóricos que a informam (embora o estruturalismo tenha sido a teoria social deste século), mas, ao contrastar os nossos conceitos com outros conceitos nativos, ela se propõe formular uma idéia de humanidade construída pelas diferenças. (PEIRANO, 1995, p. 16).

Ao assumir as crianças como produtoras de culturas e colaboradoras ativas deste processo, inscrevo uma ética relacional de valorização da criança, de seus valores e de suas expectativas, na qual a relação dialógica, ancorada na teoria freiriana, permite a construção de conhecimento dentro de relações horizontais entre as pessoas nele implicadas (FREIRE, 1987).

Na relação dialógica é preciso se colocar perante a criança enquanto pessoa, numa relação de democratização do poder, em que vai se “identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações de ‘existir no mundo’. Fazendo a história com a criança” (FREIRE, 1989, p. 13). Nestes processos de encontros e pesquisa, foi necessária uma ação crítica, criativa, reflexiva e participativa de ambas as partes – pesquisador e criança.

O esforço metodológico adotado aqui implicou em tematização e problematização como sugere Paulo Freire (1989), apreendendo as crianças, as infâncias, as redes de relações, as linguagens e expressões, os modos e meios de circulação e mobilidade, além dos símbolos e sentidos que criam ou põem em movimento, situando também as diversas formas de sociabilidade no bojo das dinâmicas históricas e das expressões culturais, realizadas em parceria e dialogia.

Geertz (1968) traz que o trabalho de campo tem sido, para ele, “intelectualmente (e não somente) formativo, a fonte não somente de hipóteses discretas, mas de padrões inteiros de interpretações sociais e culturais” (tradução minha, p. 6). Essa afirmação me fez pensar que era difícil prever, de antemão, o objeto a ser estudado sem estar em campo. Estudar sobre e com as crianças e suas produções, de ordens diversas, colocando-as como produtoras de cultura e partilhando saberes, era um processo que deveria ser, novamente, produzido em campo. Peirano (1995), num diálogo com Geertz (1973), traz sobre ser no campo que os repertórios dos conceitos gerais, como símbolo, significado, ideologia, *ethos*, visão de mundo, entre outros, se entrelaçam com o fazer etnográfico e traz pistas para uma descrição do que vem a se tornar científico.

O trabalho de campo era imprescindível, ancorado por uma pesquisa e prática etnográficas que deveriam ser realizadas no momento do presente (temporal), num fazer, como retoma Peirano (1995, p. 53), “artesanal, microscópica e detalhista”, em que a etnografia, embora em contextos geográficos semelhantes, permearia o encontrar atributos e resquícios das

crianças e suas culturas, do brincar e das brincadeiras, das relações entre pares e com os mundos que, embora estivessem presentes em momentos outros, parte de outras lógicas, pertencimentos e enquadramentos que foram possíveis a partir do estar em campo, no campo e com as pessoas, possibilitados também de uma familiaridade pessoal e a nível de pesquisa anterior.

A prática etnográfica nunca é a mesma. Peirano defende que há inúmeros fatores que podem fazer com que ela varie, como “contexto de pesquisa, orientação teórica, momento sociohistórico e até personalidade do pesquisador e ethos dos pesquisados influenciam o resultado obtido” (PEIRANO, 1995, p. 14). A etnografia, os dados e os caminhos trilhados, embora possam parecer com alguns já percorridos anteriormente, são uma constante construção em relação com as pessoas, campo, questões políticas e sociais.

A relação integra o trabalho metodológico constante na experiência etnográfica. Conforme insiste Ruy Duarte de Carvalho, é sobre as fontes da percepção e da memória que se desdobram os fragmentos significativos, desestabilizando e embaralhando a experiência de entre quem observa e quem é observado:

[...] entre os vinte e cinco e os trinta anos, saído de calulo e acabado de chegar à catumbela, despejado também num quarto de passagem tão alheio como este e da mesma forma alerta porque atento à novidade dos sons, da luz e de cheiros inabituais. e assim entro no sono, projectado de súbito para cima pela sensação de que me observo e meço, e ao fazê-lo me descubro observado e observador, e quem observo é o resultado de tanta combinação fortuita, mas inexorável, que um outro qualquer (fugaz) momento do passado, de sono ou de vigília, teriam feito um outro qualquer de mim. mas a hipótese (que subitamente me iluminava) de poder isolar (identificar e preservar) um eu observador para vários eus observados, é ela mesma a despertar-me e assim se anula e me decepiona. (CARVALHO, 2005, p. 377).

A relação, já mencionada, iniciou em 2012 com algumas das crianças e famílias na Matola A; em 2014, com o campo para a dissertação do mestrado, convivi durante seis meses no bairro, morando na casa de cinco crianças diferentes e suas famílias, construindo vínculos e laços que só foram possíveis pela experiência vivenciada em anos anteriores⁹. No mesmo ano, passei a frequentar o projeto Munthi Wa SwiVanana, *Casa da Criança*, integrando a equipe de colaboradores enquanto terapeuta ocupacional dentro de uma equipe multidisciplinar, composta por estudantes do serviço social e coordenadora. Com o grupo de quase 30 crianças, fomos desenvolvendo atividades voltadas à educação, o que abriu espaço para novos questionamentos. Em 2016, com o término do mestrado, fiz uma breve passagem pelo país, no intuito de rever as pessoas e as crianças, apresentar o trabalho realizado e combinar os próximos passos. A ida,

⁹ Para ver mais, a descrição do método segue na dissertação: *Sim! Sou criança eu: dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana* (2015).

mesmo que breve, foi importante para marcar um posicionamento ali e reforçar os vínculos e as relações.

Em 2017, tive uma passagem de seis meses, partilhando o campo entre a Matola e Maboline. Na Matola, o olhar voltado era agora no brincar e em suas relações; em Maboline, a ideia foi conseguir compreender o espaço enquanto lugar de atividades práticas mas também de pesquisa, e assim trabalhamos sob uma temática de “a minha história e a história do meu bairro a partir daquilo que eu vejo”, sendo que as crianças que frequentavam o projeto, na parte da manhã, foram escolhendo comigo quais atividades e temáticas abordaríamos, e os modos como apareceriam cada uma delas. O método por elas escolhido, em sua grande maioria, foi o desenho e como representar, nele, as suas histórias e vivências.

Ainda neste ano, os familiares das crianças foram me questionando do porquê estudar e falar de uma infância e das crianças urbanas, sendo que “a vida na cidade é falsa; só se vive de verdade no campo”. Isso foi reverberando a vontade de ir além e, por conta das relações e vínculos, fui convidada a passar uns dias na casa dos avós de Félix, uma das crianças e famílias que tem integrado a pesquisa e minhas relações ali desde 2012. Por conta deste vínculo, chegamos (Félix, sua tia Rosa e eu) em Nhandlovo, para passar quinze dias. Com a pré-experiência ali realizada e com a autorização do chefe da comunidade (discutido mais a frente), o retorno para uma nova pesquisa de campo ficou marcada para o ano de 2018.

Em 2018, por sua vez, o período ali passado foi também de seis meses, sendo especificamente dois (quase 70 dias) no povoado de Nhandlovo. Os meses que antecederam a ida à área rural foram de chegada ao lugar, de reinvenção do campo e de retomar as relações e trabalhos iniciados no ano anterior, ao mesmo tempo em que era preciso esperar que os avós permitissem a minha ida, conversada com o chefe da comunidade e numa altura em que a época das cheias bem como do intenso calor estivessem mais amenas. Era uma preocupação deles comigo não aguentar o calor e o sol que fazia ali em meses anteriores; de igual modo, a data foi compatível com as férias escolares, o que fez com que Félix me acompanhasse, mais uma vez, nessa jornada de campo.

Os períodos passados em campo variaram de ano a ano, mas a constante de passar 6 meses no país foram uma constante nos anos de 2014, 2017 e 2018. Nestes períodos, morei com as crianças e suas famílias, vivenciando o cotidiano junto com as crianças: rotinas, tarefas, escola, idas à *machamba*, andanças e percursos e, enfaticamente, o brincar. No brincar, estive presente conforme me foi permitido: em alguns momentos era participando da brincadeira; outros era aprendendo através da observação; outras nem era chamada para brincar junto. Por ser uma pesquisa de campo, entendia que essas situações poderiam ocorrer e que cabia à

sensibilidade da pesquisadora compreender os momentos em que as crianças queriam que eu estivesse junto e momentos que não.

Estar numa pesquisa com crianças requer de quem pesquisa o entendimento e compreensão do sensível e de entender que, em muitos momentos, as crianças não querem um adulto no meio de suas brincadeiras, por mais que este adulto não seja como a maioria dos adultos que convivem com elas e exercem uma autoridade sobre elas. Dialogando com Pires (2010), ser adulta e pesquisar crianças é passar por relações em que há uma autoridade colocada, mas que, muitas vezes, é negociada e considerada de acordo com os interesses também das crianças. Por exemplo, quando as crianças queriam brincar no rio ou com fogo, era preciso que tivesse um adulto perto e, nestes momentos, eu sempre era convidada para a brincadeira; mas, em momentos em que as crianças iam fazer algo mais perigoso e arriscado e que, possivelmente, alguém que não fosse da mesma faixa etária que elas faria, como subir numa árvore, eu era deixada de lado, “espera lá que já havemos de voltar” era a frase que mais escutava nestes momentos.

Estar numa pesquisa relacional e com crianças é compreender, também, que o consentimento de estar com elas não significa estar o tempo todo, tendo que ser negociado com as crianças a todo momento da relação, bem como os adultos responsáveis. Por mais que a relação com as crianças, em sua maioria, decorra desde 2012, o contrato verbal e consensual de estar com elas era constantemente refeito, revisto, reavaliado e, muitas vezes, recomeçado. Do mesmo modo era com os seus pais, seus familiares, professores, diretores, chefes de quarteirão, de comunidade, e todos os envolvidos nas comunidades e na vida das crianças.

Na pesquisa, também foi importante perceber que a relação contratual sempre exerce uma relação de poder, por mais que a intenção de quem pesquisa não seja essa (como era a minha, no caso). Mas o fato de ser estrangeira, branca, mulher, numa pós-graduação e fazendo pesquisa sobre aquelas realidades instituía um poder e uma posição diferenciada. Foi preciso negociar essas posições e poder fazer uma reflexão sobre o lugar da pesquisa, das pessoas, minha enquanto pesquisadora e do que aquilo trazia para as comunidades.

De igual modo, refletir sobre o que a minha presença trazia para as pessoas que aceitavam: noção de poder perante os demais; poder fazer uso da minha presença para acessar espaços não-permitidos, como as reuniões dos chefes superiores ou mesmo do rio; perceber que quando eu estava presente, os professores não faziam uso de força física com as crianças, o que me fazia ser convidada constantemente para assistir aulas com elas; diminuição do trabalho nas *machambas* quando o sol estava forte, porque eu não tinha condicionamento para elevadas

temperaturas, entre outras situações. A relação de pesquisa é sempre de interesse que pode se dizer mútuo.

Embora o objetivo aqui não seja o de estender tais questões, sinto que seja importante ressaltar que fazer pesquisa etnográfica, com trabalho de campo e técnicas associadas requer uma reflexividade de quem a faz, cuidando para não cair num jogo de inocência e de superioridade, bem como do ser igual entre pesquisador e pesquisado. O lugar no campo e nas relações deve ser sempre negociado, repensado e baseado em reflexões e nas relações, constituindo uma ética na pesquisa que se inicia no pensar do projeto e vai adiante.

Para além de ter vivido nas comunidades estudadas e ter passado os dias com as crianças em seus mais diversos momentos e espaços, outros métodos além da observação participante integraram a pesquisa etnográfica: desenhos, poesias, fotografias, vídeos, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas. Embora o intuito aqui não seja de descrever cada um dos métodos empregados, cabe dizer que foram utilizados de maneira complementar e que foram também essenciais na construção dos dados.

Embora não apareçam como dado primário da pesquisa e da análise, os desenhos foram utilizados principalmente em Mabotine, num projeto de criação de histórias de vida das crianças através de algumas temáticas: “quem eu sou”; “minha família”; “meu bairro”; “a Casa da Criança”; “violência”; “tema livre”. Algumas crianças optaram por escrever poesias também, o que gerou um total de 75 desenhos e 13 poesias; as fotografias, em sua maioria tirada pelas próprias crianças, totalizam em 5.238 fotos; do mesmo modo foram feitos 40 vídeos em momentos que as crianças entenderam ser importantes registrar, e que diferem entre caminhos, diálogos e cenas do brincar. Os áudios gravados nas entrevistas semi-estruturadas, em que a temática foi sobre o brincar e sobre o ser criança totalizam 21, e os cadernos de campo, essenciais nesse processo, somam 9 cadernos de 100 páginas cada.

Por ser um processo de pesquisa de longa duração, com nuances e amplitude de lugares e olhares, foi preciso uma reconsideração conceitual, como trazem as autoras Denise Dias Barros e Esmeralda Celeste Mariano e (2019, p. 4) “em meio a percepções fugidias que encontram ancoradouro mais seguro em linguagens complementares como é aqui o campo das imagens em contextos etnográficos. [...]. Parte do trabalho conceitual não poderia prescindir do esforço de partilha sensível e imagética”.

Canevacci (2013) traz que, quando um determinado contexto de pesquisa “exprime uma multiplicidade de mensagens e de fontes, se deve desenvolver um método adequado, isto é, que multiplique os pontos de vista, de observação, levantamento e transcrição do objeto” (p. 76). Pactuando com esta ideia, Barros e Mariano (2019) trazem que “a construção da reflexão pela

construção de narrativas fílmicas, fotográfica ou desenhada permite a composição e a justaposição, também, na escrita, pluraliza o texto e amplia os campos de aproximações entre etnografias realizadas em temporalidades e espacialidades distintas” (p. 3).

A metodologia recorre a diferentes instrumentos de construção de dados e estratégias narrativas e de análises, valorizando vozes e olhares para compor não apenas esta tese, mas, também, um modo de escrita e imagética plurivocais (CANEVACCI, 2013). A principal fonte decorre do trabalho etnográfico, mas aliada a leituras, seminários, discussões e sugestões de diversas interlocuções ao longo dos anos de estudo. Baseada na oralidade, a composição dos dados de pesquisa encontrou, igualmente, na fotografia um recurso precioso tanto para apreender, partilhar experiências como para discussão do tema. Ela favoreceu a comunicação, ajudando, também, a contornar algumas barreiras linguísticas e de modos culturais de expressão, pois caminha no sentido de facilitar o encontro entre racionalidades/sensibilidades. As crianças foram conduzidas e, também, condutoras da construção de dados, criando e capturando imagens que integram a reflexão. Se durante o processo de pesquisa no mestrado a fotografia foi essencial para a criação de vínculos com as crianças, tornando-se uma das formas de devolutivas da pesquisa, no doutorado, foi além, pois se tornou um dispositivo para integrar as crianças, seus fazeres e seus olhares na própria escrita. Existiram momentos em que as crianças fotografaram aquilo que consideraram importante, e outros em que preferiam apenas brincar.

Pode-se pensar, ainda, a fotografia enquanto modalidade de co-construção de análises de processos criativos. A autoria das fotos realizadas pelas crianças foi nomeada em cada uma, do mesmo modo como a autorização em as usar. Contudo, a montagem de sequências na construção de narrativas imagéticas é responsabilidade da pesquisadora.

Enquanto dados de pesquisa, as fotografias passaram por triagem, com seleções sucessivas para tessitura das narrativas: passaram por escolhas e apreciações; depois foram reunidas em álbuns, formando conjuntos e subcategorias. Permitiram repensar momentos vividos e experienciados: o brincar que, embora retratado silencioso, imóvel enquanto fotografia, traz em si toda a mobilidade e movimento da ação que foi e, em foto, volta a ser (BARTHES, 1984).

Pinheiro (2000, p. 133) considera que a fotografia fala da “irreversibilidade do tempo e, paradoxalmente, corrompe esta irreversibilidade ao congelar o instante, ao congelar a seta do tempo. Sua palavra é o *instantâneo*”, tal como o brincar: é método de apreensão e de expressão. Ainda que no nível das impressões, elas nos dão pistas e estimulam um novo olhar sobre e para

os fenômenos sociais, como o brincar nos espaços em que ocorreu. De igual modo, é o que afirma Caiuby Novaes, quando traz em sua discussão que

[...] o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitude por meio dos quais grupos sociais se definem, constroem identidades e apreendem mentalidades. [...] Certos fenômenos, embora implícitos na lógica da cultura, só podem explicitar no plano das formas sensíveis o seu significado mais profundo (CAIUBY NOVAES, 1998, p. 116)

Pensar a fotografia e a captura dessas imagens em que o brincar contém e está contido pelas crianças, nesta pesquisa, é pensar também sobre como elas apresentam e representam o brincar: não aprisionado em técnicas, foco e tamanhos, mas dentro de um envolvimento prático com o ambiente, com as coisas, com olhares, gestos, movências e relações; em trocas que se davam em relação, descoberta, ressignificações que, embora não animadas, traziam em si a essência da aventura produzida (BARTHES, 1984).

A fotografia colocada como aventura passa também por contradições: contingências, singularidades, intencionalidade. Mesmo contendo contradições, as fotografias possuíam algo que saltava que, em diálogo com Barthes, pode ser traduzido pela “força com qual me comprometi e que não queria reduzir durante esses anos de pesquisa: o afeto” que, nestas imagens selecionadas, tem uma intencionalidade afetiva e sensível de aprofundar a pesquisa e os dados produzidos, tornando-se local para articulação de outras abordagens e formas de expressão, permitindo desenvolver também uma reflexão acadêmica rigorosa (GURAN, 2000), a qual permitiu o desenvolvimento do capítulo 5, ao pensar as fotografias enquanto dados e construção de teoria. As fotografias passaram pelos mesmos cuidados que os demais dados, escritos ou orais. Sua presença permite aberturas e outras leituras para a compreensão do brincar, ampliando as contribuições de estudos com crianças.

Todo este processo, que também foi se desenvolvendo no campo e produzido pelo campo, faz parte de como tenho conduzido essa pesquisa. Tenho atentado para um modo sensível de fazer pesquisa, no qual a relação com as pessoas e a criação de vínculos passa por todas as partes, e em que a relação de pesquisador-pesquisado passa a ser, também, de pessoa-pessoa. A dialogia e a polifonia estiveram presentes em todo o momento, multiplicando os sentidos das observações e os estilos das representações (CANEVACCI, 2013).

Estar em relação e abrir-se ao outro é também um modo de conduzir a pesquisa etnográfica, envolvida com os métodos e formas como as crianças encontraram de participar e achar lugar de fala e de ações, capturados dos mais diversos jeitos. A escolha dessa mescla foi

também um modo de abrir o leque de possibilidades e compreensões das realidades estudadas, permitindo que eu também pudesse transitar de papel e me tornar Marina, pesquisadora.

“*Mana Marina! Voltastes! És de verdade*”: como me tornei pessoa

[...] a viagem é a grande metáfora da identidade: e no seu fim não se volta à forma anterior – caso contrário, mesmo que tenhamos nos deslocado fisicamente, todo o nosso corpo e a nossa mente permanecem bem firmes no lugar de origem– mas arrisca a própria transformação.

(Canevacci, 2013)

Quando comecei minhas andanças pelas ruas do bairro da Matola A, eu não tinha nome, eu não tinha história, eu não tinha nada. Na verdade, eu tinha algo que me diferenciava: minha cor da pele e, por ser branca e estrangeira, era chamada de *mulungu* que, na língua *changana* significa branco. Com o tempo, fui entendendo que ser *mulungu* era para além da cor da pele, mas era também um status social, do estrangeiro, numa posição hierárquica e, assim, não muito bem vista (com todo passado colonial ainda recente, essa diferenciação dizia muito do modo como eu era um risco e ameaça).

Foi em 2014, quando comecei a frequentar mais o bairro da Matola A e a casa das crianças, que muitas ideias foram feitas sobre mim: que eu poderia ser uma sequestradora e que venderia as crianças na África do Sul; que eu era uma missionária e traria doações; que eu era uma pessoa do Governo e faria avaliação da escola, professores e crianças; que eu queria apenas ser um deles. Como a maioria das coisas ditas eram em *changana*, eram as crianças quem faziam as traduções para mim e, antes que eu pudesse dizer qualquer coisa, elas diziam “conhecemos ela. Ela é boa, só nasceu branca. Ela tá a conhecer como vivemos” (CADERNO DE CAMPO 1, 2014).

Foi na casa de Adelaide, em 2014, que entendi o significado de pertencer: as mães Margarida e Laurinda me convidaram para tomar chá e, quando aceitei, perguntaram se eu comeria o que elas comiam. Respondi que sim, sem hesitar, e elas demonstraram espanto. Sentamos e, quando comi *xima*¹⁰ com caril de amendoim, elas me olharam e disseram “ela come mesmo a nossa comida, e não tem nojo de nós” (CADERNO DE CAMPO 1, 2014). Sem entender direito porque teria nojo, apenas respondi que sim com a cabeça, e continuei comendo.

¹⁰ Prato típico moçambicano, que consiste em farinha de milho fervida com água quente, e o caril é um molho feito com óleo de amendoim.

Mãe Margarida entrou, buscou uma mala e abriu em minha frente. Nela, vários tecidos guardados. Mãe tira um deles e diz “isso é uma capulana. Toda mulher moçambicana usa. Você não tem nojo de nós, e eu quero que você tenha uma”, e amarrou a capulana em minha cintura. Foi ali que entendi que ser pesquisadora era mais que fazer a pesquisa: era compreender todo um processo socio-histórico que permeou a história recente do país, a questão da raça e da discriminação que a maior parte dos moçambicanos passou e ainda passa, e que construir essa pesquisa era também construir o meu papel e relação com eles ali.

Passei os dias a usar a capulana, e isso foi motivo de aproximação de muitas pessoas, crianças e adultos, que me contavam as histórias de suas vidas e de tempos de guerra, sobre uma infância difícil e mudanças atuais, e que a capulana sempre esteve presente como símbolo da mulher moçambicana. Usar a capulana não foi um modo de tentar me tornar moçambicana, mas de mostrar respeito que eu havia adquirido e entendia. Com as crianças, o fato de usar capulana as deixava admiradas e sempre me faziam elogios, afirmando que ficaria mais bonita se trançasse o cabelo e, assim, o trançar o cabelo também foi um modo de aproximação e firmamento de laços, sendo que todos os meus penteados foram feitos pelas crianças ou por suas mães.

Com o tempo, meu status de *mulungu* foi se transformando em *mulata* que era, segundo as crianças, “quase não-branca. Fica mais assim, quase nós”. Quando as crianças falavam de alguma vizinha que tinha a cor da pele mais clara que a delas, diziam “a vizinha, que é mulata assim, igual você”. Ser considerada *mulata* era um jeito de pensar numa aproximação com as crianças, num sentido de não ser “de fora” (por ser estrangeira) mas era, para os adultos, uma ofensa “mulata não tem terra. Não deixem te chamar nem de *mulata* nem de *mulungu*. Cor não tem terra”. Aos poucos, fui compreendendo que a colonização havia deixado marcas e heranças coloniais, na qual a segregação pela cor da pele era um fato e que ser colocada como pessoa me tornava humana.

Era comum as pessoas ainda desconhecidas (por mim, ou vice-versa), me chamarem de *mulungu*, e logo eram repreendidas pelas crianças ou mesmo os adultos, que diziam “*ih-na milungu. Ih pssoa*” que, em *changana*, significava “ela não é *mulungu*. Ela é pessoa”. Como afirma Pires (2010, p. 234), “é imprescindível ressaltar que meu intento não era "tornar-me nativa" mas, sim, ser assimilada pelas crianças” e pelos adultos como um alguém que poderia estar presente e fazer parte daquele cotidiano.

Quando ganhei meu status de pessoa e, assim, de Marina, a questão foi o modo como as crianças me chamavam e a repreensão que recebiam dos adultos por me chamarem pelo nome. Algumas crianças me chamavam de “mar”, um diminutivo para o meu nome, mas que para elas

tinha um significado de imensidão: “nunca vimos o mar, mas ele deve ser grande e bonito como você”. Como eu era mais velha, as crianças deveriam me chamar de mana Marina – a palavra “mana” antes do nome era um sinal de respeito ao mais velho, que poderia ser sua irmã. Caso eu fosse mais velha e tivesse filhos, poderiam me chamar de mãe ou mesmo de avó – que era o modo com o eu chamava as mulheres mais velhas que eu e que tinham filhas ou netas da minha faixa etária; as que eram da mesma faixa etária que eu eram chamadas de “mana” por mim também, numa troca de respeito mútuo. As crianças foram assimilando a minha presença e os modos de fazer e estar na pesquisa como uma adulta diferente, que interagia com elas, brincava e fazia coisas com elas, mas que, por ser mais velha, não era uma criança.¹¹

A relação foi se desenvolvendo mais facilmente com as crianças, que encontravam em mim um adulto diferente e disponível, que brincava, ia à escola, que participava nas tarefas de casa, que descobria caminhos junto a elas. Com as mães, as relações foram se estabelecendo por intermédio das crianças e conforme iam percebendo minha disponibilidade em estar com eles: fui convidada a ir a festas de família, casamentos, *lobolos*¹², formaturas de pré-escola, *xitiques*, entre outros. Algumas mães, como Zaida, por exemplo, foram na base da conversa e das trocas que fomos fazendo, em diálogos nem sempre neutros, em que ela questionava o porquê de não escutarmos ou sabermos da cultura moçambicana no Brasil sendo que eles até novela brasileira assistiam. Os embates no campo, nas relações, foram parte importante do processo de compreensão de que estar em campo é estar diretamente na vida das pessoas e, assim, em diálogos, trocas, discordâncias e complexidades que envolvem o estar com o outro.

Na Matola, eu tinha então meu papel colocado: era mana Marina, que fazia pesquisa com as crianças. No final de 2014, Nhanguito disse que eu não poderia mais ser chamada de Marina, pois “esse é seu nome do B.I. Seu nome agora é Marlen, que é seu nome de casa”. Na época colonial, os nomes registrados e que seriam levados no B.I. (bilhete de identidade) seguia uma regra segundo os nomes portugueses permitidos e, nomes fora de uma lista que havia nos cartórios não eram permitidos. Isso fazia com que as pessoas acabassem tendo dois nomes: o do registro, geralmente português, e o de casa, que remetia aos antepassados e ancestrais, escolhidos em rituais. Quando eu recebo um nome de casa, eu ganho um estatuto não apenas de qualquer pessoa, mas de uma pessoa de casa, que tem história, tem família e é assim conhecida.

¹¹ Esse tópico é discutido no capítulo 2; porém, como discute Pires, “A solução para esse impasse, de ser adulto e pesquisar criança de uma perspectiva antropológica, deve ser buscada no campo, de acordo com cada caso estudado”, como foi no caso desta pesquisa.

¹² Casamento tradicional, com ritos e passagens que envolvem tradições.

De 2014 aos tempos de agora, a pesquisa também só foi possível pelos vínculos firmados com as crianças, com os adultos e com as famílias. Em Mabotine, passei da “tia” colaboradora a “tia Marina”, que estava com as crianças e as “deixava desenhar do jeito que queremos”. Estar ali só foi possível pelo vínculo que criei com os professores do departamento de sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, do qual a professora Nair Teles é fundadora e coordenadora do projeto e permitiu minha participação. Desde então, tenho ido e estado com o grupo de crianças que acompanhei desde 2014 e que foram entendendo também o meu papel ali.

A chegada em Nhandlovo, por exemplo, só aconteceu porque os avós do Félix moravam ali e eu fui convidada a ficar na casa deles; do mesmo modo, permanecer ali foi algo que só ocorreu porque os avós eram pessoas que nasceram na comunidade e eram respeitados, e ficou acordado que eu só faria a pesquisa porque “vô Bento está a dizer que você é boa pessoa e está na casa dele. Se algo acontecer, vamos lá te procurar e falar com ele”. Os laços feitos no campo e os papéis são também conversados e permeiam todas as relações.

Por conta das proximidades das famílias e da mediação de Félix e seus avós Bento e Clemência, também era chamada de Marlen pelas crianças ali em Nhandlovo. Um fato interessante foi que o meu nome de casa, dado por Nhanguito e reconhecido por sua família, acabou se tornando meu nome de casa e de como era chamada em alguns dos momentos, tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Assim, foi no campo e pelo fazer em campo que passei de um status de *mulungu* à Marlen, de alguém sem história e com posição de superioridade à alguém contextualizado, situado, numa posição de horizontalidade dentro do possível na pesquisa e que, assim como esse status, fui incorporando os modos de ser e estar, e das questões políticas, culturais, históricas, econômicas e éticas que permeiam o estar em relação, principalmente em uma pesquisa com crianças.

Questões éticas

Ao entender desde o princípio que esta pesquisa, embora advinda de um curso cujo departamento é reconhecido majoritariamente como sendo uma profissão da área da saúde, é de cunho antropológico e com referenciais das ciências humanas, as questões éticas que permeiam este estudo foram pautadas pelo Código de Ética do antropólogo e da antropóloga, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Tal definição se deu pelo fato de que, ao entender a etnografia enquanto metodologia condutora do estudo, e a relação que se teceu entre pesquisadora e pesquisados, essa

investigação social é, como referem Boulton e Parker, “intrusiva mas não é invasiva e tende a não envolver danos físicos, prejuízos ou morte”, nos quais os riscos, sociais e psicológicos, que podem estar associados a este estudo não são diferentes das vivências diárias e que, segundo os autores, “devemos aceitar como o custo de vida numa sociedade livre: eles não requerem os mesmos tipos de proteção que requer a gestão de riscos físicos na investigação médica” (2007, p. 219).

Para além de ancorar a pesquisa a partir dos princípios éticos da ABA, foi preciso buscar o comitê ético que rege as pesquisas em ciências humanas e sociais em Moçambique, entendendo que a pesquisa é realizada ali. No que diz respeito a um comitê ético para a pesquisa em ciências sociais, há uma ausência de órgão regulamentador no país, existindo apenas o Comité Nacional de Bioética para a Saúde que, conforme o nome diz, está voltado para as pesquisas em ou relacionadas as questões de saúde no país.

Sendo assim, foi preciso buscar outros modos de estar alinhada eticamente com as questões existentes em Moçambique. O departamento de sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, juntamente com o UNICEF Moçambique criaram, desde 2017, um Curso de Curta Duração em Ética na Pesquisa Social¹³, da qual participei da formação da primeira turma, do qual o objetivo principal foi “capacitar académicos e profissionais que actuam no campo da pesquisa social para gerir de forma ética todo o processo, desde o desenho da investigação até a publicação e divulgação dos resultados”.

Estar ancorado com as permissões éticas e teóricas não significa fazer, na prática, uma pesquisa ética. Roriz e Padez afirmam que “a etnografia é uma conversa sustentada com outros, que inclui o diálogo, a observação e a participação ao longo de um período de tempo” (2017, p. 86). Ou seja, é necessário colocarmos em evidência as particularidades da etnografia e do modo como conduzimos a pesquisa, uma vez que, segundo os autores, “toca diretamente a forma como produzimos conhecimento”.

Para os antropólogos, ou qualquer cientista social que use o método etnográfico, a principal ferramenta de recolha de dados são as relações que enceta com aqueles que são os participantes da sua investigação, ou os principais informantes do contexto sobre o qual se debruça. Normalmente não iniciamos a investigação com uma hipótese específica que testemos a posteriori de forma sistemática, como acontece nas ciências exatas. As situações com que o trabalho de campo nos confronta são substancialmente diferentes das encontradas na investigação biomédica, por exemplo. Como diz Fassin, “A etnografia não trata de sujeitos humanos em experiências clínicas. Mas sim seres sociais em circunstâncias históricas, incluindo o etnógrafo” (2006, p. 524). (RORIZ; PADEZ, 2017, p. 83).

¹³ Mais informações sobre o curso disponíveis em: <http://www.unicef.org/mz/home/curso-de-etica-na-pesquisa-social/>.

Quando buscamos as relações éticas na pesquisa etnográfica, é preciso ter em mente que é algo emergente, que surge na prática, no decorrer da investigação. Para os autores, os “dilemas éticos que encontramos no trabalho de campo são, nesta medida, diferentes das preocupações éticas espelhadas nos procedimentos de revisão ética formais ((RORIZ, PADEZ, 2017, p. 83-84).

Há, portanto, na prática etnográfica, uma informalidade que lhe é característica. Informalidade essa que se refere àqueles momentos da prática etnográfica em que “investigação” e “vida cotidiana” são inextricáveis (Lederman 2006a). Fazer trabalho de campo é incorporarmo-nos nas situações sociais, que não são desenhadas pelo investigador social. É estar na situação. (RORIZ; PADEZ, 2017, p. 85).

Desde a regulamentação da ética na pesquisa através do Código de Nuremberg, em 1947, e com a Declaração de Helsínquia, em 1964, os princípios epistemológicos tem levado em consideração os direitos dos seres humanos e a proteção contra eventuais danos; porém, tais documentos são pautados, enfaticamente, numa argumentação médica e, de forma geral, não colocam a criança e a pesquisa com crianças no cerne da discussão. Tais preocupações surgem tardiamente, no decorrer da adoção da Convenção sobre os direitos da criança, de 1989, a nível das Nações Unidas.

Fernandes (2016) traz uma discussão sobre a invisibilidade dos documentos e publicações acadêmicas que regulavam a relação entre ética e pesquisa com crianças até meados da década de 1990. Para a autora, essa virada de chave começa a ser registrada a partir das “mudanças no paradigma com base no qual se entende/compreende a criança e a infância, lançando-se, assim, também as bases para uma renovação ético-metodológica nas relações de pesquisa com crianças” (FERNANDES, 2016, p. 761).

Muito dos argumentos dessa ausência diz sobre o modo como as crianças eram vistas, pela incompletude e descrença no que era trazido por elas, uma vez que, segundo Sarmiento, a criança era considerada como o “não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (SARMENTO, 2000, p. 157). Outros autores, por sua vez, colocavam a questão da vulnerabilidade das crianças frente aos pesquisadores como argumento, e a ausência das crianças e da ética acabava por vir enquanto proteção as mesmas.

De ambos os lados, as vozes, modos de fazer e ética na condução das pesquisas eram em torno dos adultos sobre as crianças. Na pesquisa com crianças, ficam colocados aqui os desafios (que serão discutidos adiante): questões de poder entre adultos e crianças e, ainda neste caso, entre pesquisadora e pesquisado; invisibilidade das crianças africanas de forma geral e,

neste caso, moçambicanas nas pesquisas; questionamento crítico quanto à autoria, autenticidade e voz das crianças e adultos na condução da pesquisa, enfaticamente na análise, produção de dados e interpretação dos mesmos (JAMES, 2007; FERNANDES, 2016).

Outro conceito importante levado em conta neste estudo foi o da dialogia, como referido anteriormente, num entendimento que ela tem permitido, ao longo desses anos de pesquisa e convivência, a construção de conhecimento dentro de relações horizontais entre as pessoas nele implicadas (FREIRE, 1987), emergindo, igualmente, de um processo intersubjetivo de aprendizado mútuo.

Na etnografia realizada com crianças há grande desafio para se estabelecer uma relação horizontal, pois aceitar o mundo da criança e interagir nele “é particularmente desafiador por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005, p. 444). Estar com as crianças e interagir com seus mundos é preciso para conseguir estar presente e partilhar o dia-a-dia não só nos ambientes institucionais, mas também nos lugares não formais.

Paulo Freire (1989), nesta mesma direção, afirma que para que o trabalho estabelecido possa ser configurado em parceria com aquele que se estuda, a dialogia deve estar não só presente como atuante. Nesta forma de interação forma-se um campo ético “respeitando-se a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo opção e aliança” (FREIRE, 1989, p. 13).

Na relação dialógica é preciso “se identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações de ‘existir no mundo’. Fazendo a história com a criança” (FREIRE, 1989, p. 13), deve haver a democratização do poder com participação da criança nas decisões das situações do processo de pesquisa.

Pensar uma investigação participativa, como tem sido feito nos últimos anos os estudos com infâncias e crianças, não significa, de fato, caracterizá-la como participativa e, de igual forma, tendo as crianças (e os adultos) como participantes. Como afirmam Corsaro e Molinari (2005, p. 194), “a entrada em campo é crucial na etnografia, porque um dos seus objectivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna”.

Conceber um estudo com pessoas e, principalmente, com crianças é sempre delicado. Delicado no sentido que a relação que se estabelece, a todo momento, é passível de modificações e mudanças perante a participação, modos de estar e de querer, ou não, permanecer na pesquisa. Com isso em vista, a relação de consentir foi, a todo momento,

negociada e a participação, e sua permanência ou não, em constante diálogo e respeito às decisões, buscando uma pesquisa que entendesse, de fato, as crianças e as pessoas participantes enquanto sujeitos e atores sociais, com poder de decisão.

Consentir, por sua vez, não significa participar, de fato, do processo investigativo. Sobre esta questão, dialogo com o que Ferreira (2010) tem nomeado de “assentimento”, principalmente no que diz respeito também “acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim sua agência” (FERREIRA, 2010, p. 164). Colonna também aborda tais questões:

A experiência do trabalho de campo com as crianças demonstrou-me que a sua participação na pesquisa não é garantida uma vez por todas no momento em que elas, depois da proposta da investigadora e dos eventuais esclarecimentos, dão o seu consentimento a tomar parte das atividades. Ao contrário, a participação das crianças na investigação é negociada ao longo de todo o processo, cujos aspectos-chave são entendidos como parte de um diálogo entre o investigador e os sujeitos envolvidos (COLONNA, 2012, p. 142).

As questões referentes ao consentimento, tanto das crianças quanto dos adultos, bem como a efetiva participação será descrita nos itens abaixo.

***“Pedir licença é a primeira coisa que se faz”*: a permissão de pesquisar**

Num dos primeiros dias em Nhandlovo, em 2017, fui à *machamba* com vó Clemência e vô Bento. Antes de entrarmos, vó me fez esperar até ela e vô Bento terminarem de fazer uma reza, pelo meu entendimento, e só então entrar no espaço reservado à *machamba*. Quando questionei o que esperávamos, vó me disse “a terra não é nossa. A terra tem seus espíritos. Antes de entrar, tem que pedir para poder. Senão a terra não cresce nada. Você pede e os espíritos tiram as cobras e deixam trabalhar. Antes de entrar, tem que pedir licença” (Caderno de campo 2, 2017, p. 178). A fala da vó, daquele momento específico, acabou ressoando o meu fazer no campo: antes de entrar, era preciso pedir licença.

Antes de iniciar qualquer processo da pesquisa de campo, em qualquer um dos lugares em que ela ocorreu, foi uma opção realizar um processo de reconhecimento do espaço, entrar em contato com as crianças, com os adultos e com as instituições que permeavam os territórios. O que eu chamei de “pré-campo” foi essencial, do ponto de vista da realização da pesquisa e da etnografia, mas também de um modo sensível de fazer pesquisa e estar em relação com as pessoas, criando vínculos. Aliás, foi através dos vínculos, como descrito anteriormente, que pude chegar em cada um dos lugares.

Em cada espaço, o consentimento para poder estar ali e, depois, realizar a pesquisa se deu de forma particular, mas, em todos, foi preciso “pedir licença”. Por pedir licença compreendo, aqui, que é a primeira relação que estabeleci com as pessoas, com os lugares e com a convivência, antes mesmo de falar da pesquisa: em 2012 na Matola, em 2014 em Mabotine e em 2017 em Nhandlovo. Após um período de convivência nestes espaços, o retorno em anos posteriores e início da pesquisa se deu de forma dialogada e em conversa e acordo sempre com as crianças, adultos, chefes tradicionais e autoridades e/ou representantes outros.

Deste modo, a autorização para poder estar ali, em cada um dos lugares, passou por dois níveis: o pessoal e o coletivo. Por pessoal estou nomeando a permissão de cada criança e adulto na convivência comigo e a participação na minha pesquisa, bem como a continuidade ou não nela e, por coletivo, estou chamando a permissão vinda por um ou mais chefes/responsáveis do espaço, como o das comunidades, e o minha permissão de ir e vir dos locais.

Em cada primeiro momento em campo, após a convivência inicial, eu falava para as pessoas, crianças ou não, o que eu fazia, o que era a pesquisa, e como pensava em passar aquele tempo, dividindo-o entre estar na comunidade, na observação do campo, na Universidade e momentos de estudo. Em cada lugar, as autorizações foram dadas de maneira particular, as quais descrevo abaixo.

Em 2014, com a pesquisa do mestrado, eu acabei conhecendo alguns chefes de quarteirão e o secretário do bairro da Matola A, bem como o diretor da Escola Primária Completa Matola “A” e, assim, consegui a permissão para estar ali e realizar a pesquisa¹⁴.

Em 2016, quando passei por ali à passeio, acabei levando uma cópia da dissertação do mestrado para cada um dos espaços, retomando os laços feitos. Quando retornei, em 2017 e 2018, passei nos mesmos lugares e conversei com as pessoas, informei do meu retorno e do desejo em continuar a realizar a pesquisa, sendo autorizada a minha volta e permanência ali. De forma macro, as relações haviam sido retecidas e eu tinha a autorização para estar ali; agora era preciso ter o aceite das crianças em realizar a pesquisa, sua autorização e igualmente a dos adultos, uma vez que, por serem crianças, precisam da autorização também de um responsável.

A relação de autorização com as crianças participantes, bem como suas famílias, se deu na base do diálogo, em que eu contava sobre minha pesquisa, conversávamos sobre o que achavam e via a disposição deles em participar ou não. Falar sobre a pesquisa sempre se deu de forma aberta e clara, na qual o diálogo era mais ou menos como narrado abaixo:

¹⁴ Ver mais em Pastore, M. N. *Sim! Sou criança eu. Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana* (2015).

M: Eu ainda estou a estudar. Dessa vez, quero ver como vocês brincam, o que sabem, como aprendem...
 G: Vais mostrar no Brasile?
 M: Sim. Se puder...
 G: Sempre pode! Mas vamos brincar né?
 M: Vamos! Posso?
 G: Hum! Anda lá, vamos começar... (CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

O diálogo com Gina retrata um exemplo das conversas com as crianças. Questões como “não cansas de estudar?” ou “agora estás em qual classe, na 8ª?” eram recorrentes. Outras me questionavam se eu iria assistir aulas com elas, como havia feito em anos anteriores, ou se dormiria em suas casas. Dizia que poderíamos combinar, e que não haveria problemas, por mim. Os adultos, de igual modo, faziam questões, mas sempre perguntavam “quanto tirou no outro estudo? 20?”¹⁵, no que dialogávamos sobre o estudo e sobre o que eu pretendia após finalizá-lo, e a pergunta se “vais vir trabalhar pra cá agora? Sempre aparecia, no que eu respondia “se tiver oportunidade, sim”.

Em Mabolone, por sua vez, a entrada foi via projeto de extensão universitária e a autorização inicial, que era da professora Nair Teles (fundadora do projeto), eu já tinha. Fiz grupo com as crianças naquele ano e conheci parte da comunidade; em 2017, com o retorno às atividades da Casa, me reaproximei do senhor Machava, chefe da comunidade, e da Associação dos Moradores, tendo aval para estar ali tanto para o projeto quanto para a pesquisa, o que se retomou em 2018. Com as crianças, o diálogo estabelecido também se deu via atividades dentro do projeto, no qual acordamos o que eu poderia mostrar para os outros, o que ficaria comigo e o que eles levariam embora, quando podia fotografar e quando não podia; com seus pais, foi feita uma reunião e pedido autorização também.

Em Nhandlovo, as situações foram um pouco diferentes. Como descrito anteriormente, a ida em 2017 para reconhecimento do lugar e aproximação com os chefes locais foi essencial para poder retornar no ano seguinte e realizar a pesquisa, de fato. Em 2018, por sua vez, o processo de permissão se deu de forma diferenciada e mais complexa: não era apenas estar ali, era preciso que a minha vivência ali, juntamente com a pesquisa, fosse validada e permitida pelos chefes tradicionais e autoridades locais – o que vim a saber durante o percurso.

Após a primeira conversa com seu Alberto, ele me disse que me levaria para conversar com o chefe da célula e com o chefe da localidade. De início, eu achei que era apenas uma formalidade, mas, quando cheguei aos responsáveis, entendi que era mais que isso. O trecho abaixo retrata essa passagem:

¹⁵ Nota máxima que se pode obter numa avaliação acadêmica conforme sistema educacional vigente no país.

Chegamos à administração da localidade de Guma, que sedia Nhandlovo, e o chefe não estava. Fomos recebidos pela vice-chefe, Luiza Massingue, e a equipe. O tom de formalidade estava instaurado ali: sentamos ao redor de uma mesa e, um a um, fomos nos apresentando. Seu Alberto começou a falar e então eu entendi tudo. Minha apresentação era obrigatória e faz parte da política a qual ele, enquanto líder, responde; não poderia haver uma “hóspede estrangeira”, como estão me chamando, sem que as autoridades soubessem. Seu Alberto usou do termo “é até contra a lei se eu não a trouxesse aqui” e completou “como eu estava a viajar, pedi que ela ficasse em casa, não saísse, pois teríamos que vir a apresentar aqui. Falei para trabalhar com paciência”, e Luiza respondeu “é com paciência que se ganha a vida” (CADERNO DE CAMPO 3, 2018)

Naquele instante, tive medo: achei que iriam me mandar embora e que não poderia fazer a pesquisa. Porém, Luiza perguntou sobre mim e eu falei: tenho trabalhado em um estudo sobre como vivem as crianças ao sul de Moçambique, como brincam, como são as suas relações e, assim, tentar pensar em melhorias nas políticas públicas e fazer com que chegassem também ali. Ela disse que precisaríamos voltar para falar com o chefe, mas que eu poderia andar com seu Alberto e que, sendo ele o líder desta comunidade, eu poderia fazer o que ele dissesse. Saímos dali e fomos até o posto policial, onde também me apresentei e anotaram os meus dados. Ao retornar para casa, seu Alberto conversou com vô Bento e vô Clemência, e então eu estava autorizada a andar com ele pelo povoado.

Foi ali, naquele momento, que entendi a dimensão do fazer pesquisa em/no campo e as hierarquias que estavam em jogo. Diferente das áreas urbanas, não tinha me deparado com tais questões ainda (ou, ao menos, não desta forma).

Na semana seguinte, conforme combinado, retornei à administração da localidade. Seu Alberto não pode ir comigo, então seu Fabião (chefe do quarteirão) junto com seu Lourenço (líder do 3º escalão e quem substitui seu Alberto) me acompanharam. Antes de irmos, seu Lourenço ligou para seu Carlos Gabriel Macicane, líder da localidade, e ele disse que “já sabia do assunto da brasileira”.

Ao chegarmos, fomos apresentados e seu Carlos pediu para que eu falasse o que me levava ali:

Entramos e o chefe perguntou “qual é o problema?”, e eu disse que não havia um problema, mas sim me apresentar, dizer de onde vim e o que faço. Falei meu nome, minha relação com vô Bento e com Moçambique desde 2012, e ele perguntou dos estudos, contei do mestrado e agora do doutorado: pesquiso sobre a vida das crianças em algumas comunidades no sul de Moçambique, e que a ideia é perceber como são e vivem as crianças, porque muito me incomoda ver que, quando se fala de criança aqui, é só problema, como doenças, órfãos e guerras, e que eu sabia que tem outros tipos de crianças aqui, que brincam e produzem conhecimento, e era esse meu estudo para, no fim, poder apresentar às autoridades e pensar em políticas públicas para a infância que também cheguem às crianças do campo. Ele concordou e perguntou sobre as escolas, e eu falei que o foco são as crianças em espaços livres [...]. O Chefe perguntou se eu tinha algum documento da universidade falando da pesquisa, e eu informei que esqueci, mas que era fácil de arrumar e poderia

entregar. Ele então me falou, com muita tranquilidade “é assim: tem vários tipos de pesquisas. Tem as que a pessoa chega e observa, e vai embora, e tem as que a pessoa traz a credencial, apresenta e pesquisa, depois vai. Em outros casos, como é estrangeira, íamos pedir a credencial. Mas como sabemos onde você está, que é a casa do seu Bento dentro do povoado, se ocorrer algo na comunidade, mesmo se for depois assim, sabemos onde ir para recorrer. Não há problema, pode fazer tudo que desejar”. Depois, ligou para o diretor do ensino secundário e os demais das escolas primárias, anunciando minha chegada e autorizando estar nas escolas, se assim eu quisesse. (CADERNO DE CAMPO 4, 2018).

Naquele instante, percebi claramente o quanto fazer pesquisa não era só chegar e começar. Tem a ver com paciência, como me foi dito anteriormente, mas tem a ver com vínculo e com as relações que estabelecemos. Se não fosse a relação que tenho com Félix e com sua família, não teria chegado em Nhandlovo e, de lá, não conseguiria realizar a pesquisa deste jeito. De igual modo, percebi que em nenhum dos lugares teria sido possível a etnografia e os modos de se fazer se não fosse o vínculo e o fazer sensível. Há questões, mesmo nas hierarquias, que caminham juntamente com uma lógica para além das burocracias e poderes envolvidos...

Após obter essas autorizações, era a vez de conseguir a das crianças e dos adultos. As primeiras crianças que tive autorização foram Helio, Basílio, Fortunato e Antonieta e, a partir delas, fui conseguindo me aproximar das outras crianças. Conversei com elas sobre o que eu fazia e perguntava se “posso ver vocês brincando?”, no que elas riam e, após algum tempo de convivência, me permitiam. Com seus avós e pais, o processo se deu do mesmo modo. Uma das questões importantes de salientar, aqui, é que os diálogos eram em português, da minha parte, mas em *matsua* por parte da maioria dos envolvidos, sendo traduzido geralmente por Félix (que me acompanhou durante praticamente todos os dias ali) ou por Helio e Basílio, ou Antonieta.

Do mesmo modo foi como consegui a autorização para poder estar presente nos demais espaços: na escola, conversando com os diretores, professores e crianças; na Igreja, conversando com os pastores, responsáveis pelo coral, responsáveis pelas crianças e crianças; nas cerimônias, em que era convidada a estar presente e realizar os rituais junto aos demais moradores; nos *xitiques*; em momentos outros.

Poder fazer a pesquisa, em todos os lugares em que ocorreu, foi conversado, acordado e autorizado. Porém, a autorização não era suficiente para o tipo de pesquisa que eu propunha: era preciso que as crianças e os adultos consentissem, assentissem e, assim, participassem.

“Para descobrir, é preciso conquistar”: do consentimento informado ao assentimento no processo de pesquisa

Para além das autorizações, uma das principais questões num processo de pesquisa refere-se ao consentimento informado. Colonna (2012) traz para o debate que o consentimento informado é “considerado como o direito de cada criança a consentir ou dissentir a sua participação na pesquisa, depois de ter sido informada sobre os objectivos, os métodos, a forma em que será utilizada, a sua finalidade e as possíveis consequências” (COLONNA, 2012, p. 142). Para além de dizer sobre o direito de cada criança na participação na pesquisa, diz, de maneira geral, da participação dos envolvidos, na qual os sujeitos participantes devem estar informados “acerca do processo, que não sejam forçados a participar e que possam rever a sua decisão em qualquer momento” (COLONNA, 2012, p. 142).

Após as autorizações, era preciso firmar a participação na pesquisa. Um dos meus grandes questionamentos era quanto o consentimento livre e esclarecido: como faria um consentimento escrito em português, em folha impressa, para que as crianças e adultos responsáveis lessem e, se acordassem, assinassem sendo que a maioria dos adultos não sabia ler e, quando o sabiam, era em *changana* ou *matsua*? Entendi que o consentimento precisava ser informado, e foi realizado de forma oral e, quando necessário, traduzido pelas crianças ou por algum adulto que entendesse o português e traduzisse na língua materna.

Há um ponto aqui que também cabe destaque: em comunidades onde se prevalece a oralidade, a palavra é a forma máxima e superior de responsabilidade e acordo, e insistir num documento escrito, em que a assinatura tenha peso maior que a palavra dita e acordada é um problema: em muitos momentos, me questionaram “mas minha palavra não vale nada? Se estou a dizer que sim, podes ficar em minha casa e ver como as crianças brincam!” (CADERNO DE CAMPO 1, 2017; CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Se entendemos a relação baseada na ética e no cuidado do pesquisador com pesquisados, e numa relação entre eles, tem que se zelar também com os cuidados acerca da cultura, da qual a palavra e a tradição oral não estão segregadas.

O tensionamento quanto o consentimento escrito deve ser um ponto no que diz respeito aos estudos com crianças e infâncias, e precisa também ser olhado e discutido. Assim, o jeito encontrado foi o de firmar acordos dialogados, no qual a pesquisa foi explicada do seguinte modo: terminei o mestrado e agora quero entender melhor como as crianças brincam, produzem seus brinquedos e histórias, para poder discutir as questões das infâncias e do brincar. Quando as crianças aceitavam participar da pesquisa, era a vez de perguntar aos adultos e, tendo os dois aceites, entendia que o consentimento estava firmado.

Mas o consentimento nada mais era que uma permissão para poder fazer a pesquisa, e não o estar em relação em si. Percebi isso em uma conversa com seu Alberto, em Nhandlovo,

quando, de maneira despretensiosa, conversávamos sobre o dia-a-dia da comunidade e ele questionou meus interesses em estar ali e o que isso poderia trazer de retorno para eles. Expliquei que pretendia, em escala macro, poder repensar as leis e políticas sobre as crianças e infâncias e os programas de ajuda externas, pensando de maneira mais local e contextualizada e que, de forma micro, poder pensar em formas das produções das crianças serem valorizadas enquanto saberes e como isso poderia ser integrado nas escolas. Após me contar algumas ideias, seu Alberto me disse: “tem muita coisa para conhecer, mas não basta só estar aqui. Para descobrir, é preciso conquistar” (CADERNO DE CAMPO 2, 2017), e foi então que entendi que aceitar participar que minha pesquisa fosse realizada não significava estar fazendo a pesquisa em si.

Com essa informação interiorizada, entendi que consentir era diferente de assentir. Por assentimento Manuela Ferreira (2010) tem discutido o quanto, com as crianças pequenas, não há um consentimento propriamente dito, mas sim um assentimento no sentido de que são menores de idade e a responsabilidade cabe aos responsáveis (pais, geralmente), e mesmo a compreensão daquilo que autorizam. Aqui, a discussão que trago é sobre o quanto o ato de consentir ao de assentir, de fato, tem uma lacuna, sendo que houve momentos em que as crianças consentiram que eu observasse as brincadeiras, mas em outros momentos me queriam distante. Trago uma passagem no trecho abaixo:

Logo nos primeiros dias em Nhandlovo, Basílio e Paixito vieram me visitar e me levar para andar. Perguntei sobre o que brincavam e foram me dizendo, até contaram algumas histórias. Dado certo tempo, Basílio me diz “podemos ir ao Rio? É que queremos brincar”. Naquele momento, questionei-me o quanto o pesquisador, mesmo sem ser a intenção, atrapalhava o cotidiano e as vontades das crianças. Os meninos foram, e disseram que, por ser tarde, era melhor eu voltar pra casa (CADERNO DE CAMPO 1, 2018).

Por mais que os meninos tivessem permitido a minha presença com eles e vieram me visitar e me levaram para passear pelo povoado, havia um incômodo com a demora da minha presença ali com eles, atrapalhando os planos que tinham para a tarde. E por mais que tivessem consentido em participar da pesquisa e comigo ali, deixaram claro isso quando dizem que vão brincar e era melhor eu voltar para casa.

Em outras vezes, a tática utilizada era começar a falar em *matsua*, mostrando uma cisão nos momentos em que me era permitido entender e participar, e em outros que não, e não faziam isso de modo disfarçado, mas sim deliberadamente, mostrando a mim mesma que eles não me consideravam nem uma deles e nem uma adulta como eles, já que isso seria sinal de desrespeito entre os moçambicanos mais velhos, mas mostram, como afirma Pires (2010, p. 236), que

“parece-me plausível afirmar que os mundos do pesquisador enquanto um adulto e o do nativo enquanto criança são comunicáveis. Mas nem sempre é o caso”.

As crianças, e mesmo os adultos, demonstravam um espaço e distanciamento existente entre nós e na participação da pesquisa como no caso relatado acima, mas também em diversas outras ocasiões. Já houve vezes que mães disseram que não poderiam me esperar, pois tinham coisas a fazer e, quando passei perto da casa delas, estavam sentadas ao lado de fora; houve criança que disse que queria participar da pesquisa e que me encontraria na escola e, no dia seguinte, passou correndo, de cabeça baixa, por mim e não falou mais comigo sobre ir até sua casa, mas só nos momentos em que outras crianças brincavam comigo; houve vezes de familiares me convidarem para um almoço no fim de semana e passarem um endereço errado. E o que tudo isso tem a ver é que, muitas vezes, o consentimento não é suficiente, e é preciso o assentimento, ou seja, a introjeção daquilo que se passa e concordarem em estar presente e na pesquisa.

Em alguns momentos, as crianças me chamavam para brincar com elas; em outros, diziam “já voltamos. Espera aí”, e eu ficava lá até retornarem. Houve momentos em que escutei “pode ir pra casa, vamos brincar agora”. Quando elas me chamavam para brincar junto, ou observar a brincadeira, eu entendi que houve uma etapa posterior ao consentir minha presença ali, que foi a de assentir não apenas a minha presença, mas o meu eu-outro, externo, e a minha pesquisa.

Em uma conversa com o chefe da localidade de Guma, seu Carlos, ele me disse que:

[...] fazer pesquisa tem muitos jeitos de fazer. Você pode vir, observar e ir embora, não falar nada a ninguém e não há de se saber o que você faz com isso. Você pode vir, interagir com as pessoas, explicar o que faz, ser autorizado e ir embora. Você pode fazer tudo isso e destratar as pessoas e nunca mais aparecer. Só você sabe como vai fazer e usar isso. (CADERNO DE CAMPO 1, 2018).

Fazer pesquisa e contar com uma linha ética, para além do consentimento, é compreender que o aceitei inicial não é o único que tem que ser levado em conta e que, no caso das crianças, há uma sutileza e delicadezas dos pesquisadores que tem que estar presente, não forçando as situações ou agindo de maneira distinta ao que foi pedido. Por exemplo, eu poderia ficar insistindo para as crianças me traduzirem o que falavam quando era em *changana* ou em *matsua*, mas compreendi, no fazer do campo, que quando falavam em suas línguas maternas era exatamente para eu não participar, e insistir seria um modo de romper o que me foi permitido e o que não foi, quase como que “vir, ir embora e não dizer nada a ninguém”, ou mesmo ultrapassar o limite que foi me dado.

Em momentos de assentimento, por sua vez, era nítido quando as crianças me faziam ali presentes, por diversos que pudessem ser os interesses:

Quinita veio correndo em minha direção e então gritou “vamos lá brincar de lume!”. Quando questioneei se eu podia ir junto, ela logo disse “sim! Se preciso de ti para brincar com lume!”, e me deu as mãos. Sua mãe riu e disse “essa é malandra. Agora mana Marina é adulta, e podes brincar com lume com ela? Tá a te usar bem essa (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Adelaide ia ao mercado e me chamou para ir junto. Fizemos o caminho de sempre na ida mas, na volta, andamos por um lugar que eu nunca tinha visto. Ao perceber meu estranhamento, Adelaide disse “esse caminho é um dos meus preferidos. Gosto das árvores daqui. Queria que você conhecesse”. (CADERNO DE CAMPO 2, 2014);

Félix veio correndo e antes de chegar perto de mim, gritou “anda lá, Marina! Estamos a te esperar para jogar. Anda lá ver o que estamos a construir”. Quando me aproximei, os meninos estavam todos embaixo da árvore, dispostos cada um em parte da sombra do pé de manga, aguardando para começarem a montagem de algo. Assim que me viram, Félix ordenou “agora ela chegou. Podemos começar”. (CADERNO DE CAMPO 3, 2017).

As três passagens ilustram alguns dos muitos momentos em que percebi que as crianças entendiam e queriam a minha presença ali. Pode-se levantar questões sobre o interesse das crianças pela minha participação, pelo intuito de me mostrar lugares significativos ou mesmo me esperarem para a construção de algum brinquedo; mas o ponto aqui é sobre a concordância das crianças com a minha presença, com a minha pesquisa e com a real participação delas nos processos.

Para conseguir estar ali, sendo adulta e pesquisando crianças, foi importante estabelecer uma relação que diferenciava dos demais adultos e autoridades dos locais, ao mesmo tempo que eu precisava compreender os “não” que me eram colocados, das mais diversas maneiras (PIRES, 2010; FERREIRA, 2010). Foi preciso um manejo nessas situações, que possibilitaram inclusive a minha persistência e presença no campo, de modo respeitoso com os adultos e crianças, e com aquilo que me foi concebido.

Num trabalho com crianças, cabe ao pesquisador atentar e cuidar destas questões que estão permeando e perpassando a pesquisa em todos os momentos e que, num diálogo com essa tese, foi necessário “inverter o olhar e conhecer a realidade social a partir da infância e das crianças” (FERREIRA, 2010, p. 154). Assim, apresento o processo introdutório desta tese e abro espaço para os capítulos que seguem: capítulo 1 traz as noções históricas sobre a ideia de infância em África nos períodos anteriores à colonização, colonização e pós-independência; o capítulo 2 aborda o entendimento do ser criança em Moçambique pelo olhar e pelas atividades desenvolvidas pelas crianças nas comunidades pesquisadas, abrindo o leque de percepção e de diálogo sobre quais crianças estamos trabalhando; o capítulo 3 traz narrativas e discussões sobre

o brincar e a construção dos brinquedos pelas crianças através de materiais de descarte; o capítulo 4 aborda sobre o brincar e a natureza, em paisagens e na transformação das materialidades; o capítulo 5 traz narrativas visuais e o uso de imagens para contar sobre o brincar e a percepção das crianças, capturadas pelos seus olhares; e, por fim, as considerações finais com uma discussão sobre a decolonização dos pensamentos e pesquisas com infâncias e crianças em África, e modos de se pensar a terapia ocupacional em cenários e contextos diversos.

A tese, brevemente introduzida, percorre um caminho de muitas viagens, imaginação, criação, transformação que, assim como as crianças, busca um modo de se fazer presente não apenas em escrita, mas em diversos jeitos do brincar, onde os saberes e as culturas entrelaçam os percursos e permitem que a vida alce voos no brincar, brincando.

Quem anda no trilho é trem de ferro,
Sou água que corre entre as pedras:
Liberdade caça jeito

(Manuel de Barros)

1 INFÂNCIAS AFRICANAS: RELATOS ANTE-COLONIAIS¹⁶ E O COLONIALISMO MOÇAMBICANOS

IDENTIDADE

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
sou o vento que a desgasta
sou pólen sem insecto
e areia sustentando
o sexo das árvores

Existo, assim, onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
receando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço.

(Mia Couto)

A história contada sempre vem de um outro. Quando nomeamos as coisas, elas passam a não ter apenas nome, mas poder sobre aquilo que se diz, ouve, escreve, interpreta. Em África¹⁷, a história contada traz noções de explorações, guerras, escravidão, conflitos e disputas, das quais as colonizações europeias, de anos a fio, são parte principal e crucial do desenvolvimento não apenas dos países emancipados, como daqueles ainda em guerras por sua emancipação¹⁸. A hierarquia travada nas relações verticais nomeou não apenas os países e traçaram seus territórios, mas marcaram e nomearam também as pessoas, dentre elas as crianças e a noção que envolve a infância, num ideal eurocêntrico, do norte, de classe média, branca, elitista, que marcam uma posição mundial e globalizada, da qual a “infância africana” ou é

¹⁶ O termo ante colonial é aqui utilizado como uma posição teórico-política, ao entender que o termo “pré” coloca o colonial como finalidade, quando o espaço aqui é o da discussão de como era as vivências antes deste período. Ante colonial possibilita que a história seja contada e entendida através de outros ângulos, e não o do colonizador (INSTITUTO, 2019).

¹⁷ A escolha aqui pelo pronome “em” é uma posição política, no entendimento de que seu uso tem uma conotação de algo em construção, não apontando para uma definição (na) ou indefinição (numa), na contramão de uma insistência cultural de reduzir a complexidade de etnias, culturas, povos e territórios em nome de uma unidade abstrata.

¹⁸ Como é o caso das diversas guerras existentes ainda nos dias atuais, como: Mali e regiões norte do país, denominadas de Azawad (SAARA); Ruanda; Somália; Congo; Líbia; República Centro Africana; entre outros. As guerras têm diversos motivos, dentre os quais separatistas (WARS IN THE WORLD, 2019).

negada às crianças, por não seguir as normas europeias e dos países do norte e Austrália, ou é colocada dentro de uma categoria única, universal e, assim, excludente.

As crianças sempre permearam o cotidiano das populações, culturas e etnias diversas no decorrer da história, desde meio de século XVIII até o meio-final do século XX, inclusive sendo parte central da e para a vida social, produtiva e cultural em África, em suas diversas formas (fossem consideradas trabalhadoras, escravas, negociantes, entre outros), e que, com o avanço do poder colonial, acabaram sendo marginalizadas por ele e, de certo modo, pelos homens brancos europeus (ALANAMU; CARTON; LAWRENCE, 2018). O propósito deste capítulo é apresentar os modos como as crianças eram tratadas durante a época que antecedeu a colonização e durante este período, como foram tomadas como propósito da luta armada para a independência e ainda durante a guerra civil, e como, a partir da ratificação da Convenção dos Direitos da criança, as políticas globais e nacionais foram desenvolvidas visando uma infância única, moldando a forma como as crianças em Moçambique são vistas e tratadas, promovendo práticas de inclusão e proteção que são, também, excludentes.

1.1 Infância e colonização: relações hierárquicas e negação das diferenças

Durante os estágios ante-coloniais (mas já de invasão europeia) e da colonização propriamente dita (com intensificação neste último, que durou longos anos), as crianças eram entendidas e definidas como “dependentes, marginalizadas, propriedades e subordinadas” (ADERINTO, 2015; ADERINTO, OSIFODURNRIN, 2015); com a colonização, veio também a época da escravidão, na qual as crianças foram vistas como “escravos negociáveis”, sendo que seus valores vinham, por um lado, por serem consideradas ingênuas e inocentes e, por outro, por serem consideradas fáceis de lidar e de configurar conforme a vontade de quem as comprasse e/ou as vendessem e escravizassem, num entendimento de que, diferentemente dos adultos, eram mais fáceis de serem domesticadas e seguirem padrões e regras que as acompanhariam quando se tornassem adultas (ALANAMU, CARTON, LAWRENCE, 2018; BASS, 2004).

O período colonial, juntamente com o escravagista, marcou um momento importante da vida das crianças em África: passaram a serem vistas e definidas como crianças de acordo com os padrões estabelecidos pelos europeus e suas medições e conceitualizações de crianças europeias, como, por exemplo, o peso, a altura e a maturidade sexual, o que antes era calculada segundo eventos marcantes que passaram, como alguma enchente ou seca ou mesmo guerra, e que, para serem consideradas crescidas, outros elementos eram envolvidos neste processo,

como os ritos de passagem, as relações sociais e culturais, as responsabilidades que iam adquirindo ao longo do tempo e as relações intergeracionais, bem como o crescimento e desenvolvimento do corpo físico (BAXTER, URI, 1978; BENEDICT, LABAN, SITHOLE, 2000; COUTO, 2007; HAMPATÊ-BÁ, 2003; 2010; LAYE, 2013; ONDJAKI, 2001).

Essas periodizações europeias eram boas para os escravagistas, pois as crianças eram mais valorizadas que os adultos, na compra e venda, e nos encargos e impostos, pois pagavam menos que os adultos, sendo um “negócio” viável e lucrável, mas acabaram anulando e mortificando os entendimentos e práticas trazidas pelas culturas africanas e, conseqüentemente, das infâncias (e culturas) em África (MENESES, 2010).

Como forma de justificar a colonização e os benefícios por ela trazidos, as potências europeias (colonizadores) afirmavam que o povo africano era como criança, que precisava ser cuidado, protegido e estimulado, principalmente no que dizia respeito ao desenvolvimento deles enquanto humanidade, indicando o retrocesso intelectual e civilizatório que se encontrava ali, inferiorizando não apenas as populações ali existentes, nomeadas como africanos (sem distinção quanto etnia ou região geográfica), mas usando de uma linguagem negativa para comparar as crianças em seus discursos. Alguns exemplos são encontrados quando se busca teorias sobre os benefícios da colonização, em que se colocam os colonizadores como benfeitores e quem levaram conhecimento e modernidade à África, ou mesmo nas críticas tecidas quanto a arte e cultura em África, como podem ser vistos nas citações abaixo:

A colonização é um processo de evolução por meio do qual as mais elevadas formas da civilização atraem para dentro da sua órbita as que se encontrem menos perfeitamente organizadas. [...] A obra da colonização consiste, efectivamente, numa dupla cultura da terra e dos seus habitantes. (MARNOCO; SOUSA, 1906, p. 8 apud MENESES, 2010, p. 73).

Na visão de Meneses, ao citar Marnoco e Sousa, a autora traz ao debate o discurso da época, em que a colonização era vista não apenas como beneficiária às metrópoles, mas para os colonizados, sendo que, com a chegada dos colonizadores, emerge a transposição para o progresso, civilização e normas (2010).

Nesta atmosfera de trocas intensas e violentas, feitiços se tornaram símbolos de arte africana. Eles eram vistos como primitivos, simples, infantis, e sem sentido. [...]. O que se chama de arte selvagem ou primitiva abrange uma ampla gama de objetos introduzidos pelo contato entre africanos e europeus durante a intensificação do tráfico de escravos no quadro de classificação do século XVIII.

[...]

É curioso que as pessoas que produzem ótimas artes não produzem também uma cultura no nosso senso de mundo. Isto mostra que dois fatores são necessários para produzir cultura que distingue as populações civilizadas. Deve haver, é claro, o artista

criativo, mas deve haver também o poder da apreciação crítica consciente e comparação (MUDIMBE, 1988, p. 10-11, tradução nossa).

Mudimbe (1988) ilustra, com essas passagens, a relação entre a arte africana, desconsiderada dos circuitos europeus e mundiais, e sua relação com o atraso das civilizações, na qual passam a nomear como “infantis”, “infantilizadas” e mesmo “de crianças”. O que se percebe, nesses trechos, é o quanto não apenas as populações eram inferiorizadas, mas como a linguagem da infância acabou sendo marcada como negatividade, obscurantismo e usada para justificar as formas de colonização, maus tratos, possessão e exploração do mundo Ocidental sobre África e africanos.

Césaire (1972) traz o período da colonização europeia como “a grande tragédia histórica de África” que, não apenas tiraram o continente das relações mundiais, como também ficaram nas mãos dos mais “inescrupulosos financiadores e capitães da indústria” (p. 23, minha tradução). O governo colonial acabou por reduzir, simplificar e apagar as nuances e complexidades das infâncias africanas, reduzidas a uma categoria da qual, muitas vezes, nem eram consideradas como sujeitos. As crianças foram capturadas pelo Estado colonial como trabalhadoras, com o uso de suas forças em diversos serviços e trabalhos forçados, como empregadas domésticas, soldados, ajudantes ou mesmos nas lavouras e na arrecadação de valores que eram cobrados pelos países colonizadores, com forte distinção e discriminação racial e social, da qual não se separou das formas de poder colonial estabelecidas sobre o continente e populações, de forma geral (ALANAMU, CARTON, LAWRENCE, 2018; CABAÇO, 2007; MENESES, 2010; MUDIMBE, 1988; NGOENHA, 1992).

Alguns autores trazem para o debate que, com sua ênfase na produção e exploração agrícola, a colonização também mudou os padrões e métodos de trabalho agrícola, bem como as noções de infância, principalmente nos campos e áreas rurais – as crianças eram forçadas aos trabalhos e à manutenção da renda familiar, fosse para pagar o que as colônias exigiam dos nativos, fosse para a subsistência.

Entre os séculos XIX e XX, com o fim da escravidão, as crianças foram as primeiras a serem libertadas (de acordo com os “olhos do espectador”, seguindo os padrões coloniais), tornando-as mais visíveis perante a história; porém, segundo os autores Alanamu, Carton, Lawrence (2018), os arquivos coloniais mostram a dificuldade que era taxar as crianças e as

leis perante suas idades¹⁹, pois, ao seguirem os padrões europeus que demarcavam as crianças africanas, foi-se percebendo que os mesmos não se aplicavam nas crianças africanas.

No início do século XX, com a introdução da doutrinação religiosa e a escolarização via missões (principalmente as católicas), muitas escolas foram instituídas e as crianças passaram a ocupar estes espaços, modificando não apenas suas rotinas diárias, forçando mais uma vez para um objetivo de infância e de criança europeia a ser alcançada, na qual a educação e ênfase em preencher as lacunas de tempo vazias (nomeadas como lazer), sem ser pelo viés do trabalho (instituído como trabalho infantil a ser combatido) começaram a permear o ideal de criança moderna e as políticas que seguiram, como também anulando, mais uma vez, suas culturas e saberes.

A infância na África pré-colonial, caracterizada pelo trabalho, deveria ser substituída por educação e lazer, dois elementos considerados cruciais para o desenvolvimento adequado da infância. No entanto, essas novas ideologias da infância pertenciam às classes médias indígenas que, diferentemente de seus pares camponeses e operários, não exigiam a renda do trabalho de seus filhos para a sobrevivência do lar. Entre as classes médias, os passatempos se desenvolveram de diferentes maneiras em toda a África. [...] O lazer e a diversão, embora variados em todo o continente, foram, no entanto, cruciais para a identidade e diferenciação de classe na África colonial (ALANAMU; CARTON; LAWRENCE, 2018, p. 400-401, tradução nossa).

Essa mudança dentro da educação e do sistema de ensino não foi uma constante na vida de todas as crianças, mas sim das crianças da classe média, filhas de pequenos burgueses, que também surgiu como produto da colonização. Continuavam excluídas as crianças filhas/os dos pobres e classes trabalhadoras, ou seja, a maior parte das crianças. Com a colonização, a maioria das crianças experienciaram a discriminação racial, social, de classe, e o trabalho forçado e obrigatório, da qual as noções de gênero, classe social, exclusão e raça são fundamentais para se entender os rumos que a infância foi sendo desenhada.

As crianças sempre foram um componente fundamental dentro dos sistemas de trabalho em África, com trabalhos demarcados por serem específicos de crianças: catar e carregar água, cuidar dos irmãos, cozinhar, ajudar na agricultura, entre outros (HAMPÂTÉ BÂ, 2008; LAYE, 2013). Do mesmo modo, os trabalhos também demarcavam um envolvimento produtivo e econômico assim que as crianças fossem entendidas com idade suficiente para tal atividade.

[...] a colheita se fazia em grupo e cada um emprestava seus braços para a colheita de todos. [...]. Meu jovem tio era maravilhoso nessa colheita do arroz. [...]. Eu seguia passo a passo, orgulhoso, e recebia de suas mãos os maços de espigas. Com elas na mão, eu tirava as folhas dos caules e os igualava, depois arrumava as espigas em montes; tomava o maior cuidado para não as sacudir demais, pois só se colhe o arroz

¹⁹ Consideradas crianças de acordo com padrões psíquicos e mentais europeus, bem como estipulado que as crianças que parecessem ter até 14 anos, segundo os padrões europeus, seriam consideradas como tal (ALANAMU, CARTON, LAWRENCE, 2018).

muito maduro, e se a espora for sacudida por descuido, soltará parte de seus grãos. Eu não amarrava os feixes que formava: esse já era trabalho de homem; mas tinha autorização para levar o feixe amarrado e depositá-lo no meio do campo (LAYE, 2013, p. 47-48).

A colonização trouxe muitas modificações e formas de se entender e classificar as crianças e a infância, com o desenvolvimento e aprimoramento de um traço comum entre os dominadores, o chamado etnocentrismo, na qual os europeus sentiam-se naturalmente superiores aos demais povos do mundo, e fez surgir um entendimento de que a modernidade e racionalidade eram exclusivas dos europeus. Segundo Quijano,

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. (QUIJANO, 2005, p. 6).

As crianças, sendo arte dos povos colonizados, foram consideradas como os sem-história, sem cultura, sem conhecimento e que precisavam dos europeus para poderem serem transformadas, uma vez que, numa tentativa de defesa da colonização, foram taxadas como tendo nascido e crescido num “lugar de atraso”:

O resultado da apropriação política, económica e científica do continente pela máquina colonial moderna, de que a história de Moçambique é exemplo, assentou na negação do reconhecimento da diversidade que o conceito ‘África’ esconde e olvida. A ‘nova’ África, em finais do século XIX, inícios do século XX, resultou do imaginário europeu colonial, que construiu o africano enquanto súbdito indígena situado eternamente num plano temporal anterior aos alcances do conhecimento do Occidente. A criação da alteridade africana, os indígenas, enquanto um espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Occidente, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância. A segmentação básica da sociedade colonial entre ‘civilizados’ e ‘selvagens/indígenas’, conferiu consistência a todo o sistema colonial, transformando os autóctones em objectos naturais, sobre quem urgia agir, para os ‘introduzir’ na história. (MENESES, 2010, p. 78).

Em Moçambique, no final do século XIX, a colonização apoiou-se numa “hierarquização cultural”, na qual a diferença foi marcada pela divisão hierárquica, dos que tinham poder e dos que obedeciam a este poder, de maneira classificatória, estigmatizada e inferiorizante. As crianças voltaram a ser colocadas como invisibilizadas e marginalizadas, e se tornaram, junto a outros questionamentos e revoltas, um dos objetivos de diversos motins contra os Estados coloniais, buscando as independências dos países africanos e a construção dos Estados-nação em meados de 1960.

Moçambique, um dentre os 54 países africanos que conseguiram o reconhecimento de sua independência após anos de guerra contra o colonizador, iniciou sua Guerra de Libertação contra o Estado português em 25 de outubro de 1964, culminando para a vitória em 25 de junho de 1975. A FRELIMO, Frente de Libertação de Moçambique, foi quem liderou as batalhas e a Guerra, assumindo o poder na sequência, sendo Samora Machel o primeiro presidente do novo Estado-nação de Moçambique. Dentre os principais objetivos do novo governo, autodeclarado socialista, as crianças eram principal público-alvo. Essa relação entre pós-independência, discursos e práticas em Moçambique serão trazidos a seguir.

1.2 Moçambique em guerras: a representação das crianças nos períodos sombrios.

Havia uma formiga
compartilhando comigo o isolamento
e comendo juntos.

Estávamos iguais
com duas diferenças:

Não era interrogada
e por descuido podiam pisá-la.

Mas aos dois intencionalmente
podiam pôr-nos de rastos
mas não podiam
ajoelhar-nos.

(Craveirinha)

A invasão portuguesa em parte do território africano começou em meados de 1497-98, com a primeira visita de Vasco da Gama no território que hoje é conhecido como Ilha de Moçambique, localizado ao norte do país. Após perceber que ali existia uma vasta atividade comercial entre os árabes da região, as tropas portuguesas retornaram, anos depois (1505), visando a conquista dos territórios e sua expansão, tomando a região por completo em meados de 1895, após sucessivas guerras com os impérios existentes e resistentes, sendo o de Gaza o último dos impérios derrotados (CABAÇO, 2007; COUTO, 2013; PORTAL DO GOVERNO, 2015).

Com Portugal tendo invadido o território, a política de colonização foi a que guiou os anos posteriores, tendo como principal questão obtenção de escravos e mão-de-obra, especiarias e metais preciosos; a partir do século XIX, a colonização portuguesa, tal como a europeia como um todo, mudam de face após a Conferência de Berlim (entre 1884 e 1885),

com a repartição e rateio do continente africano, e a visão “neoliberalista” da colonização que buscou, além das matérias primas e manufatura, uma “dimensão imperial moderna”, dividindo os territórios e povos de acordo com as capacidades e condições que os países europeus tinham de controlar os recursos humanos (povos nativos) e os recursos físicos (riquezas) (RIBEIRO, 2004; KRAMA, 2016; TRIANA, 2018).

Para Triana (2018), há características particulares que marcam a colonização ocidental sobre as africanas, na qual uma das principais é a da desvalorização da vida, da qual “o sofrimento causado por tais acontecimentos molda, nos corpos individuais e coletivos, a violência como subjetividade” (p. 214). Por desvalorização da vida, alguns pontos podem ser destacados, dentre os quais: aglomeração no mesmo território de povos e culturas distintas, no que Ngoenha (1992, p. 11) chamou de “amálgama arbitrário” que, por si, causou diversos conflitos internos; dominação de um homem sobre o outro, sendo que Portugal insistia em marcar a sua superioridade e, mais que isso, a inferioridade dos moçambicanos; uma política segregacionista, discriminatória e racista, na qual a raça foi uma das principais questões apontadas pelos portugueses, refutadas pelos moçambicanos e mantida como grande segregadora de mundos – o dos colonos e dos colonizados (MBEMBE, 2001; INSTITUTO, 2019).

Em 1909, durante a época em que Moçambique ainda era tido como colônia portuguesa, a implementação do Estatuto do Indigenato²⁰ categorizou o moçambicano e o africano negro como indígenas, sendo classificados a partir de algumas características: “o indivíduo de cor, natural da Província e nela residente que, pelo seu desenvolvimento moral e intelectual não se afaste do comum da sua raça”, e, após algum tempo, acrescentando que “indígena” era também o que, “tendo os caracteres físicos dessas raças, não possa provar descendência diferente” (ZAMPARONI, 2000, s/p). O indígena era, assim, considerado um não-cidadão, não possuindo direitos e acesso aos bens e serviços públicos.

Algum tempo depois, a coroa portuguesa cria a categoria de assimilado²¹, que, segundo alguns autores, foi uma classificação colonial instituída com o intuito de separar os africanos e criar novas barreiras entre eles (CABAÇO, 2007; HERNANDEZ, 2008; PASTORE, BARROS,

²⁰ Que surgiu junto ao Regime Provisório para a Concessão de Terrenos do Estado na Província de Moçambique, em 1909.

²¹ Para usufruir desta “nova identidade”, era preciso solicitar um requerimento para a condição de assimilado, escrito de próprio punho, além de documentos suplementares a serem entregues: atestado de residência comprovado pelas autoridades administrativas, bem como abandono dos “usos e costumes” dos negros, e fluência em português; certificado de aprovação no exame de instrução primária de primeiro grau; certidão civil de casamento ou declaração de solteiro e afirmação de que adotaria a monogamia (ZAMPARONI, 2000; CABAÇO, 2007; MENESES, 2010).

2018; ZAMPARONI, 2000), numa busca de fortalecer as colônias e poder colonial, que estava desgastado e em perigo de queda. O assimilado, diferentemente do indígena, podia acessar serviços e bens públicos, como gozar de alguns direitos (ambos restritos e de segunda linha), se cumprissem requisitos exigidos por Portugal, principalmente no que se referia a deixar costumes e hábitos moçambicanos, como religião e línguas nativas, danças e culturas, e frequentar escolas com ensino em português, devendo seguir os “bons costumes e portar-se como bons católicos” (ZAMPARONI, 2000, s/p).

A desqualificação cultural e a ruptura com o tradicional, junto às exigências de mudanças para o que Portugal entendia como moderno e inovador não só criaram novos padrões a serem seguidos, como produziram uma cisão entre a população, da qual a maior parcela afetada foi a dos pequenos burgueses que haviam surgidos em Moçambique, principalmente no que tangia o sistema de ensino oficial, na qual o sistema educacional adotado era o mesmo em todas as colônias, de acordo com a metrópole.

Para as crianças indígenas, as poucas escolas eram insuficientes e de qualidade inferior. Os objetivos da educação colonial envolviam a discriminação e os próprios objetivos da colonização, que, segundo Selimane (2012), possuía um cunho rácico e de perpetuação da marginalização, com currículos distintos entre os filhos dos colonos e as demais crianças moçambicanas, que deveriam ser civilizadas e formadas para os trabalhos manuais, deixando-as, novamente, fora do circuito intelectual e das histórias de Moçambique e África como um todo (BASÍLIO, 2010; CASTIANO, NGOENHA, BERTHOUD, 2005).

A realidade a qual as crianças se encontravam, juntamente com os modos como a educação e o sistema colonial de educação estavam dispostos, e com os descontentamentos que a população moçambicana enfrentava, culminaram para a luta armada contra o governo português, iniciando a guerra para a libertação em 25 de setembro de 1964. Ngoenha (1992) traz que a situação que os moçambicanos se encontravam, a partir do momento que criaram a ciência sobre ela, gerou insatisfação e níveis de organização para lutar por seu povo, terra e constituição de um país.

O homem teve consciência de sua inferioridade técnica e industrial. Aliás, era desta inferioridade que provinha a sua situação de oprimido. Contudo, ele teve, ao mesmo tempo, consciência que o seu valor não podia ser medido pelo coeficiente da sua produção e da sua tecnologia. Isto leva-o, primeiro, à reivindicação de sua liberdade, da sua dignidade e depois à luta. (NGOENHA, 1992, p. 15).

A FRELIMO²² proclamou, em 25 de setembro de 1964, o início da “luta armada do povo contra o colonialismo português” (MONDLANE, 1966, p. 1). Em seu discurso, Eduardo Mondlane, presidente da FRELIMO, discorre sobre os motivos que levaram à luta, o porquê dos portugueses terem conseguido firmar vitória anteriormente aos moçambicanos, principalmente por conta das armas e acesso à tecnologias que não cabiam a eles em sua resistência frente à colonização, e reforça a ideia de unidade e força nacional para luta de um mesmo ideal. Traz, dois anos após o início da guerra, os ganhos obtidos até ali, no qual a construção nacional de escolas, hospitais e produção agrícola é um dos principais fatores, alegando que estão “a criar, mesmo antes da Independência, nas áreas libertadas, condições para que o povo, além de ser livre, viva muito melhor do que nas regiões ainda controladas pelos portugueses” (MONDLANE, 1966, p. 2).

Um dos principais objetivos da FRELIMO era, naquele momento, estender a luta às outras províncias e consolidar as regiões já libertadas. Para tal, reforça a ideia de unidade e o empenho de todos nas batalhas e possíveis vitórias, que culminariam para a libertação. O apoio popular e o aumento do número de moçambicanos na luta, inclusive no exército, era uma realidade que começava a assolar o país.

Em cada povoação há mães que enviaram os seus filhos para a luta, há mulheres cujos maridos, da frente de combate, lhes enviam mensagens de coragem. Há crianças que contem com orgulho aos seus companheiros os ataques e emboscadas em que o seu pai participou, o número de soldados Portugueses que ele matou. Os guerrilheiros e o povo formam uma unidade, não podem ser separados. Eles vencerão os colonialistas Portugueses (MONDLANE, 1967, p. 8).

As crianças aparecem, pela primeira vez em falas/escritos oficiais, como aquelas as quais devem ser protegidas e sobre as quais é lançado um dos objetivos da revolução, mas também como componentes importantes na organização da unidade nacional, vivendo e experienciando situações de guerra (MONDLANE, 1966; CEA, 1983). Em uma reportagem realizada com um dos combatentes, é trazida a preocupação junto às crianças e sua proteção: “[...] portanto, mesmo quando chegarem os aviões não podem sair do mato. Devem também cuidar muito bem das crianças” (CEA, 1983, s/p).

O inimigo declarado e que deveria ser combatido era apenas um: o colonialismo português. A passagem abaixo traz, de forma narrada, as diversas faces que a guerra trouxe:

²² A FRELIMO (FRENTE para a LIBERTAÇÃO de MOÇAMBIQUE) foi o principal movimento nacionalista na luta pela independência do país, em 1975, tornando-se partido político 2 anos depois. Tem assumido e mantido o poder desde a independência, sendo a principal força política no poder, quer durante o período de partido único, quer com a introdução do multipartidarismo (1992).

Quando os portugueses atacam uma aldeia de surpresa, matam o povo, enforcam-no e massacram-no. Testemunhei isto, por exemplo, em Maio de 1965, em Canua, região de Teguana. O povo estava ocupado na colheita quando chegaram os soldados. Abriram fogo sobre o povo e uma mulher ficou ferida na coxa direita. Tratámo-la e depois fomos em busca de outros feridos. Encontrámos o corpo de uma criança de 5 ou 6 anos de idade. Tinham-na degolado com uma faca. Enterrámos a criança. Nunca fizemos isto. Nunca pensámos em assassinar civis portugueses, não aterrorizávamos a população civil portuguesa por. que sabíamos quem estávamos a combater e porquê (CEA, 1987, s/p).

Com o avanço da guerra, muitas pessoas migraram, muitos ataques ocorreram e muitas pessoas foram mortas (principalmente os velhos e as crianças), mas a luta moçambicana seguiu com força e amplitude nacional, culminando com a vitória do exército moçambicano em 25 de junho de 1975. Das palavras de Mondlane, o que se seguiu até o fim dos tempos desta guerra era que o inimigo agora era o sistema colonial português (MENESES, 2015).

Com Moçambique independente e com a instauração de um governo socialista, liderado pela FRELIMO, ocorre em 1976 o início de uma guerra civil, na qual os opositores ao governo criam a RENAMO²³ – Resistência Nacional Moçambicana – e travaram uma guerra civil que perdurou até 1992, com a assinatura do acordo de Paz.

A crise de 1968-69 é reflexo do confronto aberto entre duas linhas políticas no comando político -militar da FRELIMO. A tensão entre o nacionalismo anticolonial e os projetos sobre o futuro da luta de libertação condensavam-se, no interior do movimento, em propostas políticas distintas, especialmente desde o surgimento de zonas (semi) libertadas. Nestes territórios, vistos como “o laboratório científico” do futuro Moçambique independente (Bragança, 1980: XXII), as contradições eram de natureza económica e política, entre os que pretendiam manter o sistema económico colonial em funcionamento, africanizando -o, e os que queriam radicalizar a revolução, redefinindo-a a partir do poder das bases, do povo (MENESES, 2015, p. 18).

A descolonização foi, segundo Mbembe (2014), um acontecimento político onde havia uma vontade de comunidade, uma vontade de viver; porém, o projeto civilizatório instituído, defendido pela sua modernidade/colonialidade, acabou por se produzir “no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária...”, sendo um “projeto genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas ‘outras’ de conhecer, ser e estar no mundo” (GROSFUGUEL, 2019, p. 61-63); Grosfoguel aponta ainda que a modernidade não existe sem a colonialidade.

Com traços marcados ainda por um totalitarismo, os moçambicanos se organizaram e surge a RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana – sendo a principal frente opositora

²³ Fundada em 1970, A RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) foi o principal grupo opositor e partido que liderou a guerra contra o regime político da FRELIMO, até à assinatura dos Acordos de Paz em 1992. Com a paz e a abertura ao multipartidarismo, a Renamo transformou -se em partido político, tornando -se numa das principais forças políticas em Moçambique.

do governo e iniciando uma guerra civil que vai de 1976 a 1992. Embora não sejam discutidos em profundidade os propósitos da RENAMO, a contrapartida da FRELIMO e a guerra civil como um todo, cabe destacar aqui a importância do momento histórico ao qual marcou Moçambique, principalmente no que tange os objetivos e justificativas, em que os dirigentes da RENAMO e apoiadores do partido de oposição declararam o descontentamento com a não ruptura com o sistema colonial, perpetuando práticas que o sistema português havia inserido em prol da modernidade, indo contra os ideais anteriormente lançados, principalmente com a criação dos chamados “campos de reeducação”, no quais foram aprisionadas mulheres, crianças, dissidentes políticos, autoridades e chefes tradicionais, enfim, pessoas consideradas desviantes ou contra o imposto pelo Governo como “homem novo” (CABAÇO, 2007; MENESES, 2015).

Durante a guerra civil, o inimigo era outro: “quem está contra nós”, cindindo não apenas a população, como territórios e práticas que antes uniam os moçambicanos em ideais e num projeto de unidade. Destaca-se o uso intenso da violência, tanto física quanto simbólica, o aprisionamento e morte de inúmeros moçambicanos, bem como os ataques às aldeias e povoados. Neste período, muitas crianças foram retiradas de suas famílias e colocadas no bojo dos exércitos, atuando na linha de frente e nos ataques, e sendo forçadas a situações de extrema desumanidade, como exemplifica Granjo (2011), ao relatar que crianças e jovens eram obrigados a matar parentes próximos ou mesmo utilizar partes do corpo como utensílios e ferramentas, até a prática do canibalismo, com recrutamentos ilegais e sequestros (GRANJO, 2011; HONWANA, 2005).

Em seu romance “terra sonâmbula”, Mia Couto (2007) traz passagens da guerra civil, ilustrando o horror, violência e miséria daquele período:

O tempo passeava com mansas lentidões quando chegou a guerra. Meu pai dizia que era confusão vinda de fora, trazida por aqueles que tinham perdido seus privilégios. No princípio, só escutávamos as vagas novidades, acontecidas no longe. Depois, os tiroteios foram chegando mais perto e o sangue foi enchendo nossos medos. A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saíamos, de noite não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos. (COUTO, 2007, p. 17).

Sem entrar na discussão sobre as motivações que levaram os partidos a utilizar e forçar a entrada das crianças na guerra, bem como o tipo de participação que as crianças exerciam, ressalta-se as pressões externas, para além de seu controle, geralmente motivados por questões econômicas e de medo (SINGER, 2001). Graça Machel debate essa questão anos mais tarde, definindo a entrada das crianças nos conflitos como “não sendo verdadeiramente escolhas

livres, pois a ação de juntar-se a uma das partes beligerante não é voluntária, mas sim influenciada por uma junção de fatores como pressões culturais, econômicas ou políticas (MACHEL, 1996).

A dimensão traumática da guerra, da qual Mbembe (2014) traz como sendo uma das principais formas de moldar identidades, e Borges Coelho (2003) como militarizar a sociedade, é defendido por Triana (2018) como a fundação de um país na violência, na qual o potencial de violência acabou sendo um articulador das manifestações das tensões e modos de operar no pós-independência e que tem, ainda hoje, dominado as políticas existentes no país.

A criança moçambicana encontrava-se, nessa época, num paradigma existencial: ou eram vítimas do que acontecia, ou eram responsáveis pelos processos em que se encontravam. Porém, considerar a criança como passiva era também um modo de estigmatizá-la e excluí-la das atividades sociais as quais se pertenciam, e que não dizia respeito às políticas e princípios traçados por ambos os lados – FRELIMO ou RENAMO, que viam às crianças como um bem a ser protegido e desenvolvido (PAIVA, 2016).

Um dos primeiros discursos realizados para crianças e que as trazem como foco e principal público-alvo é feito em 25 de outubro de 1985, durante a Conferência de abertura da criação da Organização dos Continuadores da revolução Moçambicana, em cujo discurso Samora Machel intenta que o principal objetivo da criação desta organização é que as crianças “se sintam crianças em toda a acepção da palavra” (NACIONAL, 1985).

Durante a Conferência, o presidente moçambicano começou trazendo sobre a situação das crianças no país, os modos como nascem, crescem, vivem, riem e brincam, e, ao mesmo tempo, não descartou ou encobriu a situação de vulnerabilidade a qual o país se encontrava na época (e que, de certa forma, ainda se encontra), fruto de um longo período de colonização e insubordinação perante Portugal, e, naquele momento, 10 anos após a independência e em estado de guerra civil²⁴. Samora Machel defendeu também o quanto as crianças traziam a esperança no olhar de uma mudança na situação de vulnerabilidade e de miséria em que se encontram.

Um dos principais pontos trazidos na Conferência foi a importância da escuta e participação das crianças nos processos de mudança, tanto nas cidades quanto nas aldeias. Fez alusão às crianças como “as flores que germinaram das sementes lançadas na terra preparada durante os dez anos da Luta Armada da Libertação Nacional”, colocando o lugar de onde vinham essas crianças e os ideais de infância que buscavam e que passavam a buscar naquele

²⁴ Embora a guerra civil não seja trazida durante seu discurso às crianças, é importante ressaltar e marcar aqui o seu espaço e indicar que, em 1985, completava 10 anos de independência e 9 anos de guerra civil.

momento, numa mescla entre o que foi trazido pelo colonialismo e o que vinha das tradições moçambicanas.

Samora trouxe também como era a vida das crianças durante a época colonial que ilustra uma situação de mescla também com a submissão e os trabalhos forçados aos colonos, destacando a obrigação do trabalho nas *machambas* tanto por conta do que era exigido como pagamento pelos colonizadores (impostos coloniais), como para a subsistência da família (ajuda familiar), “para não morrerem de fome ou para pagarem os impostos”.

Em matéria que circulou num jornal do Centro de Estudos Africanos de Moçambique, de 1987, há um relato sobre o trabalho pelos moçambicanos nas chamadas “*machambas* coletivas²⁵”, cujo diálogo é trazido como forma de ilustrar essa condição:

P.-Toda a população trabalhava nessa machamba coletiva em 1968 e 69?

R. - Nessa machamba era convocada a população em vários círculos, para participar. Aquele que é vivo tinha que ir participar. Menos os velhos.

P.-Sim? R. -Sim, criança, mesmo filho, tinha que ir participar. (CEA, 1987, p. 16).

O período da guerra contra o colonialismo marcou não apenas o trabalho forçado que lutavam contra os portugueses, mas as situações que tiveram que enfrentar, adultos e crianças, com os próprios combatentes para evitar catástrofes maiores, como a fome, e para a manutenção da guerra.

Em uma passagem do discurso dado em 1985, Machel fala diretamente para algumas das crianças escolhidas para integrarem a organização em questão, relatando alguns episódios de como viviam as crianças em tempos anteriores, como exemplificado abaixo:

Desta maneira, quase todas as crianças desse tempo não podiam ir à escola e nem sequer tinham tempo para serem crianças como vocês e saltarem à corda, brincarem à *neca*, ao elástico, com bolas e berlindes, e outras brincadeiras como vocês fazem hoje. (NACIONAL, 1985, p. 1).

Em sua fala, o brincar e a brincadeira aparecem, pela primeira vez, como uma das características que integram a criança e o ser criança esperado, e valorizado como tal, junto a outros elementos, como as responsabilidades e tarefas em casa e o ir à escola.

Na época da colonização, as crianças eram segregadas de acordo com a raça e cor: as negras que habitavam às cidades, deviam obrigatoriamente morar em bairros dos subúrbios, de caniço e cimento, enquanto as brancas, filhas de colonos, habitavam os centros e as melhores

²⁵ As *machambas* coletivas foram organizadas entre 1968 e 1969, num momento em que a fome assolava o país (1967-1968). A ideia foi a de constituir formas de produção de alimento que toda a população participasse, fosse semeando, colhendo ou mesmo tomando conta, para que os inimigos não se aproveitassem e as tomassem. A maior produção era de milho, sendo usada para consumo dos combatentes e para exportação. Para sustento próprio, as famílias ainda cultivavam nas *machambas* familiares (CEA, 1987).

casas e condições: “assim, logo à nascença, a criança moçambicana ficava a conhecer o drama da discriminação racial e social” (NACIONAL, 1985).

Dentre as justificativas que o presidente traz para a Guerra da Libertação contra o colonialismo português, está a proteção das crianças moçambicanas, no que afirma a guerra para “libertar a nossa terra e o nosso Povo e para que nunca mais as crianças moçambicanas nascessem escravas na sua própria pátria”; ou seja: as crianças eram visadas desde o início, num sentido de proteção e busca de liberdade. Porém, com a guerra civil, as crianças não apenas integraram os exércitos de ambos os lados, como também foram alvos de inúmeros ataques, que ocorriam concomitante ao discurso feito pelo presidente. Um questionamento que fica é: o que aconteceu com as crianças durante os anos da guerra civil? A existência das crianças nas frentes de combate era ofuscada pelos dirigentes, e, embora não reconhecido oficialmente, mais de ¼ das tropas era constituída de crianças (TABAK, 2009).

Focando as crianças das zonas libertadas e, em especial, as das áreas rurais, onde a RENAMO era dominante, as falas de Samora Machel iam ao encontro de condições que permitissem que elas crescessem “livres de qualquer tipo de opressão e exploração e fossem adquirindo uma nova maneira de pensar e agir”, reforçando o anseio e desejo de apoio popular e trazendo também todo um relato sobre as crianças nas zonas libertadas, com foco na desconstrução do que havia sido feito referente às questões coloniais, projetando a construção de um país, de uma terra, de uma nação, de Moçambique, na qual as crianças eram não apenas foco, como participantes ativas importantes (NACIONAL, 1985).

Entendendo as crianças como importantes aliadas na construção da unidade moçambicana, como dito anteriormente, mas também vendo nelas a projeção de um futuro que não repetisse o passado e o presente, Samora Machel traz a importância do envolvimento delas na perpetuação de um Estado-nação, ainda não solidificado, e criação de novas formas de ser e agir, na manutenção e transformação de processos, culturas e mecanismos:

[...] nas zonas libertadas, as nossas crianças aprenderam a lutar contra o obscurantismo, contra a superstição, a conhecer a natureza e como a transformar. Foi nesta experiência de vida colectiva que muitas crianças de vossa idade aprenderam a ser professores de outras crianças e monitores de Alfabetização e Educação de Adultos, às vezes dos seus próprios pais, irmãos e avós. Assim, ensinavam a soletrar, a escrever e a respeitar palavras como Paz, Amor, Amizade, Luta, Guerrilheiro, Solidariedade, Liberdade. (NACIONAL, 1985, p. 1).

O trecho acima destacado remete à importância dada às crianças, principalmente no que refere à escola e à educação, e como isso faz com que “a educação seja um direito e um dever de toda criança moçambicana. Hoje, estudar, aprender, é para servir o Povo, servir a Pátria, é

para desenvolver o País”. Do mesmo modo, elucida as dificuldades que o país encontrava e os desafios que ainda encontraria, e o quanto a união e junção dessas forças, de crianças e adultos, era fundamental para a superação da miséria e prosperidade do país – “para vencermos estas e tantas outras dificuldades, todos nós, crianças e adultos, temos que ser organizados e disciplinados, temos que aprender muito, temos que trabalhar e saber trabalhar bem”, onde a força do trabalho é colocada a todo momento como essencial.

Como um dos principais anseios, Samora Machel falou sobre a vontade de fazer as crianças, no pós-guerra, poderem vivenciar o ser criança, em toda a sua grandeza: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra. Que possam brincar, estudar e criar beleza em Paz, felizes e alegres.”, no qual os esforços para que haja um futuro diferente do vivenciado até ali é parte de um projeto nacional, do qual as crianças não só são colocadas como peça, mas são agentes ativos nessa transformação.

O discurso de Samora Machel, junto a um plano da FRELIMO de Governo voltado às crianças, é também um modo de as colocar novamente como prioridade e preocupação do novo Estado, num movimento de tirá-las das margens as quais foram colocadas e retomar o sentimento de pertencimento enquanto sujeitos que foi retirado. Alanamu, Carton e Lawrance (2018) trazem para o debate o quanto o colonialismo mudou a face do lazer e do brincar na infância e a estrutura das rotinas diárias das crianças, cuja qual a introdução da educação colonial em massa no início do século XX, restrita e discriminatória, trouxe segregações e negações de direitos em números alargados.

Ao trazer as crianças em fala pública, num momento de organização da sociedade civil como um todo e da continuidade da revolução moçambicana, o então presidente chama a responsabilidade do desenvolvimento social e da nação também a elas, a quem dariam continuidade a um processo iniciado no início dos anos 1960. Este discurso marca a coexistência de tempos e espaços, entre o passado-presente, e uma cisão ao entendimento da criança que era vista durante a época colonial como refém do sistema, e que no tempo da guerra civil também era refém da violência ali exercida; ilustra as faces do ser criança em Moçambique, desejado e real, que inclui as responsabilidades e tarefas assumidas por elas, de acordo com sua idade e crescimento, e a importância delas na manutenção e desenvolvimento do país como um todo, trazendo também o brincar e a brincadeira, em suas diversas formas culturais e intergeracionais, como características importantes e que devem ser asseguradas *a e por elas*.

Deste modo há a meu ver, embora não anunciado, um entendimento da criança e do seu papel numa posição micro e macrossocial, na qual se discute o que caracteriza a criança

moçambicana naquele momento, fruto de um passado colonial mas também cultural que sobreviveu aos massacres e normas impostas, bem como de uma infância que agrega as crianças moçambicanas e que produz uma sociedade gerida por leis e estruturas (IMOH, 2016).

A entrada e saída das crianças da guerra, bem como seus efeitos não serão aprofundadas aqui, mas podem ser melhor analisados em outros estudos²⁶. O que a análise trazida acima ilustra é, de forma geral, o quanto as crianças foram envolvidas no processo de construção da nação e unidade moçambicana, perpassando por diversas imagens e imaginários desde a época da colonização e guerras, o que culminou para uma visão sobre elas que permeia hoje o Governo de Moçambique. O que chamo a atenção aqui é, mais uma vez, que não há como falar sobre infância e crianças em África sem ligar às questões do colonialismo e escravidão, e tudo que envolve seus contextos geopolíticos e culturais nos dias de hoje, que são reflexos de experiências passadas e presentes. Isso remete a um posicionamento importante: um trabalho hoje sobre e com crianças e infâncias em África tem que levar em consideração mais que suas vozes e vivências, mas seus contextos socio-históricos e relações com o passado e presente num todo, bem como seus silenciamentos.

O que eu intento trazer para o debate é que, desde a época anterior à colonial, a criança moçambicana está no cerne da construção da sociedade, seja por questões culturais, seja na produção familiar e geração de renda, seja no brincar e nas brincadeiras, em uma lógica diferente do imposto pelo colonialismo, mas que existia antes, depois e no entre tarefas. Ou seja, havia jeitos africanos e, neste caso, das populações que habitavam Moçambique, contextualizados, de se identificar as crianças e suas idades, que era diferente das datas cronológicas instituídas, bem como das responsabilidades as quais determinados grupos de crianças foram designadas.

Entender as experiências das crianças no colonialismo requer atenção às estruturas que envolviam o trabalho doméstico durante a longa presença europeia e que, de certa forma, prevaleceu como herança colonial ainda nos dias atuais. Com todo esse passado colocado, surgem algumas questões: a palavra infância faz sentido em Moçambique? É possível falar de uma infância moçambicana? O que é ser criança em Moçambique? Quem define isso nos dias atuais?

²⁶ Ver: Castanheira (1999). Ex-criança soldado: “Não queremos voltar para o inferno”. Maputo: Reconstruindo a Esperança.; Herbert (2004). “The children of war”; Honwana (1999). The collective body: Challenging western concepts of trauma and healing. Track Two, v. 8, n. 1, p. 30-35; Honwana. *A child soldier in Africa. The ethnography of political violence*. University of Pennsylvania Press; Green; Honwana (1999). Indigenous healing of war-affected children in Africa. IK Notes, 10.

Não há como olhar para a criança como ator social, sujeito de direito ou similar sem trazer as perspectivas anteriores e a visão dos adultos, leis e meios aos quais estão inseridas, bem como não dá para deixar as crianças de fora desse processo, como bem disse Samora Machel, em 1985. Honwana (2013) defende que a infância deve ser considerada uma “categoria social contextualizável e mutável” (HONWANA, 2013, p. 18). Como forma de entender o panorama atual as qual as crianças moçambicanas estão inseridas, discorro a seguir sobre a visão estatal e das políticas que surgiram com a Constituição da República de Moçambique, em 1990, ancoradas a ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças, em 1989, e da carta Africana dos Direitos da Criança, em 1990, que acabam por permear as políticas públicas e internacionais que regram o modos de vida das crianças em Moçambique, e, num segundo momento, o modo como as próprias crianças e adultos entendem o ser criança nos espaços pesquisados, a partir de vivências e práticas que realizam em seu cotidiano.

1.3 O surgimento da infância como campo normativo

Em 1975, após a proclamação da independência moçambicana, foi produzida uma primeira versão da Constituição que, anos mais tarde, foi substituída pela de 1990. Na Constituição da República Popular de Moçambique, de 1975, os artigos estão em torno do pós-guerra e da luta de libertação, bem como da continuidade do desenvolvimento do país e da separação de Portugal. O documento recrimina qualquer ato que se assemelhe ou se aproxime ao colonialismo, bem como qualquer forma de submissão, ressaltando a força da FRELIMO e seu conjunto na luta pela libertação. Em todo o documento, é exaltada a questão nacional e o apoio da juventude, num apelo para que este apoio continue para o desenvolvimento do país. Em relação à infância, a primeira citação é feita no 29º artigo, em que se coloca que o Estado deve “proteger o casamento, a família, a maternidade e a infância”, sendo colocada como categoria a ser protegida dentro dos deveres do Estado, ressaltando a importância dada e ao vínculo protetional desde o princípio da ideia constituinte.

Em 1990, quinze anos após a proclamação da independência moçambicana, entra em vigor a 1ª Constituição da República de Moçambique (CRM). Muito voltada aos interesses da nova república que se formava, os artigos giram em torno, principalmente, das questões do pós-guerra e da constituição do homem novo, nacionalidade e afirmações de um país que ressurgia carregado de um histórico de guerras, lutas, devastações, explorações e vontade de transformações, bem como as leis que entrariam em vigor no país, os dispositivos legais e as questões referentes aos cargos eleitorais e às autoridades.

A Constituição traz, em seus artigos, de forma geral, os modos como devem ser seguidas as leis e como se dará o funcionamento do país, no que diz respeito à terra, trabalho, saúde, educação, papel dos cidadãos, das mulheres e dos jovens. É apenas no art. 56 é que a criança aparece, pela primeira vez, dentro das competências do Estado e da sociedade, na qual o seu cuidado e proteção é designado à família e ao Governo, focando principalmente a educação integral da criança e a proteção aos maus tratos e discriminação (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1998, p. 5).

A Constituição de 1990 introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004b, p. 1).

O ano de 1990 foi marcante para as crianças moçambicanas. A resolução 19/90, de 23 de outubro de 1990 ratifica a adesão de Moçambique à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, adotada na 44ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas. Com isso, cabe ao Estado de Moçambique a proteção e garantia de direitos das crianças, de acordo com a ordem internacional, dos quais são “salvaguardados os direitos à sobrevivência, proteção e desenvolvimento da criança” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1990, p. 2), ancorada na Declaração de Genebra, de 1924 e na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959.

De acordo com a CDC, a criança passa a ser considerada, também, como sujeito-cidadão, que possui direitos e deveres, dos quais cabe a cada Estado garantir a sua proteção e cumprimento, garantindo a liberdade e proclamam a infância aos cuidados e assistência especiais, dos quais a família, sociedade e Estado devem zelar.

Ressaltam a importância das tradições e valores culturais de cada povo, e reconhecem a importância da cooperação internacional para a melhoria da vida das crianças, principalmente nos países em desenvolvimento. Consideram criança “todo o ser humano menor de dezoito anos, salvo ser, *nos termos da lei que lhe for aplicável*, a maioridade for atingida mais cedo. Essas questões, a meu ver, abrem espaços importantes para a entrada das políticas e programas internacionais, principalmente os de ajuda humanitária, os quais serão discutidos no decorrer do texto, a seguir.

Os artigos da CRM trazem sobre os direitos das crianças, como o registro logo após o nascimento, direito à família, direito aos interesses da criança; à liberdade de expressão, pensamento e religião; de associação em reuniões e em grupos; dos benefícios, educação, saúde e moradia; da vida cultural e respeito às diferenças étnicas e linguísticas; o reconhecimento, pelo Estado, do tempo livre das crianças, da participação em jogos e atividades recreativas, bem

como da vida cultural, entre outros. Traz a parte do Estado no acesso e manutenção dos direitos, bem como da família e sociedade, e a preocupação na não violação dos direitos, como não permitir a exploração econômica, sexual, e qualquer uma que a prejudique.

Há, no art. 38 da Constituição, uma colocação sobre a proteção e esforços contra qualquer tipo de hostilidade às crianças menores de 15 anos, incluindo a afirmativa de não recrutarem crianças menores desta idade para às forças armadas. É neste artigo que aparece, pela primeira vez, os deveres das crianças em relação ao Estado, e a própria colocação do Estado ao entender que, aos 15 anos, a criança é considerada em idade ativa para as funções econômicas, sociais e de proteção e desenvolvimento da sociedade (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1990).

Algumas questões são importantes de serem consideradas: uma delas diz respeito à posição a ser tomada em caso de conflito entre uma lei interna, moçambicana, e uma lei externa, se considerarmos a cooperação internacional ou mesmo a CDC, não assegurando, em caso de irregularidades ou mesmo descumprimento de algum princípio, qual posição é levada em conta. Mesmo em relação às idades colocadas, considera criança todo indivíduo até os 18 anos, mas, em artigos seguintes, diz sobre as responsabilidades dos indivíduos entre os 15-18 anos, sendo requeridos em casos de guerras, chamadas para o desenvolvimento da sociedade e mesmo sobre os trabalhos, quando, em seu início, fala de sua proteção. Cabe ressaltar que Moçambique ainda estava em guerra civil, a expectativa de vida era de 42 anos, muitas famílias eram chefiadas por crianças, e Moçambique era considerado o país mais pobre do mundo (REDE DA CRIANÇA, 2009).

Em 2004, doze anos após o final da guerra civil e do acordo de paz, a Constituição passa por algumas retificações, reafirmando e aprofundando os princípios e disposições da Constituição anterior e da Resolução nº 19/90, ampliando as disposições sobre os direitos e deveres do povo moçambicano, considerado “soberano ao poder”: “os preceitos constitucionais relativos aos direitos fundamentais são interpretados e integrados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004, p. 5).

Passa a integrar, nesta Constituição, os direitos e deveres dos cidadãos, considerados todo o povo moçambicano, incluindo as crianças. O artigo 47 do Capítulo I, na página 5, nomeado como “Direitos da criança”, traz os seguintes preceitos:

1. As crianças têm direito à protecção e aos cuidados ao seu bem-estar.
2. As crianças podem exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade.

3. Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse da criança.

No capítulo III, nomeado de Organização Social, em seu artigo 121, denominado Infância, discorre sobre o direito de todas as crianças à proteção da família, da sociedade e do Estado, visando seu desenvolvimento integral; enfatiza que as crianças, principalmente as órfãs, com deficiência e abandonadas tem direito ao mesmo tipo de proteção, e reforça qualquer tipo de discriminação, maus tratos e abuso de autoridade sobre elas; reforça que as crianças não podem ser discriminadas ou sofrer maus tratos em hipótese alguma; e, por fim, proíbe o trabalho de crianças que estejam em idade escolar obrigatória ou em qualquer outra idade. No artigo seguinte, traz sobre a Juventude e os direitos e deveres deste grupo etário da organização social, focando, principalmente, o desenvolvimento de si e da sociedade, enfatizando o trabalho e ação profissional (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004). A idade relativa a cada uma delas, de “início” e “fim” não aparece como marcador.

Embora não coloque as idades relativas, cabe ressaltar aqui que a idade escolar obrigatória era, na época, dos 7 aos 13 anos (1ª a 7ª classes, ou seja, ensino primário)²⁷. A juventude, por sua vez, acabava aderindo os cidadãos com idades aptas para trabalhar, o que era (e ainda é) entendido a partir dos 15 anos de idade. O que chama a atenção, em 2004, é a utilização do termo “infância” e o agrupamento de crianças, no plural, para exemplificar seus direitos, pautados numa lógica de proteção.

Autores como Esser, Baader, Betz e Hungerland (2017) trazem para o debate o quanto o surgimento das leis de proteção, após a CDC, acabou trazendo o entendimento de criança como sujeito de direitos e que, por isso, precisava de proteção e, assim, é entendida como um ser vulnerável e que necessita de proteção e cuidados específicos. Isso acabou por desencadear diversos programas assistenciais, principalmente de cooperação internacional, na qual a visão de infância (geral e única) entra em vigor e permeia os tipos de objetivos e ações, que serão discutidos adiante.

Em agosto de 2004, entra em vigor, também, a Lei da Família - 10/2004, na qual um dos objetivos é a proteção da criança e do jovem, sendo considerado dever da família. Não entra em maiores considerações ou abordagens sobre a criança. Em 2008, Moçambique adota três leis importantes envolvendo a proteção das crianças: Lei 7/2008 - Lei de Bases de Promoção e Protecção dos Direitos da Criança; Lei nº 8/2008 - Lei da Organização Jurisdicional de

²⁷ Lei nº 6/92. República de Moçambique.

Menores; e Lei nº 6/2008 - Lei sobre Tráfico de Pessoas (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004a, 2008a, 2008b, 2008c).

As leis aprovadas em 2008 fizeram com que Moçambique se tornasse um dos poucos países africanos a possuir um quadro jurídico-legal de proteção da criança. Tais leis, cada uma em sua especificidade, tornam públicas medidas legislativas e administrativas contra os maus tratos, abuso e/ou violação sexual, negligência, violências diversas, entre outros, bem como confere direitos à criança em relação ao acesso jurídico e de proteção. Em contrapartida, embora com um quadro de proteção às crianças, é ainda um dos países com menor índice de desenvolvimento humano e com questões importantes de violação de direitos e de acesso a eles (ROSC, 2015).

Um dos fatos importantes é quanto a definição de criança que aparece nessas leis. Na Lei nº 7/2008, há uma definição ambígua de criança: considera criança todo indivíduo até os dezoito anos de idade, mas em casos “expressamente previstos” – que não são, considera os entre 18 e 21 anos de idade. Dentro desta mesma lei, coloca direitos sobre os postos de trabalho e proteção nos trabalhos às crianças trabalhadoras, proibindo a exploração do trabalho infantil, e colocando as regras a serem seguidas pelas crianças que trabalham e pelos seus empregadores. Os artigos 46 ao 48 dialogam com a lei de 23/2007, Lei do Trabalho que, em sua subsecção I, denominada “trabalho de menores”, discorre sobre o exercício profissional dos menores e as obrigações dos órgãos responsáveis pela sua contratação, e dos deveres e direitos dos menores trabalhadores (FDN, 2009).

A Lei do Trabalho confere o “título” de menores às crianças que tenham entre os 12-15 anos de idade. São obrigações dos empregadores não colocarem os menos de dezoito anos em situações de trabalhos insalubres ou que possuam algum tipo de sobrecarga tanto física quanto mental a eles, garantindo seu bem estar; aos trabalhadores menores, entre os 15 e 18 anos de idade, garante uma jornada de trabalho de 7 horas diárias, não ultrapassando as 38 horas semanais. Aos menores, entre os 12-15 anos, há uma lista de características a serem seguidas como, por exemplo, o desempenho escolar, ausência de faltas nas aulas e acompanhamento de um responsável nas atividades. Tal atividade é considerada como “trabalho infantil legal” e, em outros momentos, é considerado como “trabalho de menores” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2008a).

A Convenção 138 e a 182 da Organização Internacional do Trabalho, da qual Moçambique também é signatário, colocam em seus artigos (1 e 7, respectivamente), o compromisso dos países membros em criar políticas nacionais que assegurem a efetiva abolição

do trabalho infantil, sobretudo nas suas piores formas e elevar progressivamente a idade mínima para o emprego.

Há lacunas e controvérsias importantes nas leis trazidas, principalmente na diferenciação entre “criança”, “menores” e “trabalho infantil”, proibido e que precisa ser combatido conforme a CRM, e a questão do “trabalho de menores”, que é uma opção possível dentro da lei trabalhista nacional vigente. Os trabalhos domésticos, das crianças, não são mencionados e nem entendidos como forma de trabalho infantil, na legislação, embora os programas²⁸ que envolvem a proteção à criança tenham trabalhado para sua erradicação (OIT, 1978; REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2008a).

Há aqui uma questão a ser ressaltada: não estamos defendendo o trabalho infantil e suas piores formas de exploração, que precisam ser combatidos e que devem ser enquadrados dentro de um sistema de proteção à criança não apenas em Moçambique como no mundo todo, mas o que se pretende fazer alusão é ao modo como esses conceitos são tratados e a dificuldade encontrada por essa (in)definições existentes, para poder se pensar em práticas e ações voltadas às crianças que sejam efetivas e que, alinhadas a políticas que também dialoguem com as crianças e suas realidades, possam ser transformadoras.

A lei 6/2008, referente ao Tráfico de Pessoas, traz sobre a proteção às vítimas e denúncias, com ênfase nas situações de vulnerabilidades às quais são expostas e os deveres do Estado e da sociedade. Referente às crianças, apresenta, para efeito desta lei que “criança – qualquer pessoa com idade inferior ou igual a dezoito anos”. Lei nº 8/2008 - Lei da Organização Jurisdicional de Menores (ou lei da organização tutelar de menores) prevê a assistência aos menores em caso de conflitos com a lei, mediante aplicação de medidas de proteção, assistência e educação, bem como a defesa de seus direitos e interesses. Nesta lei, não há uma definição de quem são os “menores” (FDC, 2009).

Entre os anos de 2004 a 2008, houve um aumento significativo das leis e da legislação de proteção à criança, como colocados até aqui, num momento em que Moçambique ocupava posições entre as 10 piores mundiais em termos de condições econômicas e índice de desenvolvimento humano. Alguns programas foram criados pelo Governo, os quais focam, principalmente, a erradicação das piores formas de trabalho infantil, na qual os trabalhos nas áreas rurais são colocados como as principais formas de violação, e a criação de planos nacionais para o desenvolvimento das crianças.

²⁸ Programa de Protecção da Criança – UNICEF Moçambique; Erradicação do Trabalho Infantil – UNICEF Moçambique; Child Protection - Save the Children Mozambique; Child Rights Governance – Save the Children Mozambique.

A criação do Ministério do Género, Criança e Acção Social, com a aprovação do Estatuto Orgânico em abril de 2015, é um marco importante no reconhecimento das vulnerabilidades das crianças e dever do Estado em sua proteção, do qual se tornou o órgão responsável pelo acompanhamento do cumprimento das leis e proteção às crianças, do qual, mesmo não sendo exclusivo à criança, possui diretrizes para o trabalho com elas:

Na área da Criança:

- i. Elaborar propostas de leis, políticas, estratégias, programas e planos de desenvolvimento nas áreas da Criança, bem como proceder a sua divulgação, controlo e avaliação da sua implementação;
- ii. Promover a ratificação e observância das normas de Direito Internacional referentes aos direitos da Criança;
- iii. Estabelecer e promover mecanismos de diálogo permanente com a sociedade civil que actua nas áreas da Criança;
- iv. Elaborar normas de organização administrativa e pedagógica dos centros infantis e escolinhas comunitárias, bem como dirigir e controlar o seu funcionamento;
- v. Promover, coordenar e realizar acções de apoio, educação, reabilitação psicossocial e reintegração social da criança em situação difícil;
- vi. Promover acções de prevenção e combate a todas as formas de violência contra a criança, em especial o abuso sexual de menores, as uniões forçadas, raptos e tráfico de menores, a exploração do trabalho infantil, bem como assistência e reintegração as vítimas (IMPrensa Nacional de Moçambique, 2015, p. 380).

Do mesmo modo, houve um aumento relevante das organizações e redes de apoio de ajuda à criança e olhares para a infância, dentro de um cenário mundial, com surgimento de programas, relatórios e bases para entendimento de ações e práticas voltadas a elas, principalmente da UNICEF e Save the Children, que atuam junto ao Governo moçambicano e que agrupam a maior parte das ações e doações internacionais voltadas ao público infantil no país.

A preocupação predominante estava (e ainda está) ligada a problemáticas delimitadas como o adoecimento, o abrigo, a vulnerabilidade social, a adoção, a situação de crianças de e na rua, erradicação do trabalho infantil, entre outros. Alguns destes documentos serão analisados a seguir, com o intuito de mapear a visão de criança que se tem trabalhado e as formas como as organizações que atuam em Moçambique tem se estruturado para as formulações dos dados e execuções das suas atividades.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, Moçambique tem buscado parcerias no continente africano, em planos regionais de desenvolvimento e proteção das crianças, como, por exemplo, a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, do qual é membro e signatário do Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional de 2015-2020, do qual um dos principais objetivos são voltados ao desenvolvimento do país e aumento do IDH, com foco nas crianças e desenvolvimento de ações importantes para redução da mortalidade, doenças, fome crônica, violência e desenvolvimento humano. E, embora não seja abordado nessa tese, a passagem de

dois ciclones (Idai e Keneth) de grande magnitude pelo país, entre os meses de março e abril de 2019, causando inúmeros estragos nas áreas centrais e norte, com manifestações de doenças e mortes as quais atingiram um grande número de crianças.

1.4 Documentos e ajudas humanitárias: de quais crianças falamos?

O levantamento realizado acerca de documentos oficiais sobre a infância em Moçambique mostrou que ainda é escassa a produção específica de documentação que trazem a criança como foco principal, excetuando-se alguns documentos moçambicanos, que se constituem em publicações da UNICEF-Moçambique, como os relatórios: “A pobreza na infância em Moçambique: uma análise da situação e das tendências (2006)”, “Moçambique para cada criança (2007)”, “Moçambique: uma coletânea de histórias de vida” (2007), “Pobreza infantil e disparidades em Moçambique em 2010” (2011), “Pobreza infantil e disparidades em Moçambique em 2010”, “Situação das crianças em Moçambique (2014)” e “Reflectindo as vozes das crianças (2014)”. Outros documentos encontrados também se referem às leis e programas, como “As crianças em Maputo Cidade: cifras e realidade” do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, o Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010 (GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2006), “Violência contra menores em Moçambique” (BIZA et al, 2008), e o Plano Nacional de Acção para Crianças Órfãs e Vulneráveis (CARDOSO, 2010).

O primeiro documento analisado²⁹, sobre a “A pobreza na infância em Moçambique: uma análise da situação e das tendências”, do ano de 2006, traça um panorama sobre a situação econômica e social das crianças moçambicanas por meio do uso de indicadores sociais e de consumo, estabelecidos na Universidade de Bristol. Nele, enfatiza-se a pobreza na infância vista a partir de sete privações fundamentais: acesso das crianças à água, saneamento, abrigo, educação, saúde, nutrição e informação. Grande parte da infância moçambicana, portanto, corresponde, nesta perspectiva, à criança-privação destruída de viabilidades e possibilidades de vida e são consideradas como privadas até mesmo do “direito de sobreviver, de se desenvolver, de participar e de serem protegidas” (UNICEF, 2006, p. 2).

Considera-se que a privação desses direitos deriva de entendimento de que são infâncias sem acesso a bens de consumo com privação severa de informação associada falta de acesso a rádio, televisão ou jornais em suas casas. Outro exemplo citado é a precariedade da moradia. O documento não discute, porém, a complexidade, as dinâmicas relacionais e econômicas na constituição da maioria das famílias moçambicanas, ou seja, a realidade sociológica das

²⁹ Os documentos serão analisados de acordo com a ordem do parágrafo anterior, respectivamente.

famílias extensas³⁰, como as famílias que participaram da pesquisa do presente estudo. Desconsidera-se, assim, as características socioculturais locais e, embora traga a preocupação de que as crianças tenham “o direito de participar em processos de tomada de decisões que possam ser relevantes nas suas vidas e de exprimir os seus pontos de vista sobre todas as matérias que as afectam” (UNICEF, 2006, p. 5), não se faz menção às suas falas, opiniões e desejos, nem se ouve suas histórias. Neste contexto, percebe-se a necessidade de fortalecer políticas públicas para garantia de direitos das crianças, sem que as mesmas assumam o lugar de protagonistas de seus direitos.

Os documentos da Unicef referentes ao ano de 2007 enfatizam a vacinação, alimentação, a luta contra a mortalidade infantil, a educação formal, o acesso à prevenção e a tratamento contra o HIV e AIDS, a proteção das crianças que sofrem violência doméstica e na participação dos jovens diagnosticados com HIV e AIDS. As histórias publicadas são, sobretudo, de relatos de mães ou crianças que conheceram alguma dessas realidades. Ressaltam, igualmente, a criança-órfão com preocupação voltada para sua integração social sem que haja igual atenção para os estudos como os de Araújo (2006) e Costa (2004, 2009, 2011), sobre as práticas sociais de cuidado partilhado no contexto de suas famílias extensas. Esta é a condição de muitas das crianças que participaram do estudo e da realidade em que vivem muitas delas em Moçambique. Um dos exemplos é Félix, uma das crianças participantes do estudo, que, após a morte do pai e mudança da mãe de cidade, passou a viver com sua avó materna e primos.

O relatório sobre pobreza infantil e disparidades em Moçambique (UNICEF, 2010, p. 5) afirma que as famílias pobres têm dificuldade ou nenhum acesso à saúde, assistência e saneamento básico e baixa presença na escola³¹. Estes fatores elevam, segundo o relatório, o risco de estas crianças tornarem-se “adultos pobres e, por sua vez, virem a ter filhos pobres”, reforçando a teoria da “natureza cíclica da pobreza intergeracional”.

Sem análise histórica atenta às dinâmicas culturais e aos interesses antagônicos de classes, esta perspectiva termina por fazer da criança e da família as principais responsáveis pelas privações e violações de direitos, eximem ou minimizam a responsabilidade do Estado e da ordem econômica estabelecida. A infância compreendida entre consumo e privações corresponde, igualmente, a orientação teórica que assume como próprios os modos de vida,

³⁰ Segundo Costa (2004), as famílias formam grupos domésticos complexos, com agregados (aliados) e uma parentela com diferentes membros, caracterizando a chamada família extensa, com membros não apenas do núcleo familiar, mas como sobrinhos, tios, avós. O número varia entre 8 a 15 pessoas, geralmente.

³¹ Quando há escolas ou quando há vagas suficientes para as crianças daquela comunidade. No bairro da Matola A, onde o estudo foi desenvolvido, para cerca das 56 mil crianças (de acordo com INE de 2007), havia apenas 3 escolas públicas no bairro. Uma dessas escolas, a Escola Primária Completa Matola “A” recebia 4.176 alunos na época (dados de pesquisa etnográfica).

conceitos de desenvolvimento e padrões criados por abordagens externas e generalistas não conectadas com as realidades locais nem interessada em suas viabilidades e capacidade de agenciamento. O estudo realizado em Matola A, Mabotine e Nhandlovo deslindam outras modalidades relacionais e economias de vida entre pessoas e famílias as quais promovem esforços e criam formas de trabalhar conflitos e mesmo, partes das contradições sociais.

Ao estabelecer formas de proximidade e acurar a escuta, desvelam-se situações várias de crianças frequentando a escola do bairro apesar da precariedade do sistema de ensino oferecido, brincando e cuidando uma das outras, dentro de um entendimento de que criança saudável é aquela que “ajuda a mama, não briga com os outros, estuda, tem que saber ler, brincar muito e aprender a fazer as coisas”³². A educação é processo complexo e, desta forma, torna-se teoricamente e politicamente fundamental ouvir as crianças e trazê-las para o debate sobre o que consideram ser violações de direitos e quais são suas necessidades. Os documentos oficiais e programas para infância revelam um ponto vista desenvolvido com base em contextos históricos e culturais considerados modelos, preso às visões hierarquizadas e verticalizadas que reduzem a abordagem da sociedade à identificação de fatores de privações e de acesso ao consumo.

Em 2014, a UNICEF produziu um novo documento sobre a situação das crianças em Moçambique, em que apresenta um panorama da situação do país, considerando os progressos e avanços, as políticas e as leis que são percebidas como geradoras do “viver e bem-estar infantil”, também, em torno dos aspectos já levantados nos documentos anteriores. Um dos principais vetores de avaliação é relativa à educação. Constata-se que o número de crianças matriculadas nas escolas havia crescido 45% no ensino primário, e 73% no secundário.

Não há, contudo, a preocupação em relacionar os dados numéricos com a dinâmica do ensino, nem com a experiência educacional das pessoas que a vivem. De que escola moçambicana fala a UNICEF no relatório de 2014? No bairro da Matola A, por exemplo, não há escolas suficientes e as que tem sofrem com questões de infraestrutura, número elevado de crianças em sala (cerca de 65 a 83 crianças em cada classe)³³, falta de professores e qualificação dos mesmos, além de elevado número de crianças que não sabem ler. Em Mabotine, não há escolas localizadas ali. Nhandlovo possui duas escolas primárias que abrangem todas as crianças da região. A escola secundária, por sua vez, não existia em nenhum dos bairros citados até o presente momento. Se, por um lado, os dados estatísticos mostram melhora, por outro não

³² Trecho retirado das anotações de cadernos de campo, de 2014 a 2018.

³³ Dados obtidos através de observação participante e pesquisa etnográfica.

refletem o dia-a-dia da vida escolar e das dificuldades encontradas na educação estruturada e curricular.

Trabalho infantil corresponde à outra categoria de avaliação presente no relatório em questão, nele se lê: “o trabalho infantil atinge mais do que uma em cada cinco crianças dos 5 aos 14 anos de idade” (p. 26). Contudo, a noção de trabalho infantil concebido como situação de privação de direitos não é bem delineada. A categorização de trabalho infantil sem análise contextual sugere, ainda, a presença de filosofias formativas ou de socialização em colisão e de ações antidialógicas (FREIRE, 1987). Como discutir o cotidiano de crianças sem negociar a diferença e sem reconhecer a diversidade dos processos de socialização, nem os horizontes desenhados por sociedades marcadas pela desigualdade econômica e de valorização histórico-cultural como a moçambicana? A conversão é parte de uma pedagogia alicerçada em relações autoritárias, impondo uma visão de mundo que freia a criatividade ou inibem a expansão (FREIRE, 2001).

Num contexto não-ocidental, as atividades cotidianas no âmbito de processos de socialização atribuídas às crianças devem ser diferenciadas da noção hegemônica de trabalho infantil. Este deve ser circunscrito aos abusos e explorações, eventualmente associado à violência doméstica, ocorrências e práticas que não se restringem a uma única classe social ou aos países do sul.

Durante o estudo etnográfico com as crianças e famílias da região da Matola A, foi possível observar a complexidade da questão. Adelaide, de 11 anos realizava diversas tarefas em casa com sua irmã Fatiminha, de 13 anos. Quando questionadas sobre a idade em que começaram a realizar tais trabalhos, indignaram-se, respondendo que não trabalhavam. No diálogo com a pesquisadora, a resposta à questão “e o que vocês fazem é o que?” foi imediata: “ajuda. Ajudamos em casa como todos os outros. Começamos com uns 8 anos”³⁴. As mães, por sua vez, também, não viam as tarefas domésticas como trabalho ou consequência de privações: as crianças tinham seu tempo para os *deveres* e para o brincar. Nenhuma tarefa, naquele contexto, opunha-se ao brincar da criança e de seu tempo de estudar.

Contudo, quando questionados sobre o trabalho infantil ou abusos, as crianças foram categóricas: trabalho ocorre quando a criança faz atividades para um outro que não um familiar, vem nomeado como patrão, recebendo dinheiro em troca. Assumir o termo trabalho infantil sem diferenciações contextuais e sem definição precisa pode se constituir em tensionamento de modos de viver e de conflito entre perspectivas de socialização presentes na sociedade

³⁴ Anotações caderno de campo.

moçambicana. Do mesmo modo, tais experiências foram vivenciadas também com as crianças em outros lugares, como em Nhandlovo e em Mabotine, por exemplo.

O último relatório analisado da UNICEF, intitulado “reflectindo as vozes das crianças”, declara ter como objetivo captar a visão das crianças sobre assuntos que cercam o seu dia-a-dia. Participaram do estudo 737 crianças, amostra referente à população de aproximadamente 12 milhões³⁵ no ano de realização da pesquisa, desenvolvida entre os meses de julho e agosto do ano de 2013. A metodologia adotada recorreu ao preenchimento de um questionário, *online* na maioria dos casos e, em número menor, de questionário impresso. Entre as privações severas está àquelas ligadas à informação, em que a criança não tem em casa acesso a rádio, televisão ou mesmo jornais. Cabe ainda aqui indagar sobre o sentido de “dar voz” diante da adoção dessa metodologia que exige não apenas o exercício da escrita como do manejo de tecnologia de informação via computadores. Neste contexto quais vozes foram ouvidas e quais permaneceram invisibilizadas?

Outro ponto a se ressaltar é a da língua: o questionário além de escrito e acessível pela *internet* foi aplicado em português. Esta, ainda que seja a língua oficial do país, ela é essencialmente falada como segunda língua por uma parte da sua população e lida por cerca de 12% da população, segundo o INE de 2007. A maioria da população fala línguas do grupo bantu, principalmente *emakhuwa*, *xichangana* e *elomwe*. Há ainda falantes de urdu, o paquistanês e árabe. Os dados do Observatório da Língua Portuguesa (2010), revelaram que apenas 50% da população tinha domínio o português, usado muitas vezes como língua franca e convivendo com cerca de 20 línguas nacionais.

Segundo o relatório da UNICEF, “apenas 51% dos inquiridos sabe que uma criança é uma pessoa de até 18 anos; 34% acredita que criança são pessoas de até 10 anos” (p. 16). Essa definição cronológica e linear como critérios exclusivos para definição da infância e da criança confronta-se com outras modalidades de compreensão. Estas podem se pautar em critérios geracionais, ou relações estabelecidas por grupos de idade ou por momento emblemático de passagem, entre outros. Na visão das crianças participantes do estudo, a definição de criança se dá com base no tipo de atividades que realiza, a exemplo com Gina, 7 anos, para quem a criança é aquela que brinca muito, ajudar um pouco em casa, vai à escola e quer comer coisas boas. Já para Manzura, sua tia, de 14 anos, o que distingue a criança dos adultos são as responsabilidades assumidas, que variavam entre homens e mulheres: as meninas tornam-se adultas com a menstruação e amadurecem antes que os meninos.

³⁵ Dado divulgado pela UNICEF, 2014.

Jalilo, 35 anos, pai de Gina e irmão de Manzura, acreditava que a idade da criança é mais definição processual: a criança é alguém que precisa ser ensinada e que depende dos adultos; com o decorrer do tempo, vai assumindo responsabilidades de acordo com seu amadurecimento. Para ele, amadurecer não é relativo apenas à idade cronológica, mas sim à capacidade de escuta e tomar decisões sensatas. Em seu entendimento, Manzura ficaria adulta mais tardiamente que Gina mesmo tendo o dobro de sua idade: “Manzura não tem capacidade de escutar o que se fala. Faz as coisas no impulso. Gina já escuta. Há de se tornar mulher antes que Manzura”, afirmou Jalilo. Além disso, dizia que criança é “uma pessoa com muita vontade de experimentar as coisas, descobrir outras e que brinca muito”³⁶.

Na mesma direção dos documentos produzidos pela UNICEF, em parceria com o Governo moçambicano, estão as leis e os documentos oficiais em que se estabeleceu um plano de ação para erradicação da pobreza, doenças, HIV/AIDS, diminuição da violência contra a criança, com ênfase na violência doméstica, trabalho infantil, maior número de crianças na escola, entre outros. A preocupação predominante está ligada a problemáticas delimitadas como o adoecimento, o abrigo, a vulnerabilidade social, a adoção, a situação de rua, erradicação do trabalho infantil, entre outros. Nenhum deles preocupou-se, porém, em compreender a diversidade de experiências da infância no país e nem dialogou diretamente com as crianças.

Embora as crianças sejam temas decorrentes de pautas levantadas, como os órgãos citados, o material bibliográfico sobre a infância é escasso e a preocupação com o dia-a-dia das crianças, seus modos de vida, responsabilidades e direitos a partir de uma visão contextualizada tem sido praticamente inexistente. A infância permanece, em grande parte, abordada de forma genérica e abstrata, ocultando ou deixando de explicitar sua definição, assim como as premissas que orientam as ações preconizadas. Desta forma desenhou-se um panorama em que a infância se expressa pela negatividade ou falta.

Outros relatórios e programas que tem surgido tem focado a proteção das crianças e cumprimento dos seus direitos, como é o caso do Programa de Protecção da Criança até 2020, da UNICEF, da qual “as crianças mais pobres e mais marginalizadas beneficiam de um sistema de protecção da criança e social (dinheiro e cuidados) mais eficaz em todo o país” (UNICEF, 2019, s/p). Na agenda dos planos do documento “as nossas crianças até 2025: opinião de líderes proeminentes sobre o futuro das crianças em Moçambique (2014)”, o olhar é voltado também aos cuidados e proteção das crianças, sendo que elas são colocadas como “as flores que precisam de jardineiro”, cabendo a UNICEF, bem como ao Governo os laços a serem

³⁶ Trechos de conversas extraídas de anotações no Caderno de Campo 3, 2014.

estreitados e as formas de se pensar em trabalhar com as crianças, principalmente no que é voltado ao desafio de que, em Moçambique, “não existe política nem estratégia para as crianças”, conforme Albino Francisco, um dos entrevistados.

Se, por um lado, os documentos e programas mostram a preocupação com as crianças e a situação dos seus diretos, como as políticas trazidas até agora, por outro há questões importantes que precisam ser pontuadas. Na ordem jurídica moçambicana, por exemplo, convivem dois conceitos jurídicos em vigor: a conceito de criança e de menor. Nos termos da Convenção dos Direitos da Criança, a pessoa é considerada criança até completar a idade de 18 anos, mesma idade que a CRM estabelece para a definição de criança e como idade mínima para exercer sua maioridade política.

A legislação moçambicana, como um todo, estabelece diferentes idades, o que dificulta o entendimento e a definição da criança, como discutido anteriormente, e o que cria dificuldades para a interpretação e clareza sobre a definição de criança e sobre as práticas e programas que colocam as crianças como centro.

Os dados da UNICEF e Save the Children, por sua vez, falam da criança e de uma situação que as envolve sem trazer a percepção das mesmas e da sociedade, de forma geral, da definição de criança e a contextualização a qual se inserem. O que se pode perceber é que nenhum deles se preocupou, porém, em compreender a infância no país e nem dialogou diretamente com as crianças. Embora as crianças sejam temas decorrentes de pautas levantadas por alguns dos órgãos citados, o material bibliográfico sobre a infância é escasso e a preocupação com o dia-a-dia das crianças, seus modos de vida, responsabilidades e direitos a partir de uma visão contextual era praticamente inexistente. A infância é abordada de forma genérica e abstrata, ocultando ou deixando de explicitar sua definição e as premissas que orientam sua concepção.

O que se trouxe até aqui foi a visão política e legislativa da criança, com suas generalizações e formas de trabalhar com elas. O campo a seguir vai abordar a visão das crianças em Moçambique pelas crianças moçambicanas, trazendo algumas definições, traduções de falas, percepções, vivências e atividades que constituem o ser criança nos lugares em que ocorreu a pesquisa etnográfica que embasam esta tese.

Segundo as autoras Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 465), uma das principais problemáticas que deveriam ser colocadas nos estudos e práticas sobre as infâncias e crianças é: “há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância”. As

autoras defendem que é a infância que deveria iluminar as pesquisas sobre as crianças, mas entendendo que nomear a infância é dizer muitas coisas:

É a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança. O que significa dizer que existe uma infância? Ao dizermos isto estamos dizendo muitas coisas, e coisas díspares. Por um lado, a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos também, sobretudo, convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014, p. 464).

As autoras chamam a atenção para a infância como uma construção social, uma invenção, e a entendem como um “poderoso dispositivo de poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça etc., e infância e criança única” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465). É nesta direção e diálogo que pretendo, neste momento, compreender o ser criança através da própria criança que, envolta das políticas, legislações e contexto econômico, social, cultural, histórico e político, resistem, recriam e interrogam a infância.

Ressalta-se, aqui, que não há uma defesa das condições das crianças e da pobreza, dos casamentos precoces ou de outras desigualdades e explorações, bem como não há um desmerecimento dos trabalhos realizados até aqui, e se reconhece a importância deles. Porém, há uma chamada de atenção aquilo que é cultural, social e que diz de uma realidade contextualizada ao qual os programas, leis e pesquisas devem não só estar atentos, mas levados em consideração.

A negação das diferenças e diversidades tanto nos contextos como nas relações traçadas e marcadas pelo colonialismo e as guerras parece permanecer ainda atualmente, seja nas políticas seja nas formas de se pensar e trabalhar com as crianças no país. Num momento em que se tem falado, nas diversas áreas do conhecimento, na criança enquanto ator social e agente do seu processo e do modo como vai organizando e produzindo sua vida, através de inter-relações e produções próprias e coletivas, me parece inoperante e, de certo modo, desumano, não escutar as crianças e observar suas criações na constituição do que é essa criança e do seu ser sócio-histórico-cultural. O capítulo que segue traz uma discussão sobre como as crianças se percebem enquanto crianças, em relação com elas mesmas e com os adultos, e como esses também vão nomeando o que constitui as crianças nos espaços de relações e de significância que, ao meu ver, também integram as noções do ser criança em parte de Moçambique.

2 SER CRIANÇA DESDE MOÇAMBIQUE: DEFINIÇÕES EM EXPERIÊNCIAS SINGULARES E COLETIVAS

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?

Emicida

Segundo o último censo realizado no país (2017), o número total de habitantes era de 27.909.798 (aumento populacional de 35% comparado ao último censo de 2007, num total de 7.277.398 pessoas), na qual a população urbana é de 33.4%, enquanto a rural é de 66.6%, sendo que 52% destes habitantes são do sexo feminino. Com relação a idade, 53.1% da população é constituída por crianças, consideradas do 0 aos 17 anos e 11 meses de idade, na qual a média de idade da população é de 16.6 anos, ou seja, Moçambique é um país jovem, com a maior parte da sua população constituída por crianças, principalmente na faixa etária entre os 0 aos 10 anos (INE, 2019).

Com o número alto de crianças em Moçambique, representando a maior parte da população, fica o questionamento ao qual chamo atenção aqui: quem são as crianças em Moçambique? O que constitui o ser criança em Moçambique? Quem diz das crianças em Moçambique?

“O que é ser criança em Moçambique?” parece, a princípio, uma pergunta com uma resposta simples a ser dada: “ser criança em Moçambique é...”; porém, quanto mais óbvia parece ser a pergunta, mais difícil é buscar sua resposta. Geertz (1989) chamou a atenção para aquilo que nos parece óbvio, e procurar as incertezas dentro dessa obviedade que parece saltar aos nossos olhos; é preciso observar e escutar o dito e o não-dito. Lacerda (2002) nos chama a atenção para o óbvio e para aquilo que vemos:

Nossas certezas são para nós mesmos tão óbvias, claras e definitivas que nos impedem de perceber que são tão somente formas óbvias, claras e definitivas que temos de olhar para o que somente nós vemos. Qualquer coisa que ultrapasse isso, necessariamente precisará esbarrar nas certezas do outro, e de um outro, e de mais um outro também (LACERDA, 2002, p. 39).

Paulo Freire (1987), ao trabalhar sempre numa relação dialógica com o outro, permite pensar a construção de conhecimentos dentro de relações horizontais entre as pessoas nele implicadas; ou seja: o conhecimento e as trocas se fazem presentes dentro de um processo relacional, de rompimento da “cultura do silêncio” para a participação na construção do próprio

destino pessoal e da supressão do colonialismo. Assim, o conhecimento se faz dentro de contextos que lhe conferem características originais. Em relação ao óbvio, o autor traz o seguinte:

[...] às vezes quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio. (FREIRE, 1985, p. 92).

Ao entender a complexidade que as culturas e sociedades trazem e que as crianças, juntamente com a infância a qual fazem parte, é necessário buscar para além do óbvio. O óbvio, em contextos de estudos³⁷ sobre as crianças em África é pelo viés da falta, das negatividades, das doenças, da pobreza, dos conflitos, enfim, das crianças vivendo em situações de extrema dificuldades e/ marginalizadas. Como pudemos destrinchar até aqui, não há como falar de crianças e infância em África sem ter em mente o processo colonial e de guerras (é uma questão histórica), nem como não falar das situações as quais as crianças vivem, principalmente em relação as privações e negações de acessos e direitos.

Porém, para não reforçar esse falso estereótipo que tem prevalecido nos estudos com crianças (IMOH, 2016), nem criar a falsa dicotomia de que as crianças ou estão em situações de vulnerabilidades ou em lugares em que a infância é permitida à criança, não desvalidando os estudos que envolvem ambas as questões, o intento é poder explorar a multiplicidade do ser criança em que as próprias crianças trazem, que envolvem o brincar, a escola, as tarefas e responsabilidades, os locais que habitam e que significam, a família, as relações com os espaços e ambientes, permeados pelos processos locais e globais, sociais e políticos, que também definem o ser criança.

Imoh (2016) levanta uma questão importante a ser observada também nos estudos com crianças em África:

Este impacto que os processos globais, econômicos, sociais, culturais e políticos tiveram nas estruturas da África Subsaariana (e em outros lugares) levanta uma questão crítica a ser considerada: quais são as implicações para as pluralidades de infâncias encontradas em diferentes localidades quando as estruturas que moldam essas infâncias são cada vez mais moldadas não apenas pelas forças e realidades locais, mas também pelos processos globais que buscam simultaneamente afetar outros países de maneira semelhante? (IMOH, 2016, p. 9, tradução nossa).

³⁷ Alguns desses estudos são de autoria de Smyth (2002); Honwana (2005); Matavele (2005); Serra (2006); Mezmur (2009); Sales-Peres et al. (2012); Saranga et al. (2012) – mais dados, consultar as referências bibliográficas.

O que pretendo trazer para o debate é tradução daquilo que foi vivenciado com as crianças, através da experiência etnográfica descrita no capítulo anterior, em que não se traz nem o mesmo nem o que distingue, mas a coabitação das semelhanças e diferenças que culminam na pluralidade de crianças que estruturam a infância nos locais pesquisados.

Este trecho do capítulo abordará sobre a visão das crianças a respeito do que é ser criança em Moçambique, através de diálogos e conversas informais realizados nos três espaços em que a pesquisa ocorreu, partilhando as especificidades e particularidades de cada criança enquanto sujeito, mas também as generalidades e pluralidades existentes das crianças enquanto ser coletivo. Além dos diálogos e conversas, traz momentos de observação, de vivências e questionamentos, retratados em cenas, sobre o cotidiano das crianças, suas trocas, saberes, (re)produções e relações que contextualizam o ser criança em regiões ao sul de Moçambique, de maneira específica, e das crianças moçambicanas de forma geral, abrindo discussão sobre as formas de se contextualizar e entender o ser criança ali.

2.1 “Mas nós não trabalhamos!”: o fazer em casa, as tarefas e responsabilidades assumidas pelas crianças nos espaços domésticos.

Figura 5 – Ajudando na *barraca*



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2017.

Ao soar das 7 horas da manhã, viam-se crianças saindo de suas camas, ainda em roupas de dormir, e se dirigindo para alguma tarefa: umas cuidavam de seus irmãos mais novos, umas trocando fraldas, outras dando banho; havia aquelas que pegavam as vassouras e varriam os quintais, afastando a poeira trazida pelo vento quente do verão durante a noite. Alguns ajudavam a montar as *barracas* e começavam os preparativos para a venda dos produtos em frente sua casa. Outras lavavam a louça deixada no jantar. Havia aquelas que se arrumavam para ir à escola, em muitas vezes atrasadas, mas o horário das 6h20min era quase impossível para a maioria delas chegar. Eram meninas, meninos, mais novos e mais velhos. A lógica da ajuda em casa se revezava entre os habitantes dali, dos quais as crianças tinham seus afazeres. Quando questionadas sobre o que era feito ali, a resposta vinha de imediato: “estamos a trabalhar!”.

Adelaide, com seus 13 anos na época³⁸, era responsável por acordar, separar a louça que ficou do dia anterior, dividir a tarefa de limpar a casa com sua irmã (Fatiminha, 14 anos) e depois preparar o café-da-manhã. Suas mães estavam em casa, mas geralmente em outros afazeres. Adelaide contou que começou a cozinhar aos 10 anos, quando foi considerada grande, e assim podia começar a usar o fogão; antes disso, por ser pequena, tinha que ter cuidado, e fazia as tarefas “mais fáceis: lavava os pratos, os copos, *nenecava*³⁹ os irmãos mais novos; depois comecei a lavar roupa. Agora já posso cozinhar arroz. Mas vamos depressar, porque tenho que ir pra escola...” (CADERNO DE CAMPO 1, 2014).

Os trabalhos realizados pelas crianças ocupavam parte importante do dia-a-dia delas. Em um dos questionamentos feitos, surgiu a seguinte inquietação: é trabalho o que as crianças realizavam ali? A conversa com Fatiminha, trazida abaixo, exemplifica e ilustra alguns dos diálogos que ocorreram com as crianças:

Marina: Com quantos anos você começou a trabalhar? - perguntei para Fatiminha.
 Fatiminha: Mas nós não trabalhamos!
 Fiquei sem entender. Sem precisar questionar, Fatiminha adiantou-se: não podemos trabalhar, somos crianças. Só com 18 podemos.
 Então reformulei a questão: com quantos anos você passou a ajudar em casa?
 Fatiminha: ah, desde cedo! Com 8. Cozinho desde os 10. Gosto de trabalhar.
 (CADERNO DE CAMPO 1, 2014).

Gina, com 7 anos naquele período (2014), tinha uma visão particular sobre os trabalhos que realizava, dos quais, para além dos que era sua obrigatoriedade fazer, possuía empatia por alguns deles, reforçando sua vontade ali. Gina, como muitas crianças, encontrava nas tarefas

³⁸ Cidade da Matola, bairro da Matola A - Moçambique, ano de 2014.

³⁹ Termo referente ao colocar para dormir, ou dar colo.

modos de poder exercer um de seus papéis e tinha o entendimento do que aquilo que realizava fazia parte da sua formação enquanto pessoa, e que isso ajudaria em seu crescimento e, quando se tornasse adulta, teria habilidades e noções a partir do que vivenciou quando era criança.

Marina: O que você acha de todos os trabalhos que você faz em casa?

Gina: Eu? Acordo, varrer... Lavo prato. Huum... Varro dentro, limpo dentro, e lavo casa de banho... Gosto de trabalhar!

Marina: Você gosta?

Gina: Gosto!

Marina: Por que você gosta?

Gina: Eu goooosto de trabalhar!

Marina: Você gosta?

Gina: Sim! Assim hei de saber fazer as coisas e vou virar adulto que sabes muitas coisas! Eu gosto de trabalhar. Sabes que isso é ajuda, ne. E agora vamos brincar, temos muito o que fazer! (CADERNO DE CAMPO 2, 2014).

As falas de Fatiminha e Gina trazem uma noção importante sobre as atividades que as crianças realizavam: era um trabalho, mas não era como um trabalho no sentido literal da palavra, em que há uma remuneração ou um intento profissional, mas sim era visto como ajuda. Para muitas crianças, realizar tais trabalhos era um papel instituído e que lhes dava prazer, fosse pelo reconhecimento ou mesmo pela definição do papel e responsabilidade da criança ali. De uma maneira geral, os trabalhos realizados dentro dos espaços domésticos eram entendidos, pelas crianças e adultos, como ajuda e implicavam na formação do sujeito e do caráter da criança.

Nós também fazíamos, disse mãe Laurinda. Mãe Margarida toma a palavra: era do mesmo jeito. Começa com 6 anos a ajudar em casa. Com 5/6 anos, começa a mandar a criança “pega esse prato aí, traz aqui. Lava lá lavar panela. Varre cá aqui dentro”. Pode nem ficar limpo, se ainda está a aprender. Depois você volta de novo para lavar. Ele sabendo que ah, quando eu fazer isso aqui, isso aqui é assim. Ele vai praticar com o passar do tempo.

Aqui em Moçambique, meninos e meninas fazem o mesmo trabalho. Cozinhar, varrer, tudo. Só na casa quando não tem menina, os meninos fazem todo trabalho. Outras mães só têm rapazes, não tem menina. Esses meninos é que fazem trabalho de casa, varrem, cozinham, tudo; ou às vezes a mãe trabalha, o pai trabalha, ele que fica com o trabalho. Esse trabalho pra nós é normal. Porque nós também, as mães, quando éramos criança, tínhamos que trabalhar [...]. Nós, os adultos, também ajudam as crianças a fazer os trabalhos. Quando vão à escola ajudam a cozinhar, ou também podem não ir à escola, eles (adultos) ajudam. Aqui é assim mesmo. (CADERNO DE CAMPO 1, 2014).

Alguns pais tinham uma visão para além destas colocadas pelas crianças sobre os trabalhos que realizavam. Jalilo, pai de Gina, trouxe que, quando criança, era ele quem cuidava da casa e dos irmãos, e que assim ensinava à Gina. Para ele, havia dois motivos principais a serem lembrados: doenças e guerra. A vivência da guerra, para a maioria dos pais, ainda era muito viva. Vale lembrar que a maioria deles passaram por processos migratórios enquanto

eram crianças, vindos de outros bairros e regiões, e mesmo outras províncias, em decorrência das guerras.

[...] aqui se tem muita doença. A pessoa está bem, passa uns dias assim, cadê? Apanhou tuberculose, já não está mais entre nós. A mulher tem que sair pra vender, quem aquece a água? Igual as guerras. Agora não tem, mas não sabemos quando pode ter de novo. Não posso deixar a Gina sem saber aquecer água para comer ou tomar banho (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

Em 2017, Januar com seus 14 anos e Marinho com 10 anos tinham começado a vender bananas. A ideia tinha sido de Januar, que tinha achado que era uma boa oportunidade para conseguir juntar dinheiro para ajudar sua mãe (o país passava por uma crise econômica grave, que ressoava principalmente nas camadas mais pobres da população). Com as bacias na cabeça, saíam pelas ruas do bairro tentando fazer seu comércio. Os meninos iam cantando “*ah, uma banana auê!*”; “*Adi banana alê*”, que significa “olha a banana”; “temos banana aqui”. A frase era um indicativo de que havia bananas ali para vender. E, ao final, diziam que era “10/10”, referindo-se ao valor em meticais. Quando vendiam tudo, voltavam para a casa, cantando e brincando, sobre serem “bons comerciantes”.

Em conversa sobre o que era o vender, Januar e Marinho trouxeram uma visão ampliada sobre tal atividade:

Januar: É. É um trabalho, é brincadeira, é divertido quase. Porque você conhece coisas que você nem sabe, conhece outras culturas.
 Marina: Que outras culturas você tá conhecendo vendendo?
 Januar: Por exemplo, eu não sabia, eu nunca vi dinheiro da África do Sul. É uma cultura. É a primeira vez a ver 10 rands⁴⁰, que são 10 meticais da África do Sul.
 Marinho: Se eu não fosse, nem sabia que existia rand...
 [...]
 Marina: E quando você sai para vender, como que você se sente?
 Januar: Eu me sinto bem. Porque aquilo faz parte da minha vida.
 Marinho: Eu me sinto bem, também. Ajudo tia Dinha...
 Marina: Como que isso faz parte da sua vida?
 Januar: ê, sem aquilo, eu não sei o que ia fazer...
 Marina: por conta da ajuda você diz?
 Januar: Porque eu não tenho... Eu dependo de vender pra tirar dinheiro de cadernos, roupa...
 Marina: E mesmo assim está indo muito bem na escola né?
 Januar: Sim. Passei em todas as cadeiras...
 Marina: não está atrapalhando sair pra vender e ir na escola?
 Januar: Não... Até melhorei em matemática. Fazer contas, já sei fazer mais rápido!
 Marinho: E eu também, mana Marina.(CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

⁴⁰ Rand é a moeda local da África do Sul. A cotação gira em torno de: 1 rand = 4,45 meticais; ou 1 rand = 0.27 reais; ou 1 rand = 0,072 dólares; ou 1 rand = 0,064 euros.

Figura 6 – *Adi banana lê*



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Marinho, 2017.

Figura 7 – “Nos divertimos a vender”



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Januar traz uma visão para além da tarefa do vender: é geração de renda, ajuda familiar, incentivo para continuar a ir à escola (e participar das aulas e atividades que são dadas, em que, muitas vezes, as crianças é quem compram as folhas e só entram em sala de aula se possuírem a cópia de algum material determinado pelo professor), meio de divisão do trabalho pautado na divisão social, trocas entre crianças e adultos, reconhecimento de valores e ampliação cultural.

Antonieta, de 13 anos, partilhava de uma ideia parecida sobre o trabalho que realizava. Era sábado, e o sol começava a despontar. Às 6 horas já estava de pé. Às 7h, já iniciava o trabalho... “Tem que ser cedo, ou o sol há de nos queimar”. Calçamos nossas botas, colocamos capulana. “pega lenço, tia Marina. Vais aquecer a cabeça”. Antonieta pega um balde e um regador, me diz para pegar a catana (facão) e vamos. Julinho, de 4 anos, fica nos olhando e, em *matsua*, diz “*Ya fambe!*” (que significa “vamos”), pega a enxada e se junta a nós. No caminho cruzamos com os meninos que pastoravam seus bois. A passagem era deles, e nós nos colocamos entre os arbustos. Assim que passaram, disseram para irmos pela direita, pois mais bois vinham pela esquerda. Lembrei de quando, na Matola, as crianças iam se avisando por

onde já tinham passado para vender seus tomates e bananas, indicando um caminho outro aos que vinham – a sensibilidade na colaboração parece permear ambos espaços...

Após 20 minutos de caminhada, avista-se a machambas. O caminho é cheio de árvores, arbustos, bois, cabritos, rio. O tempo passa logo. Antonieta vai regar as plantas, numa relação de cuidado e presença: “todos os dias venho regar. Nos sábados é que semeio. Tá a ver aqui? É *matsimbo* (batata-doce) ...”.

Antonieta (A): Anda lá, vem ver. A machamba é minha. Venho todos os dias para regar, e sábado venho semear. Eu gosto de cuidar da machamba.

M: e por quê?

A: Ah... (Risos)... Gosto porque gosto de alface, couve e tomate. Gosto para comer, e para comer tem que trabalhar, e é assistência familiar.

M: assistência familiar?

A:É. Cada um ajuda, pouco, pouco, e todos têm o que comer.

M: E vocês vendem ou é só de vocês?

A: Vendemos ali mesmo, para quem não cultiva. Alface, assim, 20/30 meticais...

M: ver com quantos anos começou?

A: com 12...

Enquanto plantava, uma amiga de Antonieta apareceu. Lourdes era o nome, e ela queria as folhas de batata para levar para casa. Antonieta a olhou e disse: "para comer tem que trabalhar, você só quer comer, sem trabalhar. Sabe que assim não funciona! Anda lá ajudar", e assim as meninas passaram a colher as folhas de batata-doce, enquanto semeavam as sementes de abóbora... (CADERNO DE CAMPO 3, 2018).

Figura 8 – Na machamba



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Fortunato, 2018.

Vó Clemência (avó de Félix), com 63 anos, contou sobre como começou a cultivar a terra, ainda criança, e como isso fazia parte das crianças ali do povoado: “criança anima vir à

machamba. Começa a cavar, cavar, cavar. Aprende a gostar da terra, da maçaroca, da semente. Vê a planta crescendo, anima. Coração vai enchendo de coisa boa. Para estar na machamba tem que ter coração". O diálogo trazido pela vó ilustra a realidade de muitas crianças ali, que começam desde cedo a ir às machambas com os pais ou avós, e vão conhecendo a natureza, a terra, os modos de fazer e de plantar, que diz de um determinado ambiente e contexto.

Em Nhandlovo⁴¹, os trabalhos nas machambas eram comuns e praticados tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Por volta das 6 horas da manhã, algumas crianças se levantavam e iam semear nas machambas, enquanto outras ajudavam as avós (em sua maioria) a catar água. As crianças mais novas entravam às 7 horas na escola, enquanto as mais velhas entravam às 13h. Segundo os professores de uma das escolas ali, isso era porque “os mais velhos podem acordar cedo e ir na *machambas*, enquanto os mais novos não tem tanta força assim. Começam cedo na escola para depois poderem ir brincar” (CADERNO DE CAMPO 3, 2018).

Julinho, com 4 anos, quase sempre acompanhava Antonieta ou Fortunato, seu outro irmão de 10 anos, nas tarefas, fosse na *machamba*, fosse em outra atividade. A cena dos irmãos mais novos acompanhando os mais velhos era comum, fosse em Nhandlovo, fosse em Mabotine ou na Matola. Os irmãos mais velhos eram responsáveis pelos irmãos mais novos. Se algo acontecesse, eles tinham autorização para tratar do assunto. Do mesmo modo ocorria entre os adultos: os mais velhos eram ouvidos no caso de alguma discordância.

⁴¹ Nhandlovo, povoado da zona de Tevele. Distrito de Massinga. Província de Inhambane.

Figura 9 – “Agora já trabalhamos, vamos comer”



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Antonieta, 2018.

Também era comum as crianças estarem constantemente se ocupando de algum bebê, tanto as meninas quanto os meninos, fossem seus irmãos ou vizinhos – e isso ocorria, igualmente, com as crianças mais novas, mesmo que os adultos estivessem por perto. Clemência, irmã de Félix, estava com 3 anos em 2017 e Uanga com apenas 3 meses, mas nem por isso ela não deixava de se ocupar dele: pegava-o no colo, o *nenecava* e, quando questionada, dizia: “esse aqui só anda comigo. É meu bebê esse daí. Tá ver, vai chorar já”, e logo voltava a embalá-lo na capulana.

Figura 10 e 11 – entre tarefas



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Enquanto as crianças mais velhas cuidavam das mais novas e possuíam responsabilidades, as crianças mais novas deviam demonstrar respeito pelas mais velhas, principalmente na ausência de um adulto. Como forma de demonstrar esse respeito, era costume que os mais novos (fossem crianças ou adultos) chamassem os mais velhos por “mana” (se fosse do sexo feminino), ou “mano” (se fosse do sexo masculino). Beni, por exemplo, deve chamar Laila, sua irmã, de “mana” Laila, assim como Laila me chamava de “mana” Marina. O tratamento interpessoal é uma linguagem social extremamente cuidada na socialização infantil, e acaba revelando elementos de identidade pessoal e grupal significativos que precisam ser preservados e formas de respeitos inseridos naquela cultura.

As crianças tinham diversas atividades: cuidar dos irmãos, preparar alimentos, varrer a casa, limpar o quintal, preparar-se para ir à escola, entre outras. Algumas ainda ajudavam a catar água. Em Mabotine⁴², essa era uma das principais atividades das crianças. Como o bairro não tem infraestrutura nem rede de água e esgoto, as mulheres e/ou crianças formavam uma fila, que se iniciava por volta das 4 horas da manhã, na única saída de água disponível naquele espaço. Muitas vezes a água acabava logo, o que tornava as atividades posteriores difíceis. Para as crianças, era papel delas esperarem e catar a água, enquanto os pais realizavam outras tarefas,

⁴² Bairro Luís Cabral. Cidade de Maputo

fosse dentro de casa ou fora. A imagem de Mabotine e a falta de estrutura remonta a um outro cenário – o das faltas e ausências, das quais as crianças não estão fora, mas acabam participando de jeitos diversos. Os trabalhos que as crianças realizam também variam de acordo com o contexto e ambiente ao qual permeiam.

Figura 12 – “*Estamos indo catar água*”



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada por Gina, 2017

Um dos pontos principais levantados, em todos os ambientes, era a distinção entre o trabalho das crianças, nomeado como ajuda, e dos adultos refere quanto a intenção e valor. Os trechos abaixo falam sobre o que é atribuído a cada um deles:

Marina: E me diz uma coisa, o trabalho de vocês é trabalho igual ao de seus pais? Por exemplo, você acha que o trabalho que seu pai faz na oficina é o mesmo que você faz aqui em casa?

Januar: Não. É diferente. Ele é mecânico, eu só ajudo a lavar pratos, varrer dentro, dobrar minha cama, catar água, às vezes cozinhar... Limpar... Mas não posso mentir, limpar eu não sei. É educação trabalhar. Temos que aprender como se faz e ajudar a mama. Quando crescer, hei de trabalhar em muitas coisas. Ih, quero ser muitas coisas... (CADERNO DE CAMPO 2, 2014).

Marina: E o que é da responsabilidade da criança? De todas as tarefas que ela faz, o que você que é só a criança que tem que fazer?

Jalilo: [...] principalmente pra nós cá, em Moçambique, em primeiro lugar, não tem que mandar fazer coisas pesadas, mas sim primeiro a mostrar que, as condições da vida que nós levamos não são aquelas adequadas. Então tenta ensinar o pouco, pouco que fazia enquanto pequena. Porque quando crescer, vai fazer quando não te viu fazer as coisas, é difícil. Quando a gente acorda de manhã, a lavar a louça assim, chama “Gina, vem lavar”, mais para quê? Poder ver como faz as coisas, para captar, ao andar do tempo vai saber que a louça lava assim, seca e depois guarda. Mais ou menos assim.

Coisas pesadas não pode. Enquanto eu estiver aqui, ou a mãe estiver aqui, ela sabe dizer que ela não pode fazer coisas pesadas, porque ela não tem capacidade... Senão vai carregar um peso que tem lá seus 20 quilos, aquilo cai, e cai em cima dela, vai dar uma lesão, entorço, luxação. Então, criança, na norma, não tem que fazer coisas pesada, tem que dar acompanhamento daquilo que os mais velhos fazem, pra ele tá a captar. Assim, a crescer será capaz de meditar. Ela pode fazer com dificuldade, mas se encaixar com aquilo que já viu ali antes. É assim. Aqui em Moçambique é assim (CADERNO DE CAMPO 3, 2017).

Tomando estes relatos, singulares e plurais, como exemplos, um ponto em comum e relevante é trazido sobre as crianças moçambicanas: os trabalhos e afazeres domésticos, num entendimento de casa que perpassa o espaço intramuros (como a *machamba* ou os espaços das ruas) é uma das características que marcam o ser criança ali. É importante ressaltar que a atividade a qual a criança se destina varia de acordo com sua idade, que pode ser medida cronologicamente como estruturalmente (físico). Não há como falar de criança em Moçambique sem levar em consideração os tipos de responsabilidades e tarefas que as crianças tem, dentro de um contexto de vulnerabilidades distintas e com o histórico que possui. Assim, falar de criança em Moçambique é também falar das ajudas e possibilidades de trabalho que muitas delas possuem enquanto responsabilidade familiar e social, dos quais estão, na maioria das vezes, permeados também pelo brincar.

2.2 “Basta completar um ano e pronto, já está andar sozinha por aí” – a circulação das crianças nos espaços de significação

Durante o dia, as ruas estão tomadas pelas crianças. À noite, são as crianças que brincam por ali. Nos caminhos entre o ir e vir da escola, há crianças por todos os lados. Se chove, estão escondidas. Mas estão ali, todas, nas ruas. Nas ruas urbanas ou nas de área rural, as crianças andavam com propriedade. Grandes, pequenas, acompanhadas. Raramente sozinhas. Ocupar as ruas eram também característica das crianças.

O sol ainda estava a nascer, tardio, enquanto a chuva caía com força. De longe, ouviam-se barulhos e risos; de perto, viam-se 4 crianças. Com suas mochilas nas costas e *massalas*⁴³ nas mãos, corriam, entre passos tímidos e acelerados. “Onde vão?”, no que responderam, ao fundo, “*Ya famba* a *machamba!*”, e riam, dispersando-se. Pouco tempo depois, voltavam Nassala (7 anos), Binólia (6 anos), Sakina (6 anos), Tuxa (6 anos) e Edgarita (5 anos) com maçarocas e canas-de-açúcar nas mãos: “olha só o que apanhamos! Lá na *machamba* da vó

⁴³ Fruta típica moçambicana.

Emília. Nem pode chegar você lá, é longe. Há de cansar você”, e seguiram correndo, enquanto riam entre si (CADERNO DE CAMPO 4, 2018).

Pela manhã, era comum ver as crianças andarem pelos seus bairros. Algumas iam à escola, outras voltavam; havia as crianças que iam até os mercados e *barracas* fazer compras pequenas; havia as crianças que saiam para vender, como era com Januar; algumas iam às *machambas*, como as meninas, ou ao rio lavar roupa, como Paixito (11 anos) e Basílio (10 anos). E havia aquelas que circulavam por aí.

Figura 13 – “*Estamos a te acompanhar*”



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Captino, 2018.

Adelaide, com seus 13 anos, por exemplo, andava com bastante propriedade pelas ruas da Matola: sabia o caminho e as alternativas que podíamos pegar para onde quer que fôssemos. Até mesmo para ir ao mercado tinham diversos caminhos – e, cada dia, fazia um, a depender de condições adversas, como, por exemplo, quando caía a chuva, que poderia ter tornado algum dos caminhos mais dificultoso e com *matope* (lama). Certa vez, Adelaide decidiu que queria mostrar um novo caminho e entrou em uma rua estreita; a rua, cheia de lixo, tinha um cheiro ruim. Adelaide disse que não gostava daquele caminho, mas havia desejado mostrar. “Eu não

gosto desse caminho, cheira mal, mas mãe Margarida gosta muito! E eu queria te mostrar” (CADERNO DE CAMPO 1, 2014). Félix, ao andar pelas ruas da Matola, sempre improvisava um caminho novo: “não gosto de fazer os mesmos. Me cansa. Anda lá, sei chegar. É só entrar aqui”, dizia enquanto buscava alternativas para seus caminhos rotineiros.

Nos caminhos entre o ir-e-vir, era comum as crianças testarem percursos novos, mesmo que nunca houvessem o feito. Quando se perdiam ou mesmo se confundiam, as percepções eram logo refeitas e o caminho seguia. Certa vez, Lídia (10 anos), enquanto acompanhava sua avó ao *xitique*, correu a frente e conduziu o caminho, mesmo sendo a primeira vez que ia, já que estava de férias escolar e tinha esse tempo livre. “O lugar do *xitique* é na casa da mulher do pastor”, dizia sua avó; “então hei de chegar”, disse Lídia, correndo a frente. Ao chegar na casa do pastor, ninguém estava lá. Aguardou um pouco e então perguntou sobre o *xitique*: “não é aqui mais. Era, mas agora é na casa da pastora. Sabe onde fica? Perto daquele coqueiro grande...”. Antes que pudesse completar a informação, Lídia corria entre as casas, desaparecendo entre as árvores. Algum tempo depois, lá estava ela, junto a sua avó, na casa certa...

Outra situação corriqueira eram os caminhos pelas estradas, fosse as de asfalto, fosse a de terra vermelha, na qual as crianças mesclavam o andar com o risco de estar entre os carros, mas, mesmo assim, criavam jeitos de estarem sempre às vistas, ocupando os espaços diversos.

Figura 14 – Pastorando na estrada vermelha



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada pela pesquisadora, 2017

Mesmo nos espaços urbanos, essa cena não era diferente. Certa vez, mana Zaida (mãe de Félix) estava junto com Richard, que acabara de completar 3 anos. Olhou e disse “vai lá acompanhar a mana pra casa”. Richard levantou e seguiu caminho. Sem olhar para trás ou ficar em dúvida, entrou pelas ruas e chegou em sua casa. Com 3 anos já sabia fazer o percurso da casa que morava até a casa de sua avó e vice-versa (CADERNO DE CAMPO 3, 2014). Quando completou 6 anos, Richard havia mudado de bairro – habitava um distrito de Mozal, bairro localizado cerca de 25 quilômetros da Matola. Em uma das vezes que voltava para sua casa da visita ao Félix na casa de sua avó, Richard, ao apanhar o *chapa* e atento ao caminho, disse “agora já estamos a chegar. Tá a ver essa escola? Depois passamos uma árvore grande e descemos no mercado da Mozal. Moro aí” (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

As crianças, desde pequenas, tem noções de espacialidade e territorialidade que está intrínseca no ser criança ali. Do mesmo modo, os pais e responsáveis acabavam criando uma lógica outra de cuidado e de ampliação de rede e proteção, que ia para além do espaço da casa e da família, mas que se alargava ao contexto territorial. Em uma conversa com Inês, mãe de Custem (3 meses) e vizinha de Adelaide, foi trazida a questão sobre as crianças andarem pelas ruas desde cedo: “criança aqui basta ter um ano, começar a andar, prontos, já está a andar sozinha” (CADERNO DE CAMPO, 2014). Isso fazia as crianças serem conhecidas e conhecerem o bairro e seus moradores.

Figura 15 – Crianças circulando



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada pela pesquisadora, 2018

Mabotine é um dos espaços em que quase não há ruas, e os caminhos se tornam apertados, no entre-casas e quintais. Ao olhar para tais ambientes, era possível observar o número de crianças que estavam ali. Nas suas ruas estreitas, era comum ver as crianças correndo. Juju (10 anos) passava os dias pelas ruas: por ter uma deficiência de nascença, acabava não frequentando a escola e não desenvolveu a linguagem verbal; porém, era nas ruas que ela estava em contato com as crianças, com o rio, com o lixo e com a estrada que cortava o bairro. O estar no bairro permitia que Juju pudesse desenvolver outras habilidades, como as trocas e encontros que iam permitindo o desenvolvimento de linguagens outras, das quais as crianças estavam sempre em comunicação. Era comum ver as crianças brincando de se esconder e Juju estar junto, fosse procurando, fosse se escondendo.

Figura 16 – Entre o bairro e a estrada



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada pela pesquisadora, 2018

Certo dia, enquanto jogavam futebol, a bola caiu no rio. Água suja, correnteza e a bola foi seguindo caminho. Juju foi a primeira a vir correndo, gesticulando e imitando sons que permitiam a percepção das outras crianças de que algo havia errado. Seguiram-na, e logo vimos a bola rumando para longe. As crianças se organizaram, pegaram varas e se entranharam pelo mato. Enquanto alguns monitores do projeto da Casa da Criança diziam para as crianças deixarem para lá, elas insistiam. A preocupação destes adultos era de que as crianças se perdessem ou se machucassem; as crianças, moradoras e conhecedoras dali, apenas riram “tio Édio, sabemos onde essa bola vai! Se moramos aqui! Tá a ver a água ir pra lá (e apontava com o dedo, indicando a direção)? Havemos de apanhar antes de fazer a curva” (CADERNO DE CAMPO 4, 2018). Algum tempo depois, voltaram, com Juju segurando a bola e rindo. Ferreira

(2004) discute sobre a relação que as crianças estabelecem com os espaços de significação e o brincar, ampliando para uma relação entre pares que culmina para a criação conjunta de um sentimento de partilha e pertencimento, instituindo uma ordem social própria. Silva (2012) traz sobre a questão de ser num “espaço à margem da vida comum” (p. 118) que as crianças vão compreendendo sua realidade e transformando as situações de acordo com o vivido.

O reconhecimento dos lugares faz as crianças criarem relações entre elas e os adultos, e com os espaços, os quais vão se tornando, à medida que vão pertencendo, significativos. Magnani (1992) traz para o debate a noção de pedaço, principalmente entre os espaços da vizinhança e dos bairros nas áreas periféricas, em que iam se reconhecendo e criando relações interpessoais, valorizadas através dos símbolos e significados que iam traçando. As crianças em Mabotine, por exemplo, deixavam à mostra quando achavam brechas entre os pequenos espaços para extravasar o ambiente restrito e ao criarem comunicações inteligíveis a quem era de fora, como no caso dos adultos trazidos no exemplo anterior.

É aí que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, o desfrute do lazer, a troca de informações e pequenos serviços, os inevitáveis conflitos, a participação em atividades vicinais. Para uma população sujeita às oscilações do mercado de trabalho, à precariedade dos equipamentos urbanos e a um cotidiano que não se caracteriza, precisamente, pela vigência dos direitos de cidadania, pertencer a um pedaço significa dispor de uma referência concreta, visível e estável - daí a importância do caráter territorial na definição da categoria. Pertencer ao pedaço significa também poder ser reconhecido em qualquer circunstância (MAGNANI, 1992, p. 193).

As manhãs da Matola tinham uma singularidade compartilhada: em torno das 9 horas, era comum ver as crianças menores agrupadas em pequenos grupos, conversando e brincando entre si, enquanto suas mães e irmãos mais velhos estavam em alguma outra atividade. Yumina é irmã de Januar, e estava com 3 anos em 2018 (completaria 4 naquele ano), e estava sempre na companhia de Sonia (5 anos), Samira (4 anos) e Tony (2 anos), seus vizinhos; tomavam seu chá juntos, ajudando um ao outro a pegar o chá quente com a colher, evitando se queimarem, e a dividir o pão igualmente entre eles. Quando conversavam entre si, falavam sobre os acontecidos do dia anterior: “vista que Samira chorou? Lhe bateram bem! Não queria tomar banho aquela”, ou ainda “Bianca tá a se esconder. Tem medo aquela de mana Marina”, e riam (CADERNO DE CAMPO 1, 2018). Ao terminarem de comer, levantavam-se e saíam correndo. Quando questionado, Januar (16 anos) apenas dizia “devem ir brincar por aí”.

O senso de direção era acompanhado do de segurança. Era comum as crianças saírem sem ter algum adulto por perto, fosse para irem à escola, para irem a alguma atividade a qual foram designadas e, principalmente, para brincarem. Certa vez, enquanto caminhavam em

direção ao rio, Basílio e Paixito conversavam entre si, contando histórias em *matsua*. Alternavam entre os caminhos, passando por entre os bois, *machambas*, casas e vizinhança, até que chegaram no rio. Sua extensão percorria uma área grande de matagal e colheitas, estendendo-se até os olhos perderem de vista. Tentando sair da água, Basílio foi guiando o caminho. Ao passar por alguns adultos que lavavam suas roupas, saudaram-nos e explicaram que queriam tirar os pés da água, pois haviam se banhado. Alguns meninos, que brincavam sobre uma árvore ali perto, indicaram a direção. Seguiram andando, até chegarem no lugar desejado. Ao serem questionados como conseguiram chegar ali, mesmo sem saber o caminho, a resposta foi imediata: em tom de surpresa, exclamaram “se essa é a nossa terra!”, rindo da pergunta feita (CADERNO DE CAMPO 3, 2018).

Magnani (1992, p. 197) também traz para a discussão que a cidade não é apenas um aglomerado de pontos ou pedaços, mas que é também manchas, as quais compreende como sendo as características próprias de determinado lugar e que possui identidade através de um inter-relacionamento, onde as pessoas circulam entre eles, e “fazem suas escolhas entre as várias alternativas - este ou aquele, este e aquele e depois aquele outro - de acordo com determinada lógica”. No caso das crianças, é possível compreender que, para além da lógica comunitária que o pedaço acaba sugerindo, há questões que englobam a vontade e gosto pelos caminhos, dentro das manchas, que acabam por seguir caminho “que não são aleatórios. Estamos falando de trajetos” (MAGNANI, 1992, p. 197).

Os trajetos escolhidos pelas crianças entravam numa lógica própria, a partir de suas vivências e experiências, que eram pessoais, intersubjetivas e coletivas. Ao caminharem com propriedade pelo bairro (ou povoado), as crianças trazem um conceito que foge à lógica ocidental de compreender as relações e a circulação das crianças: aqui, as crianças são “livres para andarem, brincarem e conhecer as pessoas. Se as crianças logo começam a andar, passam a conhecer o bairro e o bairro conhece a criança. Não há perigo assim”, como disse mana Rosinha, tia de Félix (CADERNO DE CAMPO 3, 2014). A ideia de relacionar-se com o bairro e com a comunidade traz também um significado de apreensão de vida comunitária e da importância da comunidade no dia-a-dia da criança.

Costa e Maciel (2009) trazem a compreensão de bairro como espaço físico e afetivo no qual as relações sociais do cotidiano ocorrem, mas que há um cotidiano coletivo que é dotado de significado e simbologia para aqueles que habitam e usufruem do mesmo espaço. A vida era partilhada em um sentimento de pertencimento coletivo e de uma lógica ditada por sistemas de compatibilidades (MAGNANI, 1992), no qual os espaços do público e privado se mesclavam

e coexistiam ali, do mesmo modo que as noções de segurança, de pertencimento, de criação e de cuidado.

Figura 17 – “Estamos a brincar”: ocupando as ruas de diversos modos



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada por Januar, 2018

Conhecer o bairro e os moradores, os percursos e os espaços, denotando suas alternativas e buscando as manchas e trajetos em cada um deles era, além de pertencimento, um modo das crianças circularem e habitarem os espaços que lhes pertenciam, dentro das lógicas que lhes cabiam. Conforme avançavam nas idades e nos conhecimentos espaciais, mais caminhos e noções iam criando, alternando caminhos e permitindo o retorno cada vez mais tarde para a casa. Era comum as crianças a partir dos 10 anos de idade saírem para brincar à noite, afirmando que “é à noite que anima brincar. Brincar de *tcho-tcho-tcho* à noite (esconde-esconde), como anima!” (CADERNO DE CAMPO 3, 2018).

Ondjaki, em um dos seus romances de 2008, traz uma passagem sobre a noite e o brincar, no qual traz que é a noite que os corpos se iluminam, as praias se passeiam e o brincar também salta aos olhos; Camara Laye (2013) retrata que era através dos caminhos que se iam conhecendo que o fazer e o brincar também eram possíveis de acontecer. Para as crianças, era conhecendo os lugares que podiam não ter medo dos caminhos, apesar de escuros e sem luz; que podiam brincar e se esconder sem que as achessem; que vendiam as mercadorias e que sabiam onde era o melhor lugar a determinada hora do dia; onde passavam os bandidos e os perigos; por onde a bola corria e onde era capaz apanhá-la. Era no conhecer dos bairros e dos locais que as crianças iam criando referências e se sentindo seguras, dos mesmos modos que os

adultos criavam confiança em deixar as crianças em suas próprias companhias, no andar livremente.

Com estes relatos, mais uma característica é trazida: ser criança em Moçambique é, também, circular por entre os bairros e espaços de significação, num sentido de vida partilhada em comunidade. Como traz Nunes (2011, p. 347), as crianças, em seu circular pelas ruas, “iam aos lugares que lhe convinham, ouviam conversas e olhavam o que ocorria”. Dentro os caminhos e espaços percorridos e de significação, para além da casa e dos trajetos, estava também a escola, considerada como lugar comum da infância, de maneira global, mas que trago abaixo a partir das experiências com as crianças moçambicanas.

2.3 “Hoje as crianças todas tem que ir à escola. Na minha época não era assim”: o papel da escola no dia-a-dia das crianças

Não eram nem 6h30 da manhã, e já se ouviam crianças correndo. “Depressa, vamos atrasar!”, diziam elas, enquanto os passos aceleravam. A escola, ao centro do povoado, ia formando as filas de acordo com cada série e, pontualmente às 7 horas, a bandeira de Moçambique era erguida e o hino era cantado. As crianças que chegavam antes ajudavam na limpeza das áreas comuns, como o pátio, salas e casas-de-banho⁴⁴. As que chegavam atrasadas logo se explicavam “estávamos a catar água” ou “estávamos na *machamba*”. As crianças entre os 7 a 11 anos (2ª a 5ª classes) estudavam das 7h às 12h, enquanto as com 6 anos, e entre 13 e 14 anos (1ª, 6ª e 7ª classes) entravam das 12h30 às 17h30.

As turmas em Nhandlovo tinham entre 30 a 40 crianças, 1 turma por classe. Os professores da Escola Primária de Nhandlovo eram 5, que se revezavam entre as classes e disciplinas dadas. Durante o período da tarde, a quantidade de alunos era menor: entre 20 a 25 alunos por turma, e os mesmos professores da manhã. A escola secundária, que englobava a 8ª e 9ª classes ficava acerca de 1h15 minutos andando dali; quem quisesse continuar os estudos até a 12ª classe, precisava mudar para outra escola secundária, que ficava na cidade de Massinga, onde só era possível ir com carro.

⁴⁴ Termo referente ao banheiro

Figura 18 – Escola Primária em Nhandlovo



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Nos centros urbanos, a lógica da escola não era diferente; porém, na Matola, as escolas primárias tinham mais crianças e turmas, nas quais cada sala (com infraestrutura ou as salas “fora”, ou seja, embaixo das árvores e nas sombras existentes) englobava cerca de 65 a 83 crianças cada. A escola secundária ficava em outro bairro que, a depender da distância, as crianças iam caminhando ou de *chapa*. Mabotine não possui escolas, sendo que as crianças tem que se dirigir a outros bairros para ter acesso ao estudo.

Figura 19 – Escola Primária na Matola



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2018.

De maneira geral, as crianças passaram a ocupar as escolas, aumentando o número de alunos a cada ano, conforme as políticas educacionais e diretrizes do Governo. Numa conversa com vô Bento (avô de Félix), ele disse que “quando éramos assim, miúdos, só íamos a escola depois de ganhar corpo. Fiz até a 4ª classe. A 4ª classe de antes era a 12ª classe de hoje. Hoje se dá tudo para as crianças” (CADERNO DE CAMPO 3, 2018). Na mesma linha, vô Clemência relatou sobre o fato de não saber ler e escrever em português, e até sua dificuldade em falar o idioma, porque não pode ir à escola: “naquela época, quando tinha os portugueses, nós não pode ir na escola. Quer a gente ali, burra, na *machamba*. Mulher vai saber ler pra quê? Tem que cozinhar, semear, e pronto” (CADERNO DE CAMPO 3, 2018).

Os relatos que os avós traziam correspondiam à época colonial, na qual somente os filhos dos colonos é que podiam ir à escola e, tempos depois, as missões católicas acabaram por agregar o ensino aos moçambicanos. As meninas, naquela época, não faziam parte desse meio. Nos dias atuais, a escola é uma das prioridades do Governo e é obrigatória para as crianças a partir dos 6 anos, tendo escolas públicas em território nacional.

Nos relatos das crianças, a escola faz parte do entendimento que elas têm sobre ser criança. Paixito (11 anos) e Basílio (10 anos), por exemplo, ao serem questionados se eram crianças, afirmam que sim: “somos! Nós ajudamos em casa, na *machamba*, vamos na escola. Toda criança tem que ir na escola”, completando com “vamos a escola para não ser burrinhos. Temos que aprender as coisas” (CADERNO DE CAMPO 1, 2018). A escola, para os meninos, tem um objetivo de ensinar coisas que não saberiam caso não estivessem ali. Nhanguito, aos 9 anos, frequentava a 4ª classe da Escola Primária da Matola A e considerava que a escola era “lugar de se estudar, não de se brincar”, embora acreditasse que a grade ideal seria: “2ª feira, *zotho* (pega-pega), 3ª feira, *tcho-tcho-tcho* (esconde-esconde), 4ª feira, luta, 5ª feira jogar bola e 6ª feira pode ser estudar” (CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

As crianças tinham a concepção de que a escola era lugar de estudar e que os estudos eram diferentes do brincar, porém diziam que a escola “anima mais quando os professores faltam. Anima porque brincamos”. Embora a legislação seja voltada para a participação das crianças e para que se considere seus interesses, pouco participam das decisões do dia-a-dia escolar, como a inclusão do brincar junto aos momentos do aprender, não como excludentes, mas complementares no processo de aprendizagem. Estudos tem mostrado um alto índice de desistência escolar, principalmente pelas meninas a partir da 7ª classe – quando completam entre 13 e 14 anos e algumas acabam casando-se e/ou engravidando, ou mesmo se afastando por terem as responsabilidades nos espaços domésticos ou fora deles, numa relação de patrão-empregado.

A visão ocidental sobre a escola como um lugar para a infância surge nas épocas coloniais e ainda consistem em um modo de operar também nos países após a independência, como é o caso de Moçambique. Uma questão importante a ser considerada, no que também diz respeito à escola é quanto a questão racial (e a lei do indigenato dizia bastante disso) e o quanto o negro sempre foi colocado como servente do poder colonial, branco, supremo. O que diferenciava para as crianças da classe média, em que o brincar e o “*pastime*” foram ditados por adultos, e que acabaram criando um bolsão que deveria agrupar todas as crianças e infâncias, na qual a escola era o lugar onde a infância pode acontecer. Mesmo o brincar livre, que era em público, acabou sendo, em muitos lugares e de acordo com a classe social, levada cada vez mais para o privado e, deste modo, sendo regido por adultos especializados nisso, principalmente nas escolas (ALANAMU; CARTON; LAWRENCE, 2018).

Em Moçambique, com as regiões em que a pesquisa ocorreu, a escola não ocupava tanto este lugar e papel, principalmente porque o brincar não fazia parte da grade curricular das escolas em questão, embora as crianças achassem brechas para que ocorressem, principalmente na falta dos professores (que, por falta de estruturas e número excedente de alunos, não tinha substitutos). Era muito comum as crianças irem à escola e, por diversos motivos, não entrarem nas aulas. Um desses momentos é trazido abaixo, numa vivência com Gina, que, em 2017, tinha 10 anos:

Gina andava quieta, calada, com olhar distante. Talvez fosse pela mudança de escola – havia mudado da escola que sempre frequentou para uma outra ali perto. Era comum as crianças terem que ser transferidas, por falta de espaço e estruturas. Quase 2 semanas depois, Gina puxou uma cadeira e, pensativa, disse “precisamos conversar. Mas não há de ser fácil. Há de zangar”. Respirou fundo e então disse “eu menti pra si. Não estudo na 30 de janeiro. Estava há faltar na escola faz 2 semanas”. Sua mãe apareceu e completou “ela está a faltar! Inventava que entrava de manhã, depois a tarde. Mas não ia. Faz um mês que não vai à escola”. Receosa, Gina continuou “estava com medo de apanhar do professor porque não havia feito o TPC (*tarifa para casa*), aí não entrei. Aí fiquei com medo no outro dia, faltei. Ai depois não fui mais... fiquei com vergonha e medo porque não sei ler em português – português, como é difícil! Estou habituada com *changana*. Mesmo árabe eu sei, aprendi na Madrassa, mas português não...Ficava lá no pátio, a brincar com meus amigos, e depois voltava”. Quando seu pai descobriu, depois de tê-la seguido, conversou com o professor e Gina voltou a frequentar a escola. “Ainda não gosto, mas vou aprender a ler agora. Ih, mas como animava ficar brincando” (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

Esse relato nos remete a pensar que a escola, para as classes mais baixas, ainda é uma questão que envolve muitas dificuldades, mas que é, também, o lugar em que as crianças tem que estar, principalmente pela obrigatoriedade do Estado e enquanto política voltada a elas. Uma das principais dificuldades encontradas pelas crianças era em relação a língua de ensino, que era obrigatória ser em português.

Em Maboline e na Matola, o *changana* era a língua que as crianças mais falavam, e em Nhandlovo era o *matsua*. A transição entre as línguas maternas e o português era feito principalmente na 1ª classe, quando a criança ingressava no sistema escolar; porém, havia criança que já estava com 6-7 anos e habituada a falar sua língua com as outras crianças e com os adultos. A partir da 2ª classe, só o português deveria ser usado. Era comum cenas em que, para explicar as matérias, os professores acabassem usando a língua materna para passar o conteúdo. Porém, havia as crianças que mesmo nas classes mais velhas não sabiam o português, como era o caso de Gina, ou de Bonifácio (11 anos):

Bonifácio estudava na 5ª classe de dia, em Nhandlovo, e a tarde passava os dias entre brincar e vender na *banca do Alfiato*, no quintal de sua casa. Basílio e Paixito falavam em *matsua* com ele, complementando com “esse não sabe português. Fica o dia a falar *matsua*, vende em *matsua*, brinca assim mesmo”. Quanto questionados como era na escola, apenas riram, complementando “é que nós falamos *matsua* há muito tempo!” (CADERNO DE CAMPO 4, 2018).

Embora com muitas adversidades, a escola não representava só um lugar de dificuldade, mas acabava sendo um lugar do ensino e das trocas, nas quais as crianças encontravam, nos momentos entre elas, espaços para compartilhar e ressignificar o estar ali. O intervalo era um desses períodos principais:

Às 9h30, o sinal tocava. As crianças, correndo, iam se dispersando pelos espaços do pátio. Fosse na Matola ou Nhandlovo, era no momento do intervalo que as crianças se juntavam e dividiam o que haviam trazido para o lanche. Umhas com bolachas, outras com farinha de tapioca. O tipo de lanche variava de acordo com o local: nas cidades, era mais comum algo industrializado, como algum biscoito ou pipoca, enquanto no campo as crianças levavam coisas que apanhavam na *machamba*, como mandioca ou tangerina. A divisão era algo comum entre elas. Certa vez, Nássapa (7 anos) disse “se tem muitas tangerinas aqui dentro. Toma lá, apanha uma você”, entregando um dos gomos à Tuxa (6 anos). Do mesmo modo era feito com a farinha de tapioca, partilhada em punhais, ou com as pipocas, entregue nas mãos estendidas. O que diferenciava o intervalo e a divisão das crianças na cidade ou no campo era a faixa etária em que se agrupavam: enquanto na Matola e Nhandlovo andavam separados de acordo com as classes que frequentavam (e, conseqüentemente, idades próximas), em Nhandlovo todas as crianças estavam juntas, mesmo brincando, mesmo que fossem crianças que ainda nem frequentassem a escola. O intervalo retratava o modo como elas também viviam ali: em comunidade, na partilha, nas singularidades e coletividades. (CADERNO DE CAMPO 5, 2018).

Em relação a continuidade dos estudos ou o que a escola representava para as crianças, a maioria delas não sabia bem o que dizer, ou se viam completando os estudos dentro das possibilidades e arrumando um trabalho. Para as crianças, a escola “animaria” mais se os professores ensinassem sem bater, pudessem fazer a tradução entre as línguas e acrescentassem o brincar e as atividades lúdicas dentro do quadro de ensino do país. Para os adultos, a escola e

o acesso era uma oportunidade de poder entrarem em mundos que antes eram proibidos, bem como acessar postos de trabalhos que lhes foram negados no passado.

Embora o foco não seja retratar a escola ou discutir sobre o sistema escolar no país⁴⁵, cabe ressaltar o papel da escola no cotidiano das crianças que participaram da pesquisa e que retratam parte das crianças que habitam as regiões ao sul de Moçambique, mesmo nas mudanças que acaba gerando nas atividades cotidianas, que acabam sendo remodeladas conforme o horário de entrada e saída da escola. De qualquer forma, a escola e suas interfaces também permeiam e constituem o ser criança ali.

Como ponderado até aqui, o ser criança nas comunidades ao sul de Moçambique englobam as tarefas e responsabilidades, os trabalhos, o cuidar, as relações intergeracionais e entre pares, as dinâmicas comunitárias, o circular pelos espaços, a escola e, também, as leis e legislações que as agrupam, bem como todo o passado histórico, colonial e de guerras. Do mesmo modo, as crianças são definidas dentro dessas relações e características, constituídas também a partir das idades cronológicas e do que é socialmente e culturalmente construído.

Ainda assim, resta uma pergunta, a qual tentará ser respondida no item a seguir: quem define o início e o final do ser criança (ou a limitam/transbordam), e como as próprias crianças vão se auto conceituando e afirmando enquanto crianças?

2.4 “Agora já cresci, mas ainda faço muitas coisas de crianças”: os limites, definições e visões sobre o ser criança

O que se pretendeu, até aqui, foi encontrar o ponto que marca as características do ser criança nas comunidades em que a pesquisa decorreu, localizadas ao sul de Moçambique, a partir das características incorporadas pelas crianças e a partir dos adultos, bem como o balanço realizado com as legislações e programas. Um dos questionamentos que aqui se encontra é: o que é ser criança através da fala das crianças?

⁴⁵ Para tal, olhar o artigo: PASTORE, M. N.; BARROS, D. D. Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A. *Cadernos de Estudos Africanos*, v. 35 – “Da resistência colonial ao desafio da contemporaneidade: 40 anos de independência das colônias portuguesas”. 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/2443>.

Figura 20 – “Se você brinca com nós”



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Binólia, 2018.

Em um momento de conversa entre Nássapa (7 anos), Binólia (6 anos), Sakina (6 anos), Tuxa (6 anos) e Edgarita (5 anos), elas falavam sobre o dia que haviam passado enquanto passavam pela quadra de futebol da escola de Nhandlovo:

Nássapa (N): Anda lá, apanha essa *massala* bem. Há de cair...

Sakina (S): Tô a pedir abrire...

N: Dá lá isso aqui – e toma a fruta de sua mão, tacando-a com força no chão, que com a pancada, abre.

S: Ih, tá podre. Dá lá a sua.

As meninas comem suas *massalas* enquanto andam. Edgarita e Binália, mais atrás, começam a rir, sendo questionadas pelas meninas

S: Já tão a rir vocês?

Binólia (B): Presta lá atenção nas suas coisas.

Edgarita (E): Estamos a falar de tia Marina...

Neste momento paro e escuto atentamente, tentando não demonstrar interesse e não influenciando tanto na dinâmica ali estabelecida.

S: Ela é grande ou pequena?

B: ela é grande, mas pequena...

N: tia Marina é criança!

Marina: Eu sou criança?

Rindo, elas me respondem: sim! Porque você brinca com nós! – e voltaram as suas *massalas* (CADERNO DE CAMPO 4, 2018).

Embora o fato aqui não seja a questão relacionada comigo, o que chama a atenção é o entendimento que gira em torno do ser “grande” ou “pequena” (ou mesmo a coabitação das duas possibilidades) e a relação em que se estabelece entre o brincar e o ser criança. Essa relação apareceu em outros momentos, como pode ser visto na conversa abaixo:

As crianças estavam reunidas no quintal da casa de vó Clemência. Eram 12 crianças, com idades entre os 2 aos 12 anos, mais ou menos, meninos e meninas. Numa tentativa

de conversar sobre a percepção que elas tinham sobre quem eram, um diálogo grupal se instaura ali, entre crianças e pesquisadora.

Marina (M): Então é assim oh, eu preciso fazer umas perguntas, que é pra eu usar no meu trabalho, e aí quem quiser responder tem que falar primeiro o nome e depois quantos anos tem, tá? Só a primeira vez. Quem aqui é criança?

- É aquele ali, Faizito – disse uma das meninas, apontando para um dos meninos menores...

M: Qual é seu nome?

- É Rosinha – disse ela...

M: Quantos anos a Rosinha tem?

Captino (C) e Rosinha respondem: 5!

As crianças começam a apontar umas para as outras, dizendo os nomes e afirmando “esse aí é criança. É Wesley. Tem 4 anos” ou “aquela ali. Julinha! Tem 2 anos”.

M: E quem mais é criança?

- Esse aqui, disse uma das meninas, e todos apontaram para mais um dos bebês – 5 anos! 12! É 2! *Awena!*

Crianças riem

M: Qual é seu nome?

- Brain, respondo um dos meninos...

M: E o resto, é o que?

- Sou eu! – responde um dos meninos da roda

M: E você é o que?

- É meu primo...

- Eu sou Adiiiiin – e ri...

- Sebastiano, responde outro.

C: Eu tenho oooooito! Eu tenho oito, eu tenho oito, eu tenho oito...

M: E vc é o que, Captino?

C: Eu? Sou Captino

M: Mas vc é criança ou não?

C: Não...

M: E vc é o que?

C: Eu? Eu sou mais velho...

M: Ah! E mais velho não é criança? – Captino faz não com a cabeça. Não

- É criança! – responde Nélia, que embala a resposta: “e eu sou mais grande”.

C: Arsênio não é criança. Ele é mais pequeno!

M: Mais pequeno?

C: Sim! Diz lá, tem 3 anos... É criança mais pequena...

A conversa continua com as crianças falando sobre as suas idades e a diferença entre serem mais “grandes” ou mais “pequenas”. Manelito, com 12 anos, diz que ele é adulto, e então uma nova categoria se instaura na conversa, causando certo alvoroço entre as crianças ali.

C: Manelito, és criança. Só mais grande que nós, grandes!

Manelito: Sou um pouco adulto, porque já não brinco de certas coisas...

M: E do que você não brinca?

Manelito: De carrinho!

M: E o que as crianças fazem que é diferente dos adultos?

Manelito e Captino: brincam de carrinho!

N: E de estudar!

Outras crianças: E de várias coisas...

A conversa gira em torno do brincar: de bicicleta, de *tcho-tcho-tcho*, de *zotho*, de bola, de *txindiziri*. Falam sobre as atividades que fazem em casa, como lavar a louça, varrer dentro, lavar panela, pratos... voltam-se ao gravador e começam a cantar, enquanto algumas dançam. Captino me olha e diz

C: Você não é criança. És grande...

M: E por que eu sou grande?

C: Porque nasceu antes de nós. – Para e olha – você é grande, mas não é adulto. És mais velha que toooooodos, mas ainda brinca. (CADERNO DE CAMPO 2, 2017)

Figura 21 – Entre mais novos e mais velhos



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Félix, 2018.

Sobre a noção de criança, as próprias crianças estabelecem parâmetros próprios para as definições. Entram no jogo conceitual as questões como “mais grande”, “mais pequena”, “adulto”, “nasceu antes”. A cronologia que as crianças vão definindo vai de acordo com os eventos que fazem parte do seu dia-a-dia e das situações com as quais lidam cotidianamente. Essas demarcações, de certo modo cronológicas, vão ao encontro com o modo como as idades eram definidas, ou ao menos estimadas, antes do período colonial e antes da obrigatoriedade do registro civil (direito da criança e dever dos responsáveis), que eram determinadas pelo tipo de evento ou acontecimento que acontecera naquele período.

Gina, por sua vez, aos 10 anos tinha certeza que era criança, embora aos 11 já não tivesse tanta certeza assim; de qualquer modo, vale ressaltar uma certeza sua: algo havia mudado, e tinha a ver com a forma de brincar:

Marina (M): Agora Gina, que você vai, já tem 11 anos...
 Gina (G): Não tenho 11, tenho 10
 M: Tens 10, é verdade. Você vai fazer 11 né?
 G: É!
 M: Você acha que você é criança ou não?
 G: HUUUUUUUUUU... Sim!
 M: Sim? Por quê?
 G: É que tenho 10 anos
 M: E o que mais te faz ser criança? Sem ser a idade?
 G: Sim, não entendi...
 M: O que você acha que você faz que ainda te faz ser criança?
 G: HUUUUUUUU... Hã... Hum... (Risos). Não sei como dizer...
 M: Diz o que vier na cabeça, não tem problema...

G: (risos, seguido de silêncio). Porque brinco com crianças
M: E do que você brinca?
G: Brinco de fazer bolo, brinco de cozinhar, assim que eu aprendo a cozinhar com minha mãe
M: E você acha que isso é só da criança ou todo mundo faz isso?
G: Todo mundo
M: Ih, então se brincar é da criança e todo mundo brinca, então nunca se deixa de ser criança?
G: Não... se pode deixar de ser criança quando ser maior de idade...
[...]
Gina ri e suspira. E então volta ao diálogo: Não sei como dizer...
M: diz de qualquer jeito.
G: eu só... só tenho uma coisa pra falar
M: fala
G: Que eu já mudei
M: Já mudou o que?
G: Não aquela forma de há muito tempo, de antes, que odiava fazer limpeza
M: Isso mudou na Gina? E o que mais mudou?
G: forma de brincar
M: como que é a forma de brincar agora?
G: Agora eu brinco controlando horário de voltar pra casa, enquanto antes eu brincava, brincava até irem me chamar e eu ser batida. (CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

A noção das responsabilidades ampliadas e modos como deveria demonstrar seu comportamento não era específico de Gina. Muitas crianças, ao chegarem nessa idade dos 10 anos em diante, comentaram sobre mudar a forma de brincar. Eugênio (12 anos) foi um deles que, durante uma conversa, disse “agora brinco, mas não muito assim. E mesmo brincar de se sujar, já não posso. Tenho que dar exemplo. Não posso ficar a brincar a tarde toda de carrinho e depois voltar pra casa assim, todo sujo. Não pega bem” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). A noção de responsabilidade vai crescendo nas crianças juntamente com elas e a formação voltada para tal; o brincar, dentro destes contextos, não é deixado de lado, mas também vai sofrendo alterações e adaptações de acordo com aquilo que as crianças vão considerando ser, de certa forma, socialmente aceito e esperado.

Aqueles que tinham idades mais avançadas, como Manelito com 12 anos, ou Januar, com 14 anos, consideravam-se “quase adultos” ou “adolescentes”. A conversa com Januar ilustra essa questão:

Marina (M): E me fala uma coisa, com 14 anos, o que que você é agora?
Januar (J): Eu? Sou pré-adolescente
M: E o que que é ser pré-adolescente? Pra você?
J: Pré-adolescente, pra mim, é uma idade que não devemos fazer coisas de criancinha, agir como bebês, criancinha, coisa de 9, 8 anos, 7 anos. Você deve cuidar da casa quando mama sai, te deixa com a responsabilidade da casa, você deve admitir que aquela casa, você cuidar dos seus irmãos, dar banho em teus irmãos para tua mãe, quando sair, não ficar preocupada, numa de que “na minha deixei que , vai fazer o que?”
M: tá bem...
J: Você deve cuidar da casa
M: Mas você ainda faz coisa de criança ou não?
J: Mais ou menos, eu ainda brinco (e ri ao falar)

M: Aaaaah, e brincar é coisa de criança?

J: risos....

M: Só de criança?

J: Não (com risos). Há outras brincadeiras que são de criança que eu às vezes brinco, lembrar dos velhos tempos também. Não é só fazer coisas de adulto. (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

A visão colocada por Januar era partilhada também por outros, como é o caso de Beni que, com 14 anos, considerava que era “adolescente”. Ao ser questionado sobre tal definição, Beni afirmou que “na Igreja me dizem que sou adolescente. Agora já tenho que assumir responsabilidades, cuidar da casa quando mama não está, cozinhar” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Sobre a diferença no que fazia antes e agora, Beni disse “agora não posso brincar de muitas coisas, como de carrinho. Ih, mas brincar de carrinho, como anima!”.

Numa conversa com Adelaide, que completaria 15 anos, o ser criança também apareceu:

Adelaide (A): Agora já nem sei se sou criança...

Marina (M): Por quê?

A: É difícil sabe... muito! Mas eu acho que ainda sou...

M: E quando você acha que não será mais?

A: Quando fizer 18 anos. Até lá sou criança. Mesmo Fatiminha e Jalifa que vão fazer 17, se você as perguntar, vão dizer que são crianças...

M: Entendi...

A: Aqui pessoas dizem “ah, aquelas lá ainda fazem muitas coisas de criança”, e é isso, porque eu sou criança, me acho assim. Faço muitas coisas iguais antes.

M: E o que você faz que é igual?

A: Ah, eu brinco muito! – e me contou que brinca de um jogo semelhante ao boliche. E continuou “é difícil deixar de ser criança. E parar de brincar”

Lembrei da conversa que tive com Fatiminha no sábado à tarde: ela estava na cozinha e então me parou: no Brasil, como vocês fazem para realizar sonhos de criança?

M: Ah, que difícil! Depende do sonho... Tem uns que são mais fáceis, outros não... Mas por quê? Quais são esses sonhos?

Fatiminha (F): Ah, eu tenho 3 sonhos: ser modelo, apresentadora e dar notícias na televisão...

M: E são esses os sonhos de criança? (perguntei na intenção de saber se era desde que ela era pequena)

F: Ah, não de criança de criança daquela infância de antes. Começou com uns 12 anos, ainda também criança...

Tentando entender sobre o que era ser criança naquele momento, arrisquei uma pergunta:

M: E agora ainda é criança?

F: ah sim! – falou com firmeza!

M: e quando deixa de ser criança?

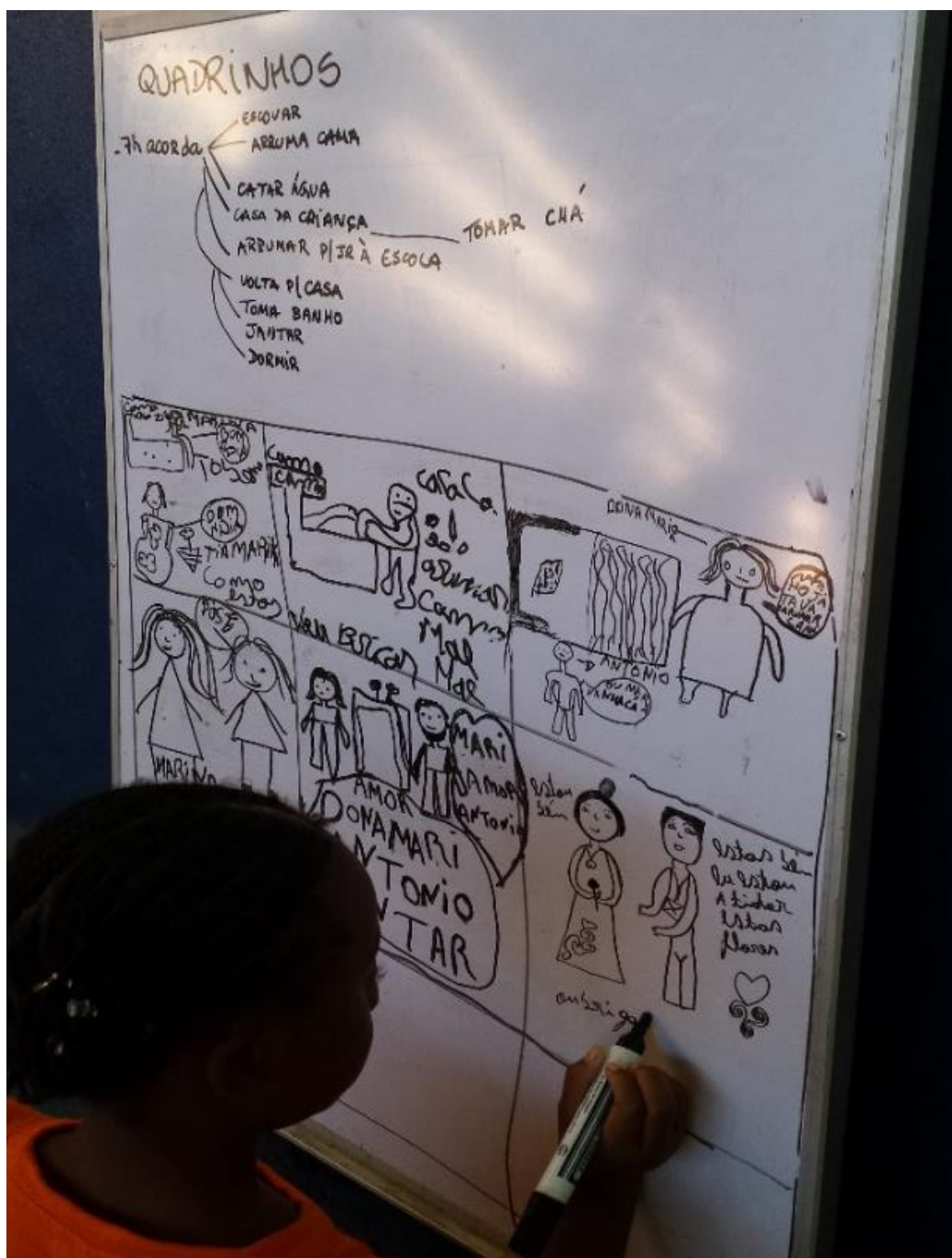
F: Ah, eu acho que não se deixa! – e então riu e foi lá pra fora... (CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

As meninas, bem como os meninos, acabam elucidando uma questão interessante: quando se deixa de ser criança? Qual o limite que define o ser criança ou não e, para além, quais as relações que deixar de ser criança implicam.

Durante uma visita recebida na Casa da Criança (Mabotine), Sidolf (13 anos) tomou a frente do grupo e se apresentou. Dentre as coisas que falou, disse “sou o mais velho, tenho dois

irmãos. Ajudo a cozinhar, a cuidar deles. Gosto de vir aqui porque tenho tempo para desenhar e brincar. Ih, irmão mais velho tem muito trabalho” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Ainda em Mabotine, uma das atividades que as crianças realizaram foi sobre desenhar o “quem eu sou” e o “meu dia”. Os desenhos das crianças mais novas apresentavam ou narravam momentos de tarefas e de brincar, enquanto o das mais velhas focavam mais o cotidiano e suas responsabilidades, e o brincar aparecia de maneira mais tímida, como um carrinho desenhado ao fundo ou as meninas vestidas de princesa.

Figura 22 – Pensando no meu dia-a-dia



Fonte: Arquivo pessoal. Foto tirada pela pesquisadora, 2017

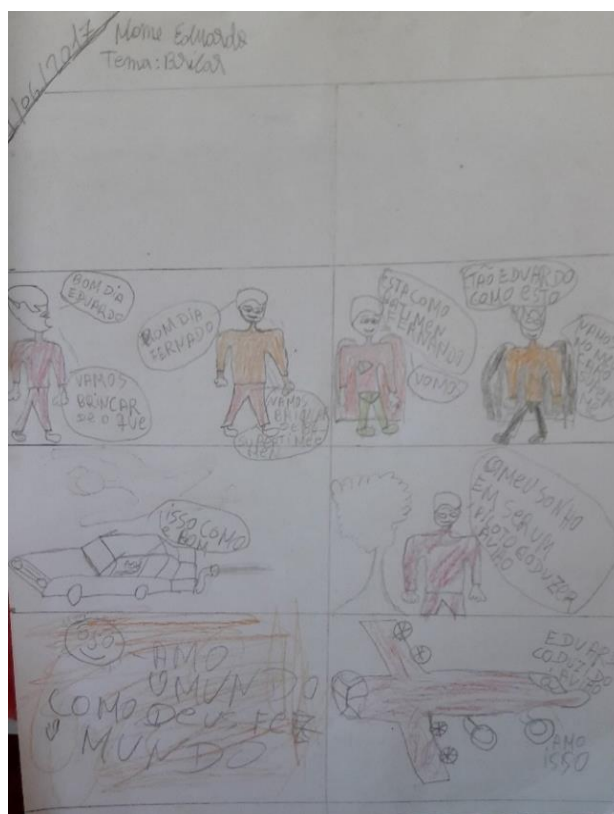
Fosse nas conversas, fosse nos desenhos, a representação sobre a criança condizia com toda uma contextualização feita ali: o brincar como algo intrínseco e exercitado das/pelas crianças e que, ao mesmo tempo, ia sendo rearranjado na rotina delas conforme a idade que iam alcançando e, conseqüentemente, as responsabilidades na sua formação.

Figura 23 – Pensando no meu dia-a-dia



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Figura 24 – Desenhos de Eduardo 4 Sidolf



Fonte: arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Félix, em 2017, compôs uma música, a qual parte da letra dizia: “[...] Félix, agora cresceu, se tornou um adulto, é um lindo menino...” (CADERNO DE CAMPO 1, 2017). A letra, que trata sobre o crescimento dele traz, nessa frase, a dualidade e ambiguidade que muitas das crianças se encontram, verbalizam e vivem ali: o estar entre ser criança e já não ser mais, numa coexistência entre “adulto” e “menino”. Ao completar 18 anos, em 2019, Félix disse “agora sou grande, mas não grande. Tá a ver como nem cresci? Nem sou forte... ainda brinco, faço muitas coisas de criança. Agora sou criança crescida”.

Muitas das crianças trouxeram sobre o “ainda faço muitas coisas de crianças”, da qual o brincar é a principal categoria apresentada para a autoafirmação das crianças enquanto tal e também para a diferenciação delas para níveis outros de amadurecimento e de responsabilidades. Ao questionar os adultos, pais e responsáveis, sobre esta questão, o diálogo se estende a uma visão parecida com a das crianças, mas outros conceitos são trazidos à tona: força física, maturidade para encarar os problemas, e a noção social sobre ser ou deixar de ser criança.

Figura 25 - Papagaio



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: Félix, 2018.

Alguns adultos, como Jalilo, acreditam que o que envolve a criança é o brincar, mas que deixar de ser criança não tem tanto a ver com o deixar de brincar, mas sim a maturidade e capacidades que vão adquirindo no decorrer da vida, e que muitas vezes tem mais a ver com a personalidade e oportunidades de cada um que com a idade cronológica, em si:

Jalilo (J): A criança deixa de ser criança quando já tem a capacidade de ouvir. É perceber falar e é perceber e executar aquilo que papa diz. Porque tem aqueles que são tímidos, fala e ele percebe, mas por estar aí a brincar acaba esquecendo. A Gina tem dessas. Você fala com ela, como ela brinca muito, esquece aquilo que foi dito, tá nas brincadeiras. Quando é assim, ah, não precisa gritar com a criança, mas nós temos tido a maneira de assustar quando não está concentrado. Mas 100% não é assim. Nós te mandamos fazer aquilo, vai fazer agora. Mas ela não vai fazer agora, mas quando for fazer vai dar voltas. Vai ter dificuldades. Pega isso aqui, deixa isso aí, faz o seu serviço. Há de pegar, vai fazer com rapidez.

Marina (M): A Manzura, com 14 anos, é criança ou não mais?

J: Aquela? Aquela ali pra mim é criança. Porque ainda tem teimosia. Fala com ela, ela escuta, percebe, mas saindo daqui dá volta, vai pegar uma outra coisa, fazer. Esqueceu aquilo que foi dito. Quando última aquilo que foi dito a fazer, vem sentar; esqueceu aquilo que mandaram fazer. Aquela pra mim vai estar madura, bem crescida, quando começar a ver a diferença que existe entre a vida e as brincadeiras.

M: Então não é tanto uma questão de idade?

J: Aquilo depende da capacidade de cada criança. Porque há criança que são mais capazes, são muito rápidas de pensar. Que você manda uma coisa, faz. E vai te fazer do jeito q você nem podia imaginar q ele pudesse ser capaz de fazer aquela coisa. Existe. Isso depende de capacidade, da maneira, da percepção da pessoa. Mas pra essa criança que eu tenho aqui, ainda não tem essa capacidade. Precisam de ser educados. Por isso eu me dedico muito. Dias desses a Manzura veio ter comigo, que queria trabalhar. “Queres trabalhar? Você não está na altura de trabalhar”. “Mas por que, mano?”, veio falar Manzura. “Porque” eu disse, “porque aqui em casa tem dificuldades de ouvir, minutos depois diz que esqueceu. O serviço não quer isso. O serviço chega, o patronato diz faz isso, faz aquilo, em simultâneo, e você tem que ter a capacidade de fazer tudo aquilo, e se der, fazer mais, pra quando ele ver, encontrar fiz aquilo, fiz aquilo, está pronto, então podes sair e faz podes sair outra coisa. Se ele ver, tá tudo bem, ele merece. Que é quando o patrão passa a confiar em ti, tem atenção. Quando é criança não tem como (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 23 DE ABRIL DE 2014).

Numa conversa entre vó Emília (63 anos) e vô Bento (75 anos) sobre a vó Alcina (83 anos) e suas vivências e experiências de vida, passando por atos que incluíam a luta pela independência e amizade com Eduardo Mondlane até os dias atuais, vó Emília disse “nós, perto de vó Alcina, somos crianças, bebezinhos assim (e coloca as mãos abaixo do joelho, como se indicando a altura). Ela sabe muita coisa e conhece muito”. Vô Bento continua “ela é uma biblioteca. Quando um velho morre, uma biblioteca queima” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Vó Alcina, por sua vez, considerava que estava “a voltar a ser criança”, afirmando que “quando se cresce, se esquece coisas”, ao referir da idade e sua memória, e vó que “quando você cresce, se volta a ser criança”.

Honwana (2013) discute em seu livro “*o tempo da juventude*” o conceito de *waithood*, considerando o limiar de transição entre a vida jovem e a vida adulta que, muitas vezes, acaba por não ocorrer em detrimento das condições socioeconômicas que se encontram, sendo uma fase de espera, um “entre um e outro”, quase um limbo. Para a autora, algumas crianças e jovens tornam-se adultos muito cedo, antes de assumir a idade da maioridade estabelecida por lei, mas acabam assumindo responsabilidades que o tornam, perante a sociedade, adulto, como ser chefe da família, por exemplo; por outro lado, traz que alguns adultos que alcançaram a idade estabelecida por lei para serem considerados como tal não conseguem, muitas vezes, conquistar a independência econômica ou afetiva (como o casamento), e são considerados crianças socialmente.

De maneira poética, Ondjaki traz, numa passagem do livro “quantas madrugadas tem a noite”, que a velhice “não se via mesmo por causa do mel que ela bebia e do mel que ela punha na pele, mas que a velhice era lá dentro e apontou na direção do coração, bateu com a mão devagar no peito. Porque é aqui que se envelhece” (ONDJAKI, 2008, p. 81). A velhice, como a infância, são estatutos criados de fora para dentro, mas que, nas falas, vivências e algumas teorias, são construídas e mantidas de acordo com as relações socio-culturais.

O que pretendo trazer deste debate é que, tanto a criança moçambicana como a infância, levam em conta a idade cronológica como processo biológico e de maturação, mas não são as únicas condicionantes para determinar tal conceito ou fase. O brincar é uma variável importante, trazida nos diversos discursos, bem como as responsabilidades que as crianças possuem e os modos como se veem e são vistas nos contextos em que estão inseridas.

As categorias etárias incorporam relações pessoais, estruturas institucionais, práticas sociais, leis e políticas públicas que determinam a posição do indivíduo. A relação entre posição social e a idade não só é complexa como é também contestável, na medida em que a divisão em idades envolve necessariamente relações de poder (HONWANA, 2013, p. 15-16).

Dialogando com Honwana, Bourdieu (1993) traz um debate sobre a juventude que diz respeito às idades e categorias estabelecidas, numa compreensão que ambas não são “dados adquiridos mas sim socialmente construídos na luta entre o novo e o velho” (BORDIEU, 1993, p. 95), a partir do qual a idade pode ser manipulada e manipulável socialmente, a partir do entendimento das crianças enquanto grupo social que possuem interesses comuns e vistas a partir de uma unidade social, nas quais definir as relações e interesses com a idade remonta a uma hierarquia e jogo de poder.

O debate aqui não é a defesa da infância ou da criança em contrapartida ao que se tem nas leis e programas moçambicanos, mas um modo de buscar entender que a criança, nesta

pesquisa, é considerada em sua visão micro e macrosocial, que busca não apenas atingir a idade mínima e máxima para se enquadrar nas categorias pré-estabelecidas, mas sendo também uma “busca de significados e de pertencas; uma etapa de moldagem de carácter, de interesses e objetivos; um processo de construção e de reconfiguração de identidades; uma fase de grande criatividade, com riscos, mas plena de possibilidades” (HONWANA, 2013, p. 16).

Num dos primeiros dias em Nhandlovo, em 2018, vô Bento falou sobre o que considerava sobre as crianças hoje em dia, numa comparação com o quando ele era criança, que percorria quilômetros para chegar à única escola da região, enquanto hoje as crianças têm escolas mais próximas (ainda que insuficientes): “entenderam que é uma criança que está na primeira, segunda, quinta classe não pode percorrer mais que 5 km para estudar. Agora, quando já vai para oitava classe de até 10 km sabemos que ela consegue, que seu corpo consegue”. Na continuidade do diálogo, vô Bento disse "as coisas têm que mudar, senão não vale de nada a troca para independência", relembrando da sua época de criança. Vô ainda completou “eu, com 5 anos, era um *putinho*.⁴⁶ Miúdo, magrinho. Já não é como hoje em dia. As crianças comem carne hoje” (CADERNO DE CAMPO 1, 2018). Essa fala traz para a cena a discussão sobre a criança na época colonial e a passagem para as crianças nos dias atuais, em que há mudanças tanto físicas, como trazidas na fala sobre a estrutura corporal, como em acesso à alimentos antes proibidos, como a carne, e o acesso à escola, antes uma possibilidade apenas aos filhos dos colonos, e hoje um direito das crianças e dever do Estado.

Numa conversa com Gina, em 2017, ela levantou a seguinte questão: “quando crescer, preferes ser rica ou pobre?”. Durante o diálogo, enquanto a pesquisadora diz querer ser rica, ela afirma que quer ser pobre:

Gina (G): Ah, eu já quero ser pobre.

Marina (M): Queres ser pobre quando crescer?

G: Sim. Já habituei. Rico gíngua muito, não vale a pena. E ser pobre se aprende...

M: Aprende?

G: Sim, se aprende a viver (GRAVAÇÃO DE ÁUDIO, 2017).

Mia Couto, em seu livro *Terra sonâmbula* traz uma passagem de um dos personagens que dialoga com essa visão de Gina: “[...] a pobreza é a nossa maior defesa. A miséria faz conta era o novo patrão para quem trabalhávamos. Em paga recebíamos proteção contra más intenções dos bandidos”, afirmando que “é bom assim! Quem não tem nada não chama inveja de ninguém. Melhor sentinela é não ter portas” (COUTO, 2007, p. 17). Este trecho traz uma realidade de personagens que viviam à época da guerra de libertação, e passavam por um

⁴⁶ Termo utilizado para se referir às crianças pequenas, do gênero masculino.

Moçambique colônia; porém, mesmo Gina sendo de gerações seguintes, sentia e dizia a mesma coisa, colocando pistas possíveis de serem exploradas: as condições existentes e as noções econômicas e de mundo que as crianças tem, a relação hierárquica entre o rico e o pobre, a não superação do colonialismo e realidades baseadas ainda nessa colonialidade (embora não consciente, talvez), noções de fases de desenvolvimento e gerações, e o de conhecimentos e aprendizagens que vai apreendendo durante a vida. Mas há também um fato importante: a ausência material em África, e nesse caso em Moçambique, não faz parte da experiência de falta da criança, pois ela está nutrida de outras coisas, como a criatividade, o sonho, as vivências, as experiências, a criatividade, as produções, a esperança.

As condições em que as crianças vivem, com ênfase na socioeconômica, diz dos modos como elas vão produzindo significações e valores dentro de seus cotidianos e contextos, e o modo como vão criando formas de resistências àquilo que lhes é imposto, como as situações de guerras e discriminações, como era com vô Bento, ou mesmo as de algumas privações, como com Gina mas que, em ambos momentos (passado e presente), elas criam modos próprios e outros de compreender ultrapassar as situações de adversidades as quais passam e que permeiam também o ser criança delas ali, constituído e complementado também por estas questões: raciais, de classe, de explorações, privações, vivências, potências e ressignificações.

Figura 26 – Entre crianças



Fonte: arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2017.

Os cenários de adversidades, que ora foram compostos por guerras (e ainda o são em alguns locais localizados mais ao norte do país) e ora por conta de questões de pobreza, como é com Gina (que ilustra o cotidiano de muitas crianças no país, principalmente as que fizeram parte desta pesquisa), bem como os cenários recentes, em que as potências e vidas são colocadas dentro do caleidoscópio de possibilidades e de existências, resistências e persistências acabam transformando e criando alteridades infinitas nos modos de ser, dentro dos quais está incluído aquilo que estamos falando: o ser criança em Moçambique.

As crianças moçambicanas, que habitam os bairros e povoado trazidos, possuem em si um leque de características, possibilidades e definições que estruturam não apenas modos de vida, mas modos de viver a vida, cotidianamente, e de se colocar socialmente perante as transformações, traduções, transcrições e infinitas possibilidades que são colocadas na produção do eu e da sociedade como um todo. Ao questionar “o que é ser criança”, abre-se a possibilidade não apenas para o diálogo com elas, mas ouvir, da parte delas, o que está introjetado no que elas compreendem sobre o sujeito que são e como isso também é um modo de definição, muitas vezes não considerada.

Figura 27 – Brincar



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: a pesquisadora, 2014.

O que este capítulo traz é, também, uma forma de compreender a categoria de infância imposta e retratada nas relações do macrossocial, mas trazer um contraponto sobre o que acontece na vida rotineira, nos fazeres e saberes das crianças que consideram, dentro do seu brincar, os modos de criar identidades, relações grupais, intergeracionais, interpessoais, coletivas e de afirmação de si enquanto sujeito singulares e plurais, dentro de uma gama diversa e multifacetada do ser criança em Moçambique.

Ondjaki (2008, p. 169) coloca que “[...] e a infância é isso mesmo – raízes que um gajo traz nas costas do passado e no coração do nosso presente”. Para o autor “nas diferenças aparecem mais ideias [...]”, onde, questionando-nos, diz, “mas, aí, na diferença, num é que está a palavra vida?” (ONDJAKI, 2008, p. 123).

Assim, as crianças são entendidas, neste capítulo e no decorrer da tese, enquanto sujeitos dos seus processos sociais, culturais, econômicos e historicamente contextualizados e ativos, em suas diversas possibilidades de existências, em que as diferenças não serão homogeneizadas nem tão pouco segregadas, mas coabitando os diversos cenários que permeiam a infância que pertence as crianças moçambicanas.

2.5 “Todos nós somos crianças”: mais algumas considerações...

O que se pretendeu aqui foi trazer um panorama de como a noção do ideal de infância foi formado em Moçambique, amplamente associado a um período longo de colonização e guerras, na qual o projeto político da FRELIMO ainda atua na direção de promover a unidade nacional, na qual o Estado, hoje não mais socialista, num intuito de fazer parte do cenário global do capitalismo, (re)cria lógicas e políticas para as crianças e infância que acabam por negar a existência das múltiplas culturas e saberes, focadas num viés de ajuda humanitária e ideias de uma infância única, branca, ocidental e hegemônica, na qual a diferença acaba por ser alvo de erradicação, sem contextualizar os lugares e as crianças, bem como a situação histórica.

Em contrapartida, trago uma visão sobre a criança e a infância que é construída socialmente, mas também amarrada em uma ordem cronológica e cultural, que não são distintas entre si. Angela Nunes (2003), em um estudo sobre as crianças indígenas, traz para a reflexão os modos como são organizados o dia-a-dia das crianças numa determinada aldeia e como o cotidiano, com suas regras e símbolos particulares e plurais, passam a pertencer e incorporar os mundos infantis de acordo com os valores culturais e sociais em que elas vivenciam e partilham, o que, de maneira aproximada, mostra semelhanças com as situações aqui partilhadas, nas quais os relacionamentos entre as crianças moçambicanas eram diferente dos adultos, mas nem por

isso deixavam de seguir regras: embora não estabelecidas verbalmente, iam identificando, abordando e vivenciando-as no âmbito privado e no público, na comunidade e no pessoal, obtendo um conhecimento a partir de suas vivências e experiências sobre a comunidade a qual pertencem e os indivíduos que ali vivem e que a compõem (BORBA, 2007; NUNES, 2011).

É incontestável, em cada relato trazido ou em cada momento vivenciado com as crianças, a questão do brincar. Na fala com os adultos, a primeira característica que aparecia era “a criança tem suas responsabilidades. E tem que brincar”. O brincar sempre foi colocado como uma das características das crianças e não era dissociado desse conceito.

A criança é aquela que brinca, que deve se preocupar em brincar, em estudar e ajudar em poucas coisas em casa, como lavar a loiça, varrer dentro, mas trabalhos pesados já não é pra criança pequena. A partir de uns 13 anos já dá pra ajudar/trabalhar melhor. Muitos que vem de fora encaram o trabalho como uma violência, mas não entendem que a criança tem que aprender a fazer pra quando ela for grande, ser uma pessoa que sabe o que fazer. Esses trabalhos ensinam que ela tem que fazer pra ela, porque ninguém vai fazer, e pra ela não se sentir uma pessoa a mais que as outras. Que não depende dos outros e que não vai ter alguém que faça. É pessoa como qualquer outra. Tem que formar caráter e ser humilde, saber pedir ajuda, e saber fazer sozinho (CADERNO CAMPO 2, 2014).

Durante uma conversa com Félix, enquanto ele arrumava seu quarto, ele disse que criança era “criança tem que brincar, estudar, não bater nos irmãos, lavar os pratos, arrumar a casa, varrer. Tudo isso é criança, e isso é o que fazemos aqui. Havemos de crescer adultos que sabem pedir e fazer as coisas. Ah, criança é muita coisa” (CADERNO DE CAMPO 4, 2014).

A noção do ser criança era partilhada pela maioria delas. Numa conversa com Felix, Januar e alguns de seus amigos, a criança aparecia com direitos e deveres, e com responsabilidades a serem seguidas, que se aprendia desde criança, fosse menina ou menino.

Januar: A criança deve ter os pais, ter o pai e a mãe. Deve ter uma família, não deve ser abandonada.

Félix: deve ser tratada com amor, carinho, não sofrer.

Januar: deve ir à escola, ajudar trabalhos de casa, ter respeito. Não lhes abandonarem na rua nem nas lixeiras. Há pessoas que fazem isso...

Marina: e o que vocês acham que são os trabalhos que vocês têm que fazer?

Januar, Mãe e Félix, juntos: tem que lavar os pratos, varrer dentro, limpar, varrer quintale, fazer matabicho pra mãe ou pra família, arrumar a cama. Deve estudar.

Félix: brincar com os irmãos.

Januar: não odiar pessoas. Não bater os irmãos mais novos. Amar com carinho os irmãos. Não fazer sofrer. As crianças devem trabalhar, mas isso não é violência doméstica. É um trabalho que querem ensinar a criança, pra quando crescer, saber fazer trabalho.

Estes trechos acabam por integrar, de uma maneira resumida, o que é o ser criança nestes lugares. Imoh (2016) chama a atenção para estudos que possam englobar crianças que não

vivam apenas nas margens e, mesmo as que vivem, não passem por experiências de perda, uma vez que, segundo a autora, “isto tem impedido a emergência de cenários mais holísticos das infâncias, que considera não apenas as vidas dos pobres e marginalizados, mas também a vida daqueles que não experenciam circunstâncias difíceis e cujas infâncias não são caracterizadas por perdas” (IMOH, 2016, p. 4). Como foi discutido neste capítulo, falar de crianças em África e, especificamente, Moçambique, é olhar para todo um passado histórico e um presente que ainda perpassa essas marcas, mas que não é moldado apenas por perdas.

Chimamanda Ngozi Adichie chama a atenção para o perigo da história única, na qual afirma que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos é não é que eles são falsos, mas que eles são incompletos” (TED Website). Os estudos têm sido simplistas até aqui. Tais estudos falham ao não reconhecer o processo histórico pelo qual os países passaram e, ainda assim, não reconhece o papel-chave que os desenvolvimentos históricos têm desempenhado na modelagem da infância contemporânea nas sociedades não-ocidentais.

Pensar sobre políticas sociais para as crianças e em sua eficácia é conhecer o local e seu histórico, sua formação passada e estrutura atual. Pensar nas ações para as crianças é, antes de tudo, conhecer as diversas infâncias e possibilidades de ser com suas múltiplas faces e vozes, e reconhecer que não há infâncias marcadas apenas pelas faltas, mas também e, principalmente, pelas diversas formas de poder existir.

As experiências vividas pelas crianças nos seus espaços de significação e pertencimento, com suas normas e valores próprios de organização e de funcionamento, reforçados por um espaço de criação conjunta e sentimento de partilha geram a necessidade de reflexão sobre a participação das crianças nos processos de pesquisa e de criação de políticas. Permanece urgente e necessário pensar e repensar os modos como as crianças e suas realidades, entendidas a partir de contextos específicos, precisam integrar práticas diversas, entendendo a ação das crianças e da comunidade como fundamentais no processo e que os saberes locais, culturais e sociais devem integrar o quadro das políticas, estudos e pesquisas no âmbito das infâncias e nas questões sociais.

Num processo de construção e consolidação de políticas sociais, bem como de pesquisas, o estudo etnográfico se torna essencial: conhecer o local, a população para quem se dirige a legislação, documentos que serão vinculados nacional e internacionalmente. Há que se elaborar a pluralidade de possibilidades e de sentidos em que as interpretações da ação apenas apreendem sentidos na dialogia e na tensão do entrelaçamento entre crianças, redes sociais, famílias em seu contexto social, histórico e cultural.

Variações sociais e condições em que vivem as crianças são fatores fundamentais para a heterogeneidade existente entre elas, pois, além das questões individuais, há as de estrutura social na qual elas se encontram, que acabam por delinear a posição social ocupada pela criança, que, segundo Sarmiento e Pinto (1997), mobiliza formas de ser e estar dentro do contexto familiar e perante a estrutura ocupada, como modos de socialização, valores, desempenho em atividades domésticas, aspirações e estratégias familiares, entre outros.

As crianças em Moçambique possuem lugar dentro das políticas e programas do Governo, mas ainda de forma genérica. Ao trazer a escuta e as percepções das crianças há a possibilidade de incluí-las e de pensar em transformações a partir de suas realidades, a começar com o conceito de infância e de crianças ali.

Num intuito de ampliar a discussão e buscar a diversidade e essa pluralidade de infâncias que nos faz questionar o porquê dos estudos insistirem em colocar em primeiro plano as infâncias caracterizadas por "falta" em vez de pesquisar as "outras" infâncias que também podem ser identificadas, o estudo, por sua vez, busca algo que aparece em cada relato transcrito e traduzido na vivência com as crianças, e que está na natureza da infância em África e nas crianças africanas: o brincar e a construção dos saberes como um dos meios de perpetuação e produção cultural, da qual a criança não é apenas agente ativo, mas sujeito social, consciente e que cria, no brincar e na brincadeira, formas de estar, transformar, transcrever e traduzir o meio ao qual habitam.

Os capítulos a seguir trazem o brincar em suas diversas faces, não excluindo a história recente de guerras e colonização, bem como as precariedades e vulnerabilidades existentes no país, e considerando o entendimento de que a criança em Moçambique ajuda, trabalha, vai à escola, cuida dos irmãos, questiona, cria, passa saberes, troca, partilha e, como essencial dela, brinca: com materiais diversos, construindo brinquedos, transformando lugares, com imaginação e busca de lugares aquém e além dos que a lógica adultocêntrica consegue alcançar...

3 BRINCAR E CRIAR: A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS E AÇÕES DE SABER-FAZER

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

(Manoel de Barros)

Na fala das crianças, no entendimento dos adultos e mesmo nas próprias leis e programas, o brincar é o que aparece como marca principal e que coabita as inúmeras vertentes que constituem o que é ser criança em Moçambique. É no brincar que as crianças iam produzindo muitas formas de ser, estar, produzir, construir, reinventar. Do mesmo modo que há diversas formas de se entender o que é a criança em cada um dos contextos, há formas distintas de entender e concretizar o brincar e, dentre elas, na construção dos brinquedos.

Construir é, segundo o dicionário Michaelis online, algo que pode estar designado à construção de casas, de prédios, às questões da construção civil; às construções de pensamento e conhecimento; e a diversas construções de coisas, das quais o intuito é ser algo duradouro. Dentre as definições, uma delas diz que é “produzir ou criar um objeto de acordo com um projeto estrutural, servindo-se de variados materiais; estruturar, fabricar”. Embora não seja voltada às questões do brincar, é na construção de brinquedos que as crianças desenham, planejam, arquitetam, executam e criam. Ao entendermos a construção dos brinquedos como parte do brincar e, assim, um saber-fazer da criança, o capítulo vai abordar, através dos relatos de cenas e vivências com as crianças em seus espaços de significação, a relação dos seus saberes com a produção cultural e material do brincar, através da reutilização de materiais descartados, dando nova vida e perspectivas aos objetos e, assim, ao brinquedo.

3.1 “Deitar fora? Awena! Aqui não se deita fora, usamos tudo!”: transformar, criar, reutilizar, inventar, brincar

Sentados no chão no quintal da casa à frente, os meninos conversavam entre si. Embaixo da sombra da única árvore ali presente, Carlos (12 anos) movimentava as mãos e os demais acompanhavam com os olhos. Em suas mãos, sacos de plástico preto iam se juntando e ganhando forma – “estou a fazer *chingufu*”, dizia.

Os meninos menores, concentrados naquilo que era feito, não tinham participação direta na sua construção, mas ali estavam, juntos, em relação com o acontecido. Um dos meninos mais

velhos resolveu que também seria protagonista, e subiu na árvore acima, dando amplitude e movimento dançante à sombra que se formava ali. Carlos não tirava os olhos dos plásticos que, cada vez mais juntos, formavam um círculo; os demais revezavam os olhares entre os atores.

- Me dá lá corda, disse Carlos, enquanto Délcio (14 anos) a sua frente, entregava-a.

- Tem que amarrar, falava Carlos, reafirmando em voz alta os movimentos que ia fazendo.

As cordas coloridas, de restos de coisas descartadas, iam criando forma junto aquilo que ia se construindo. Os plásticos rasgados e seus pedaços recolhidos do chão, envoltos com as cordas gastas de algo que já havia sido útil anteriormente tomaram novas formas, juntos em uma esfera sólida. “*Iehe*”, exclamou Carlos ao terminar. Levantaram-se do chão, Délcio pulou da árvore. A criação esférica rolava o chão, enquanto os meninos tentavam dribles e passes. Começava ali o futebol com o *chingufu*, a bola feita em alguns minutos (CADERNO CAMPO 2, 2014).

Brincar era, ali, um momento para além do que acontecia no presente: envolvia toda uma lógica anterior, de construção individual e conjunta, para que pudesse acontecer. A construção da bola, a partir de materiais que foram descartados e ressignificados, fazia parte do dia-a-dia das crianças e de seus momentos brincantes, não apenas nas áreas urbanas, mas também na área rural. Em Nhandlovo, por exemplo, as crianças procuravam pelos plásticos descartados e amarravam com “cordas” que elas mesmas faziam com parte das madeiras retiradas das árvores, transformando as matérias primas disponíveis em peças-chaves para a construção de brinquedos, como a bola, que ali recebia outro nome: *puri*. Segundo os adultos, era “uma bola feita manualmente”. Embora com algumas diferenças poucas, o fazer da bola e a reutilização dos plásticos na sua construção era algo comum ali.

A construção do brinquedo, seu preparo e as relações estabelecidas nestes momentos antes, durante e depois, abriram espaço para uma reflexão: a ausência de brinquedos, industrializados e confeccionados, pode ser entendida e colocada como uma falta, no sentido material, mas abria também espaço para a criatividade, reutilização de materiais descartáveis e que produziram lixo, transformação e recriação nas formas de brincar e do que brincar a partir da disponibilidade dos recursos.

Passo a questionar, então, se o brincar, colocado como direito universal da criança e dever do Governo, como colocado no capítulo anterior, é inexistente em algum lugar. Existiria algum lugar em que ele não ocorra, pelo fato de existir a privação de brinquedos industrializados e do seu consumo? Só se brinca com brinquedos fabricados?

Em uma entrevista cedida ao jornal *El País*, em 2019, Mia Couto⁴⁷ (escritor moçambicano) disse que, dentre suas leituras preferidas e inspiradoras encontrava-se o livro de Guimarães Rosa – “*Grande Sertão: Veredas*”, do qual destacou como favorito um trecho em que o personagem Riobaldo sobre numa grande pedra e admira o que se passa ali, abaixo:

[...] Riobaldo sobe numa grande pedra, olha para o vão abaixo e diz que parece que é como se a gente tivesse um brinquedo, que é o mundo. Essa coisa de transformar o mundo em uma coisa com a qual podemos brincar é uma espécie de revolução de uma infância que foi tolhida. Isso me tocou (OLIVEIRA, 2019, s/p).

A cena narrada acima e o trecho trazido por Mia Couto embora diferentes, não são dissonantes. Ao referir a uma infância moçambicana, ou dos sertões, o que se tem é a imagem de uma infância “roubada”, em que o brincar não permeia o dia-a-dia, ou, quando faz parte, é geralmente em falta: de brinquedos, de oportunidades, de lugar para acontecer; com a frase citada, Mia Couto traduz, de forma singular, o que a construção do *chingufu* representa – a possibilidade de transformar o mundo em uma coisa que se brincar e, assim, criar, construir e (re)inventar formas de brinquedos que não são os convencionais numa esfera globalizada, capitalista e eurocentrada (ou norte-americana), mas que estão presente no cotidiano das crianças moçambicanas que permearam este estudo.

O escritor, seguindo a inspiração de Luandino Vieira, Guimarães Rosa e Manoel de Barros⁴⁸, traz para o cenário literário a palavra “brinciação”, em que expõe os limites da língua e experimenta um “espaço de criação e de magia”, em que entende que as palavras dadas, existentes na língua portuguesa, não condiziam com aquilo que ele queria retratar: “[...] para

⁴⁷ Mia Couto é um escritor moçambicano de grande renome nacional e internacional. Ganador do Prêmio Camões de Literatura (um dos principais da área), em 2013, é também biólogo de formação, poeta e jornalista moçambicano. Segundo ele, Mia Couto é um pseudônimo de António Emílio Leite Couto, seu nome de batismo, porque tinha “paixão por gatos e porque o seu irmão não sabia pronunciar nome dele”. Nascido na Beira, região central do país, em 1955. Sua entrevista, cedida ao jornal *El País* pode ser verificada no link a seguir: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858_754829.html

⁴⁸ Luandino Vieira é um escritor e poeta português, nascido em 1935 que, em 1938 mudou para Angola com os pais. Travou uma forte luta contra o colonialismo português, o que lhe rendeu alguns anos na prisão, local onde escreveu suas principais obras. Foi um dos fundadores da União de Escritores Angolanos (COMPANHIA DAS LETRAS, 2019); Guimarães Rosa, ou João Guimarães Rosa, foi um escritor brasileiro nascido em 1908 (e faleceu em 1967), e foi médico e diplomata também. Uma de suas principais obras é “*Grandes Sertões Veredas*”, é considerada uma obra prima da literatura brasileira. Ocupou a cadeira 2 da Academia Brasileira de Letras, no ano de 1963. Em seu discurso de posse exaltou a vontade da juventude, em estar ali e da liberdade (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 1967); Manoel de Barros, ou Manoel Wenceslau Leite de Barro, nasceu em 1916 (faleceu em 2014) e foi um dos grandes poetas brasileiros. Nascido em Cuiabá, Mato Grosso, trazia em suas obras e versos os elementos regionais e pantaneiros de suas vivências. Recebeu o Prêmio da Crítica/Literatura, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte. Recebeu o Prêmio Jabuti de Poesia, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, pela obra “*O Guardador de Águas*”. Usava da linguagem simples e insólita para surpreender os leitores (ITAÚ CULTURAL, 2016).

falar do que quero tenho muitas vezes de buscar a palavra que não existe, fui empurrado para isso, porque vim da poesia” (COUTO, 2000 apud CORREIA, 2012, p. 77-78).

Brinciar é, para Mia Couto, uma forma de conseguir transmitir em palavras criadas aquilo que a experiência produz, numa intrínseca relação com a realidade contextualizada do seu cotidiano e de suas vivências em Moçambique. Habitar um espaço é, também, transformar e ser transformado, interferir e criar formas outras de ler aquilo tido como universal.

Em entrevista cedida em 2014, o autor afirmou que “criar é o irmão gêmeo do brincar” (COUTO, 2014, s/p). Embora o intuito aqui não seja uma análise das obras do escritor moçambicano tampouco a de seu jogo sintático e suas invenções léxicas, abro um espaço de reflexão sobre o brincar com brinquedos a partir de sua construção, em que tanto o brincar como o criar passam então ser entendidos não apenas como duas palavras ou ações sobrepostas ou opostas, mas que ocorrem juntas, coabitam espaços e existências e que, para além, permitem outras formas de experiências, interações e significações a partir dos lugares e formas que ocorrem.

Dentro deste universo evocado, há também uma contraposição que tem ressaltado aos meus pensamentos e que, de certa forma, ganha espaço neste debate: os discursos pedagógicos, educativos, psicológicos e terapêuticos sobre o brincar e os brinquedos voltados a uma categorização pedagógica acabam por reduzir a capacidade criativa da criança e do brincar. Os autores do livro *Casa Redonda: uma experiência em educação*, ao citarem Mario de Andrade, trazem que “o brinquedo sempre socializa mais do que uma sessão solene, e na liberdade do brinquedo se determinam inconscientemente muitas características de uma raça” (ANDRADE, 2013, p. 58). Ao citar as características de uma raça, passa-se a pensar em cultura, enraizamento, pertencimento e, deste modo, ao contexto.

A construção de uma bola a partir de sacos plásticos que, para muitos, caracteriza uma ausência de brinquedos poderia ser ressignificada a partir dessa perspectiva? Ou a construção de brinquedos, em meio a lugares em que há diversas faltas, permite às crianças ultrapassar fronteiras imaginativas e a criar, deste modo, referenciais criativos, culturas e saberes que, de certa forma, acabam sendo encobertos nos estudos com crianças e/ou sobre o brincar? Há, nesse contexto, algo que seja descartado? O que faz parte dos cotidianos para além daquilo que nomeamos?

Através de cenas traduzidas em escritas, narradas e compiladas em texto, este capítulo aborda a construção de brinquedos a partir dos recursos encontrados nos ambientes habitados, numa transformação e releitura da natureza e do “lixo”, na qual a tríade brincar, criar e fazer produzem uma noção de saber que muitas vezes escapa ao entendimento da criança e sobre a

infância, principalmente em Moçambique, a partir da tentativa de uma tradução de “uma realidade que só pode ser contada através de certo sentido mágico e de certa transgressão de fronteiras [...]” (COUTO apud MARTINS, 2002).

Em Moçambique há uma questão que é da pobreza estrutural. Em 2018, por exemplo, o país ocupava a 180ª posição no IDH mundial, classificado como “muito baixo desenvolvimento humano” pela ONU. Em 2019, ainda não se tem os dados, mas, como dito no capítulo anterior, o país passou por 2 grandes catástrofes naturais, o que devastou grandes áreas nas regiões centro e norte, o que acaba por atingir, direta ou indiretamente, as famílias e as crianças com as quais trabalhei; a pobreza e as condições socioeconômicas do país não são colocadas de lado ou retirada desse contexto. Nas palavras de Marcos Ferreira, “não é poetizar a miséria. Isso é o mundo”. Mas há mais que pobreza e miséria, e é isso que este capítulo visa abordar: a potência da transformação.

O convite é o de também nos instigarmos a “refletir sobre o mundo em transformação e em movimento, no entrelaçar de coisas que têm vida e de vidas que são coisificadas no processo contínuo de tecelagem no qual está circunscrito o próprio mundo” (CICHOWICZ; KNABBEN, 2018, p. 136), permitindo adentrar aos espaços criativos e perceber o brincar para além das faltas, transformado e transformador a partir de construções sociais e referenciais culturais, enraizados nos contextos e em relação com aquilo que o cerca e em que se inserem, mas não somente neles: os momentos que antecedem a brincadeira que, em muitos momentos, é a construção dos brinquedos.

3.2 “Sou construtor eu! Posso ser o que eu quiser! E vou fazer esse papagaio voar”: catar, quebrar, juntar – as possibilidades da construção a partir da reutilização.

Passarinhos e meninos ganham a liberdade de voo com as
próprias mãos.

(Meirelles, 2014a)

Batiam quase 11 horas quando as ruas da Matola A se encontravam cheias de crianças, transitando no ir e vir da casa para a escola, e vice-versa. Ocupando alguns quintais, as crianças iam agrupando-se em atividades distintas.

Naquele dia, em casa de vó Clemência, a dinâmica que seguia era de dentro para fora: após retornarem da escola, os meninos estavam todos juntos, sentados sobre o chão de cimento da sala, assistindo à reprise de alguma novela que passava na televisão antiga, ansiosos para

que acabasse, para poderem jogar o videogame que pegaram emprestado com o vizinho. Faziam escolhas para ver quem começaria jogando, se seriam disputas em duplas, individuais, entre mais novos ou mais velhos... uma dinâmica na qual eles mesmos se entendiam.

Mas antes que pudessem começar a jogar, a luz acabou, como ocorria com frequência ali⁴⁹, fazendo com que os meninos abandonassem o plano antigo e com que uma nova dinâmica fosse pensada. Félix, de 16 anos, Manelito, de 11 anos, Captino de 7 anos e Arsênio, de 3 anos, começaram a se mover e, inquietos com a situação inusitada, iniciam um papo:

- E agora, havemos de fazer o quê? - questiona Manelito....

- Ah, não sei! Diz lá você, responde Félix.

Enquanto pensavam, Captino sugere “vamos fazer papagaio?!”. Os meninos se entreolharam e, antes de falarem qualquer coisa, já saíram à porta e correram em direção às ruas de areia ali em volta, atrás de sacos, plásticos e pano. E entra mato, foge da galinha, apanha cana pra chuparem, vasculham mais um bocadinho. Um deles encontra plástico, grita lá atrás "Aha! Achei!", e volta para a casa.

Uma sacola plástica, azul clara, é a base que procuravam para o papagaio. Mas era preciso de mais coisas para montá-lo. Voltam às ruas com o objetivo da busca e do encontro. Algum tempo depois retornam para casa, com uma garrafa de vidro verde nas mãos.

- Precisamos quebrar essa garrafa.

- Mas, para que?

- Para montar!

- Mas precisa de vidro para pipa?

- Pipa? Esse nome faz rir... Sim, pra cortar o plástico. Afinal, havemos de fazer como? No Brasil se faz com papel né? Qual você acha que voa mais? Eu acho que é a de plástico... O vento pega melhor. Ah, anima!.

Félix se afasta e quebra a garrafa com uma pedra, pegando um pedaço médio e pontiagudo. Sentados no chão, Félix começa a organizar e ordenar os passos a seguir:

-Enfia lá os pés dentro desse saco. Agora abre um bocadinho. Isso. Não mexe. Hei de passar o vidro, disse Félix enquanto pedia a Manelito para quebrar um pedaço do vidro da garrafa que ele encontrou.

⁴⁹ A luz, nas áreas metropolitanas, era abastecida através da compra de créditos em alguma companhia de abastecimento de energia. Por ter um valor elevado, muitas casas acabavam não tendo eletricidade por muitos períodos de tempo. Os sistemas de luz, bem como de água encanada, ainda são insuficientes e ineficazes para a população como um todo. Era comum alguns moradores pegarem eletricidade do vizinho; nas áreas rurais, geralmente o abastecimento era através de energia solar.

- Corta o plástico rente as alças. *Yah!* Vai virando aos poucos. Corta lá bem!, dizia Félix enquanto fazia sinal afirmativo com a cabeça.

Félix toma o vidro verde da mão de Manelito, e decide então cortar o plástico.

- Estica. Isso. Não mexe, dizia Félix, com cuidado para não rasgar o plástico azul.

As pernas enfiadas dentro do saco, que davam o apoio e dinâmica para que o corte ocorresse, deveriam ficar imóveis, para não estragar o corte. Wesley, de 4 anos, sentado ao lado, no chão, observava os movimentos dos meninos. Não havia régua ou lápis que traçavam a linha a ser cortada, mas o vidro corria em linha reta o corte do plástico. Terminado de cortar as alças, o plástico foi cortado ao meio. Em formato retangular, o plástico foi retirado das pernas, que já não tinham mais utilidade ali.

Enquanto Captino ajudava Félix nos acertos do papagaio, Manelito se afastou e foi gravar uma dança. Wesley e Arsênio ficavam em volta, alternando entre brincar entre si e observar os movimentos de Félix. Com o manuseio do vidro, iam acertando a forma retangular do papagaio. Sem réguas, sem medições, sem fitas. Tudo feito “de olho e de mão”. Aos poucos o plástico azul ia tomando forma.

- E para os pauzinhos?

- Ah, pera lá. Hei de catar caniço, disse Félix. Encostou na casa do vizinho, olhou de um lado ao outro. Rapidamente, arrancou dois caniços da parede. - Se perguntarem eu nada vi.

- E nem eu! Wesley e Arsênio riem, e pegam mais alguns caniços, que, tempos depois, viram espadas. Todos eles voltam a sentar em cima da pedra que cobre a fossa da casa de banho e retomam a construção do papagaio.

Enquanto constroem, iniciam um diálogo:

- Você constrói muitas coisas!

- Eu sei. Sou construtor eu! Posso ser o que eu quiser! E há de ver: vou fazer esse papagaio voar.

Numa mistura com o plástico e o caniço, as crianças iam dando forma ao papagaio. O suporte ia sendo montando, levando em conta a disposição arquétipa do papagaio, transformando o retângulo em paralelogramo, mostrando os conhecimentos geométricos, além da relação com o próprio corpo, que era a base para a estrutura e montagem.

Os meninos iam traçando, para além das noções de estrutura e montagem, a dinâmica com o vento. Era preciso, segundo eles, “um espaço para poder cortar e não voar muito. Para voar como se quer”. Havia ali, também, uma noção sobre os ventos e seus atritos.

Quando finalizavam a estrutura base do papagaio, um novo elemento se juntava: um saco de tecido rosa, que antes guardava os 25 quilos de arroz e havia sido descartado, é

apanhado pelas crianças e vai se desfazendo em suas mãos, sendo utilizado para amarrar as pontas do plástico azul na ponta do caniço, e virar a rabiola. Enquanto isso, serve também de saia para compor uma vestimenta de marrabenta⁵⁰ para Captino, que vai dançando enquanto observa o papagaio sendo montado. Aos embalos do gingado, o papagaio vai tomando forma e cor.

Para prender a rabiola, iam costurando com as suas mãos os próprios fios, que perfuravam o plástico...

Com a rabiola feita, era a vez de juntar os pauzinhos que dariam sustentação ao arquétipo do papagaio. Costurando com os fios, foi amarrando as pontas, numa posição de paralelogramo, ia apertando bem, para não correr o risco de escapar.

Os últimos ajustes eram feitos. As mãos eram ajudadas pela boca, pelos pés, pelo apoio das pernas, pelos outros meninos. Era preciso terminar. Com o papagaio finalizado, era hora de testá-lo.

- Vai lá! Corre! Vai voar! - diziam, enquanto os olhos brilhavam à mistura da luz do sol, que brilhava alto nesta tarde de um verão-inverno maputense, junto aos olhares atentos ao papagaio produzido. E colorido. E que tentava voar. Mas enganchava nas árvores. E eles corriam. Preparavam-se. Contavam até 3. Soltavam e corriam. E riam. E sorriam. E brincavam. E quem disse que, juntos, não voavam?

- Viste que não precisamos de coisas prontas para brincar? Questionaram - precisa de ter vontade e só.

Os meninos corriam. Todos juntos. Apostavam corrida entre si e quem levasse o papagaio mais ao alto, ganhava. Mas precisava, também, manter em cima. O pouco vento não fazia os meninos desistirem. Numa espécie de interação competitiva, iam disputando e se ajudando, sendo que o principal objetivo era de brincar. E foi construindo que o brincar iniciou, substituindo o videogame que a falta de luz, que naquele momento já havia voltado, numa relação de fazer e criar (CADERNO DE CAMPO 1, 2017).

Os gestos sutis que os meninos faziam eram redobrados no fazer do papagaio. O vidro, material cortante, era manuseado com todo cuidado, e só mexia nele os meninos mais velhos, como Félix e Daimo (13 anos), enquanto os demais observavam o cortar do plástico. Era preciso ter o formato ideal, ou então “isso aqui não há de voar se rasgar”, dizia Daimo. Soltar o papagaio era o “pico da brincadeira, mas nem por isso o principal” (MEIRELLES, 2014a, s/p); o fazer, o construir, o processo do papagaio, e o correr contra o vento para colocá-lo e mantê-lo no alto

⁵⁰ Dança típica moçambicana.

eram parte da brincadeira, sendo o fazer o brinquedo seu auge. Era no fazer, na construção, que as crianças partilhavam, ali, saberes e momentos de participação que, mesmo não estando ativamente no processo de criar o papagaio, como era o caso das menores, havia um diálogo realizado no encontro que permitia “os mais diversos caminhos do imaginário” (Ibdem).

O momento da criação era também do encontro e da relação. Relação entre as crianças, entre pares, entre os mais novos e os mais velhos e entre as crianças e os objetos e materiais ali disponíveis: o construir dos brinquedos permitia, também, a relação entre as crianças de diferentes idades e a continuidade de um cuidado que ia para além dos momentos em que realizavam suas tarefas, mas que perpetuava nos sentidos mais amplos, mesmo sem adultos por perto ou sem estarem em momentos voltados a responder a alguma responsabilidade, como em seus afazeres domésticos, por exemplo.

Para além das trocas materiais, havia aquelas imateriais, da qual o contato com o vento e a sabedoria do tempo dos ventos chegando era peça-chave no soltar o papagaio. As trocas e relações que as crianças criavam, mantinham e reinventavam eram constantes ali.

Outra constante era a relação e troca entre pares, da qual a participação extrapolava o construir. Quem não sabia fazer, ou não podia mexer com o vidro, como era o caso de Arsênio e Wesley por serem menores e terem certos cuidados, permaneciam ao lado, usufruindo “dos principais mecanismos de aprendizagem: a observação silenciosa e atenta. Ninguém ensina ninguém, mas todos aprendem fazendo junto” (MEIRELLES, 2014a, s/p). A construção do papagaio e a relação com aquilo que havia sido descartado, recuperado e ressignificado ocupou parte da tarde. Ao cair da noite, os meninos deixaram seus papagaios e voltaram a brincadeira para outros espaços.

A relação entre as crianças, nos instantes de construção e de aprendizado mútuos, era uma constante ali, fosse durante as trocas e execuções das responsabilidades, fosse nesses momentos em que o brincar e seus movimentos permeavam o dia-a-dia. Essa relação das crianças, entre pares, permeia não apenas o mundo ao qual se inserem, mas aquele ao qual constroem e são por ele construídas. Percebo que há, nessas interações, movimentos culturais que ultrapassam os entendimentos de cultura como algo voltado apenas ao comportamento humano, como traz Pires (2010) ao citar Ingold (2000), mas que tem uma relação de desenvolvimento através das histórias de relações com outros seres vivos e não-vivos, a partir do ambiente em que se encontram e por aquilo que as rodeiam, na contramão de uma ideia de socialização infantil, na qual o conhecimento é imposto à criança, mas de um fazer ao mesmo tempo em que se faz.

Isso quer dizer que a fabricação e o crescimento das coisas, animais, plantas e, sobretudo, das crianças é possível apenas nos contextos relacionais de um envolvimento mútuo entre as pessoas e seus ambientes. Com isso, ressaltar-se-iam duas características dos organismos: são autônomos e criativos e, ao mesmo tempo, estão inseridos num meio que lhe é importante para sua própria autonomia (PIRES, 2010, p. 146).

Pires (2010) traz, ainda, sobre as abordagens de alguns estudos sobre a infância tratarem as crianças enquanto agentes sociais, personagens históricos e produtoras de cultura, a partir de um entendimento em que as crianças, tal como os adultos, não cessam de aprender; que as crianças aprendem tanto quanto ensinam, nas relações estabelecidas entre elas e/ou entre elas e os adultos; e que a aprendizagem também se faz através de outras formas de conhecer e aprender, nem sempre apenas pelas vias conscientes e racionais. A cultura vai acontecendo nos instantes de trocas, na dinâmica que vai se criando e, neste entendimento, nesse fazer e construir das crianças, sejam os brinquedos, sejam as relações e saberes.

Passamos a um ponto de entendimento, então, em que as crianças, nos momentos das trocas e relações que vão estabelecendo, recriam um mundo, ao mesmo tempo em que o fazem a partir daquilo que lhes é apresentado. Pires (2010, p. 152) nomeia as crianças como sendo “agentes da mudança, mas também da continuidade”, em que a continuidade é também aqui trazida através do tipo de relação estabelecida e do cuidado que as crianças maiores têm com as menores, inclusive nos momentos do brincar, deixando visivelmente exposto uma característica social: a responsabilidade do mais velho para com o mais novo, e o respeito existente entre eles.

Observar como se dá, entre as crianças, o ato de habitar o mundo (Ingold, 2000) seria uma maneira de conciliar o dilema, já que estudar etnograficamente – e aqui se justifica o acento colocado na obra de Mead – as crianças permite vislumbrar essa relação complexa, entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura (PIRES, 2010, p. 154).

A construção desses brinquedos traz uma característica que, muitas vezes, salta aos olhos: o manusear alguns instrumentos considerados perigosos. Ao se relacionarem com materiais considerados perigosos, sob uma ótica externa, como era o vidro, as crianças trazem a cena dois fatores importantes: a noção de perigo e quem pode mexer com aquilo que se considera perigoso.

É na experiência das relações que a vida acontece; e é nessas mesmas relações, principalmente entre as crianças, que algumas noções vão sendo entendidas e construídas. Um destes exemplos é a noção de perigo, de periculosidade, e o manejo de objetos considerados impróprios para as crianças, como é o caso do vidro quebrado. Félix, mais velho, era o único

que manuseava o vidro, ficando os outros meninos de lado, observando. Em nenhum momento foi questionado do porquê os menores não pegariam vidro, ao mesmo tempo que parecia estar colocado naquela relação a proibição, previamente entendida e respeitada.

Para os adultos, as crianças iam ganhando responsabilidades distintas de acordo com a idade e com a obtenção de maturidade no decorrer dos anos. A maturidade era entendida, de forma ampliada, para além da idade cronológica, mas das maneiras em que as crianças encaravam suas tarefas, os modos de fazer e o mundo que as cercavam, através das experiências. Assim, crianças que possuíam por volta dos 10 anos, podiam manusear o vidro sem que um adulto estivesse por perto, num entendimento duplo de cuidado: consigo mesma e com as crianças menores, como Captino, Arsênio e Wesley. Pires (2010, p. 140) traz que “crescer ultrapassa a dinâmica de aprender e ensinar”.

Axline (1973) traz em seu livro “Dibs: em busca de si mesmo” uma passagem sobre o medo e a preocupação em torno dessa noção num dos atendimentos psicológicos que realizava com Dibs, personagem da história, em que a cena constava no fato de que o garoto queria provar o gosto do detergente em pó, e a terapeuta o repreendia quanto sua ação; porém, Dibs resolve provar e percebe, por si só, que o gosto não era bom. Mais adiante, quebra uma jarra com água e questiona se a terapeuta está com medo dele se machucar, ao passo que ela responde “acho que você sabe como evitar isso - respondi, tendo aprendido a lição. - Dibs tirou as mamadeiras de vidro da água e nela jogou os pratos plásticos” (AXLINE, 1973, p. 129).

O que essa passagem, de um livro referente à questões psicológicas, tem em comum com as cenas trazidas sobre as crianças e o vidro quebrado, em Moçambique, é a noção da aprendizado pela experiência: Dibs mostra que sabe o que faz mal ou machuca, não precisando de cuidado externo; do mesmo modo é com as crianças com as quais tive diversas vivências, retratadas nas cenas da construção do *chingufu* ou do papagaio, no qual a sensação de medo e de cuidado vem a partir da experiência. As crianças criam responsabilidades no brincar e isso se reflete no cuidado com os mais novos, em que cada um tem uma função no fazer a pipa, no qual as crianças como Arsênio e Wesley participam através da observação, no qual o risco de machucar e chorar é menor.

Em diálogos com Rosinha, mãe de Arsênio, e com Maria, mãe de Wesley, elas trazem a questão de “deixar as crianças livres, assim hão de saber se portar, conhecer as coisas, saber o que pode ou não pode” (CADERNO DE CAMPO 3, 2014), que vai ao encontro das atitudes recorrentes das crianças andarem e explorarem as comunidades e locais de pertencimento a partir do momento em que ficam de pé, “e assim podem andar, conhecer o bairro e ficar conhecida por ele”. Isso reflete no modo como elas vão criando personalidade e conhecimentos,

em que brincar é a forma delas aprenderem por elas mesmas, nas próprias experiências, sobre perigo e segurança.

Axline (1979, p. 54) traz que “toda criança precisa de tempo para explorar seu mundo, a seu modo”, ao entender que “quando a liberdade de iniciativas se abre para um indivíduo, sua escolha recai sobre as atividades em que se sente mais seguro” (AXLINE, 1979, p. 54). Num diálogo também com Ingold (2000; 2012) e Pires (2010), traz-se ao cerne da discussão as crianças enquanto agentes de suas transformações e de compreensões daquilo que as cerca, como as relações e as trocas advindas dos momentos do encontro.

Construir brinquedos era, assim, rotineiro na vida cotidiana das crianças. Outras sensações e habilidades eram adquiridas nas experiências que realizavam, em que a utilização dos materiais descartados, como o plástico e a garrafa, passava também a um campo maior de compreensão, na qual a improvisação permeava os contextos. Por exemplo, o mesmo plástico azul, que se tornara um papagaio nas mãos dos meninos na Matola, era usado como mochila escolar em Nhandlovo, por Fortunato (10 anos) e diversas outras crianças, como era visto no caminho do ir e vir para a escola:

Fortunato me esperava para irmos a sua casa. [...]. Seguimos o caminho: ele na frente e eu atrás. Reparei na sua mochila: um plástico azul com quadrados pretos, com as alças colocadas sobre os ombros. Este plástico é um reforçador, que você vende em Maputo também. Sem nada questionar, Fortunato olhou para trás e disse “pasta, aqui, é assim. Eu que fiz. Ficou boa, tás a ver? Nem molha” (CADERNO DE CAMPO 1, 2018).

Não apenas o plástico era reutilizado, como outros materiais descartados: os pneus velhos serviam de divisórias das casas e/ou para tampar os caminhos de areia; os vidros, que outrora foram garrafas, eram quase parte das áreas de segurança das casas juntos aos arbustos e espinhosas; as madeiras tornavam-se pontes e travessias entre as passagens dos córregos; os arames encontrados por aí serviam para a segurança dos terrenos; os restos de roupas, os trapos, serviam até para os curativos. Não eram só as crianças que ressignificavam o que era descartado, mas os adultos também, numa relação de incorporação e transformação do lixo em utilidade, em materiais de cenários que pudessem ser construídos a partir da realidade das pessoas, principalmente nas áreas urbanas, como Matola e Mabotine.

Schiffer (1990) traz, em seus relatos arqueológicos, a noção de que todo sistema cultural é composto por elementos culturais e não culturais, que se encontram inter-relacionados e adquirem variantes no decorrer dos tempos. Essas variantes são o que tem despertado interesse nos estudos arqueológicos, pois influenciam na execução das atividades de uma determinada sociedade, que são entendidas como uma transformação de energia que implica uma ação

humana, e atua sobre um ou mais elementos materiais próximos. Dentro do que o autor coloca como “vida útil” dos elementos, está o descarte, quando sua função termina. Porém, o Schiffer chama a atenção para o modelo de fluxo dos elementos consideráveis consumíveis, no qual há, muitas vezes, uma diferenciação no desfecho: ao invés de ser descartado, acaba sendo reciclável e/ou reutilizado, por conta das condições em que aquelas sociedades se encontram, sendo que, nas áreas estudadas, havia uma impossibilidade econômica de substituir tais materiais, sendo a reutilização uma alternativa viável e sem custo adicional.

Em locais em que há faltas materiais, a improvisação é um modo de habitar o mundo e com ele estar conectado. Aqui, percebemos a improvisação nessa reutilização dos materiais. Não apenas as crianças, mas também os adultos reutilizavam de materiais descartados e davam novas formas a eles, como era com a mochila de plástico, a bola de pano, com a faca feita com navalha descartada, entre outros. Ingold (2012), ao lembrar Klee (1961), traz que “dar forma é vida” (p. 26), trazendo que “um trabalho de arte, insisto, não é um objeto mas uma coisa – e, como argumentou Klee, o papel do artista não é reproduzir uma ideia preconcebida, nova ou não, mas juntar-se a e seguir as forças e fluxos dos materiais que dão forma ao trabalho” (2012, p. 38).

O que poderia ser considerado lixo em contextos eurocêntricos e/ou ocidentais, que se encontrava jogado entre os arbustos das casas, de vezes que até as cercava e fazia as divisórias inexistentes, marcando a continuidade de um quintal ao outro, acabava integrando a materialidade do cotidiano ali presente. Talvez levantássemos a questão: mas não é perigoso as crianças brincarem com o lixo, contraírem doenças, machucarem? Mas, quando se convive com estes materiais, o risco estaria apenas no brincar? Ou a relação, do mesmo modo, é outra?

O plástico que outrora fora uma sacola, o saco que embalava o arroz, a garrafa que guardava alguma bebida, o caniço que fazia as paredes das casas. Tudo aquilo que podia ser considerado lixo ou impróprio fora usado com a finalidade de construir um papagaio, do qual as crianças já tinham noção clara de como fazer; do mesmo modo foi com o *chingufu*, ou com a *puri* há 3 anos atrás. Parece que, a princípio, as pessoas encontram outras modalidades para o que era o lixo, reutilizando-o a partir dos contextos inseridos (SCHIFFER, 1990; INGOLD, 2012).

Ao trazer sobre a forma que se dá nas coisas que vão produzindo, as crianças, assim como os/as artistas e artesãos/ãs, encontram, na improvisação e no fazer das mãos, as formas de dar vida às coisas, sendo que aqui é na reutilização daquilo considerado descarte, num

enfoque de construção e movimento, no qual envolvem itinação de materiais e ideias. Corpo e pensamento. Integração em diversos níveis.

Era nas situações do improviso que a criatividade ganhava lugar. Dentre estes momentos, encontravam-se muitos feitos como, por exemplo, a construção de instrumentos musicais a partir do que era descartado. Numa mistura entre improviso, técnicas e saberes, as crianças criavam, com os materiais disponíveis, coisas outras, num impulso de “não reproduzir o visível”, mas “tornar visível” aquilo que as crianças, através do seus fazeres e trocas, restauram à vida aquilo considerado morto que, neste caso, é o material descartado (FERREIRA-SANTOS, 2014).

O item abaixo traz, neste mesmo percurso, a construção de brinquedos que não apenas alçam vôos ou correm trilhas, mas que alcançam outros sentidos da criatividade, envoltos pela musicalidade.

3.3. “*Tchaia viola acata*”: a construção de instrumentos e a vivacidade da musicalidade

[...] e nada é mais sério que a emoção, que chega ao mais fundo dos dispositivos orgânicos

(Pierre Bourdieu, 1992)

Construir seus próprios brinquedos era uma realidade real ali, fosse na Matola, Mabotine ou Nhandlovo. Havia uma alternância entre os tipos de brinquedos que eram construídos, bem como as matérias-primas utilizadas nos processos; todavia, eram os materiais descartados que ganhava os centros das construções, geralmente feitos pelas mãos dos meninos.

Daimo (13 anos) era um desses construtores diários, fosse lidando com os materiais, fosse no planejamento, fosse na execução. Um artista-construtor nato, era especialista nessas reutilizações. Quase sempre estava criando algo. Certo dia, enquanto estava em casa de Félix, apareceu com uns pedaços de madeira de diferentes tamanhos, juntados durante o caminho da escola até ali, alguns pregos e uma pedra.

Sentou ao lado da casa, onde a posição do Sol e o horário do dia permitiam uma sombra possível – embora fosse mês de maio e a estação do ano ser outono, o sol forte atingia os 28 graus por volta das 13 horas ali na Matola, o que fazia com que os moçambicanos afirmassem “aqui, só há duas temperaturas: verão e inverno”.

Quebrando as partes da madeira com as mãos ou com a pedra, foi desenhando a base do que viria a construir. A pedra maior ia servindo para bater os pregos, fixando-os nas madeiras

brancas que, juntas, começavam a formar algo. Três batidas fortes e pronto, os pregos estavam fixados. Entre as partes finas da madeira, um pedaço mais grosso dava volume. Com os dedos, posicionava os pregos de jeito que sentisse firmeza no que batia. Com a pedra menor, em movimentos mais sutis, moldava os pedaços da madeira que ficariam entre o que seria construído. Sendo pedaços mais grossos, quase estancas, raspava os cantos, tornando um encaixe mais fácil de juntar e ir moldando conforme seu desejo. Os dedos auxiliavam nos retoques.

Media, a olho nu, os tamanhos e dimensões. Cortava e posicionava. Pregava. Enquanto Daimo ia construindo aquilo que ainda não informava o que era, Felix conversava com sua irmã, Clê, que na época tinha 3 anos:

- Te bateu? – questionava Félix, enquanto Clê respondia com sons e resmungos.

Em seguida, começou a cantar:

- Félix, quando tinha 11 anos, estudava no *Spapate* – cantava Félix. - Não vou esquecer desse *beat*, completava ele.

O *beat* que ele se referia era a gíria que usavam para dizer de uma música a qual gostavam muito, ou que era a novidade do momento. Esse *bit* era uma criação de Félix, feita dias atrás, que contava a história de como me conheceu, retratando um vínculo de 7 anos. Para além disso, Félix trazia questões como ter crescido, tornando-se um adulto, mas era ainda um “lindo menino”, trazendo as ambiguidades dos lugares ocupados pelos quais as crianças passam ao atingirem a idade entre os 15-17 anos, como era seu caso. Cabe lembrar que Félix compôs a música e a manteve gravada em si mesmo, dentro de suas memórias, uma vez que não escreve e, assim, não passou a composição para o papel.

Daimo passou a interagir com Félix, enquanto batia com a pedra nos pregos:

- *Beat?* Conheces esse? *Hã-hã*. Querem nos matar. Salário que não está a entrar... - começou a cantar Daimo, em ritmo que fazia lembrar o rap.

Félix ouve e repete “salário que não está a entrar”. Os meninos entram numa interação musical vocal. A música que Félix compôs e a que Daimo cantava traziam um paralelo com a situação econômica que o país passava, nomeada como “crise”: os preços dos alimentos muito altos, os empregos oferecidos, quando existiam, não eram suficientes, períodos de seca e de fome. Os meninos cantavam a situação do país, nas músicas, com estilo do rap, muito voltado à crítica social. A percepção deles não era apenas voltada à construção e reutilização, mas o que ocorria também a sua volta, numa conexão entre o micro e o macrossocial, representado ali pelas canções.

Daimo volta a pregar os pedaços de madeira, enquanto conversa com Félix sobre as vovós da casa ali perto, que estavam reunidas para algum feito, e o quanto algumas crianças menores tinham medo daquelas vovós. O assunto, comentado de maneira breve, trazia duas questões importantes: a noção sobre os acontecimentos ali da vizinhança, e o fato de falarem em *changana*, marcando uma posição de não querer que os não-falantes daquela língua entendessem o que diziam – no caso eu, pesquisadora. Há uma sensibilidade no pesquisar com crianças que envolve, também, as nuances e silenciamentos das crianças que, embora nem sempre apareça no sentido literal, traz nas sutilezas do não dizer em português aquilo que querem passar ou deixar apenas entre elas.

Félix e Daimo voltam cada um à sua atividade. Agora, falando em português, conversam sobre alguns meninos da escola e alguma atividade que Daimo teve dia desses. Embora conversem, não deixam de realizar suas tarefas: Daimo na construção, e Félix na relação com Clê. Interação entre si, falam com quem passa pela frente da casa, e voltam às suas atividades.

Félix volta a chamar atenção para sua conversa com Clê, que questionavam sobre os sacos de pipoca que via na barraca em seu quintal, que estavam a vender:

- Aquela pipoca, é de dono? Aquela também... É de dono... – dizia Clê

- Tá ouvir o que Clê está a dizer? Pipoca... Essa pipoca... *Tchi tchi tchi* – respondia Félix, enquanto abraçava-a e a fazia cócegas, no que ela respondia com risos altos. Fazia sons e cócegas, numa mistura entre o brincar e o cuidar dela.

Enquanto Clê insistia em conseguir uma pipoca, Richard (6 anos), o outro irmão de Félix, estava sentado em uma cadeira e observava o que Daimo fazia, revezando entre olhar à construção e conversar com os dois irmãos. Cada um estava em sua atividade, mas, de um jeito ou de outro, participavam daquela construção. Outras crianças menores iam chegando perto, brincando de correr e de construir outros brinquedos, como hélices de garrafa pet, imitando um helicóptero. Os momentos do construir, embora não grupais, iam desenvolvendo nas crianças sentimentos coletivos de brincar.

Daimo vai dando pedradas nos pregos, aproximando as peças que estavam em separado. Félix o questiona “está certo isso aí?”.

- Isso aí o que? pergunta Daimo.

- Isso aí! - diz Félix, que pula do muro em que estava sentado, e passa de observador a ajudante em questão de segundos.

Junto a Daimo, foram juntando as partes do que construíam. Era preciso quatro mãos para finalizar. Perceberam que as madeiras “não estavam no mesmo nível. Havemos de finalizar depois”, disse Félix.

- Mas não vamos tirar de onde partiram. Tem que ter nível.

- Ah, mas tá correto assim? – dizia Daimo, reaproximando de sua construção e de Félix, que a tinha nas mãos. Os dois se juntaram e, sentados, mediram o que precisava ser retirado e onde cortar a madeira para ambos os lados terem o mesmo tamanho. Decidiram que terminariam depois, e se juntaram aos menores no brincar com as garrafas.

No dia seguinte, Daimo apareceu tocando uma viola. Sua construção estava finalizada: era um instrumento musical, e os meninos, maiores e menores, passaram a tocar e cantar com a viola, que produzia som a partir do tocar dos dedos nos arames que Daimo havia colocado, musicalizando o instrumento e dando vida a ele e a brincadeira. Era a expressão musical, corporal, transformadora e criadora que tomava conta do brincar.

Após sua construção, quase não mais brincou com a viola, permitindo as outras crianças a continuidade da musicalização do brinquedo feito.

Meirelles (2014b) traz, em um de seus textos intitulado “as mãos que fazem os meninos”, a noção de que alguns meninos nessa construção e criação do brinquedo “é feito passarinho quando aprende a voar, tem a vontade aguçada e as mãos persistentes. Não arreda do fazer até que se finde o que havia desejado” (s/p).

Daimo, assim como os meninos que Meirelles descreveu, participava de uma lógica sua de construção, em que se “tenta, erra, conserta, ajeita, apruma, refaz, põe até careta no rosto, língua de fora, para ajudar a dar certo, mas desistir jamais”, no qual esses “meninos fazedores de coisas veem anunciar o quanto a mão instrui, o quanto vasculhar as entranhas das coisas devolve o tamanho de seu esforço e o peso e medida de seu empenho” (MEIRELLES, 2014b, s/p).

As crianças propunham, através das construções e reutilizações, aquilo que Pires (2010) vai chamar de “soluções criativas para os problemas da comunidade”. Ferreira-Santos (2014, p. 1) traz o ato do criar como pertencente do espaço-tempo da criança, no qual “se o ser poeta e a criança guardam entre si a pertença a outro tempo e outro espaço, esta partilha de saberes se funda no mais ancestral da alma humana: seu imperativo de criação”.

Era na construção dos brinquedos e instrumentos musicais que as crianças como Daimo iam encontrando o seu lugar de viver, que era o momento presente, da não-espera. Havia, ali, uma interligação de saberes e de conhecimentos, que nas mãos das crianças, tornavam-se pontes acessíveis.

A construção de uma viola envolve noções básicas de diversas disciplinas e interfaces: matemática, métrica, design, composição, execução, melodia, entre outros. Tem a questão artesanal, a nervura, o talho, a ranhura, as técnicas e os contrastes em cada escolha; tem os

aspectos laterais e frontais, as formas pequenas e grandes, a informação, a cola, as placas, as junções (BRITO, 2015). A ausência dos materiais ou das técnicas específicas não fez Daimo não criar, pelo contrário: foi na improvisação, junto às noções incorporadas por diversas esferas, que Daimo fez combinações de elementos e coisas disponíveis, reutilizando o que havia sido descartado, fazendo os restos de madeira, pregos, pedras e arames ganharem outra “vida” (SCHIFFER, 1990).

O que Daimo e Félix faziam tinham também conhecimentos de outros níveis: envolviam saberes relacionados de matemática com música. Aparece, nessa composição, uma informação que se repete: as crianças passando ensinamentos que não viram na escola, mas que precisavam seguir uma lógica: as medições das madeiras, os comprimentos das cordas, as formas com que o som iria sair, a vibração que emitia. Na brincadeira da construção havia percepções de outras esferas.

O instrumento feito pelos meninos, a partir de materiais descartados, faz lembrar o monócórdio de Pitágoras, feito pelo filósofo na Idade Média (século VI a.E.C⁵¹.) a partir de uma observação em frente a uma oficina a partir dos sons dos martelos, seus pesos e frações que gerou. Embora os meninos não usassem as formas matemáticas, sabiam que deveria ser uma composição entre disciplinas, fazeres, harmonia e trocas (SÓ MATEMÁTICA, 2019).

A construção de instrumentos a partir de materiais descartados era comum entre as crianças. Nássapa, 7 anos, e Quinita, 5 anos, brincavam juntas quando avistaram Lucinha, 8 anos, chegando ao fundo. Sentada no chão e movimentando as mãos, em forma de batidas em algo, as meninas foram observando seus movimentos e se aproximando. “-é meu bатуque”, disse ela. As meninas se sentaram em volta de Lucinha, que batucava seu instrumento produzido com uma lata usada, aberta, e coberta com plástico azul que também havia sido descartado, presa com um elástico. Desmontou e remontou o bатуque, mostrando às meninas como se produzia a peça em questão. Nássapa e Lucinha se juntaram e começaram a bатуcar, a 4 mãos, o bатуque, produzindo ritmos e ritmicidade, enquanto riam e brincavam juntas. Quinita, por sua vez, também começa a bатуcar. Fraime, de 3 anos, junta-se às meninas, que então o ensinam como bатуcar:

- Primeiro bate o braço, depois o outro, disse Nássapa.
- Depois bate todos os braços! – completou Quinita.

Intrigada, questiono “todos os braços?”, no que Quinita me responde “sim, todos os braços!”, e riem.

⁵¹ Optei, aqui, pela utilização do termo a.E.C., que significa antes da Era Comum, com o fim de neutralizar conotações religiosas, como alguns historiadores da matemática tem utilizado.

Lucinha contou que ficara batucando a tarde toda, uma vez que não tivera aula. Levantase e vai à sua casa, seguida de Nássapa e Quinita. Dando as mãos, as três voltam correndo, saltitando, com o bатуque em mãos. Nássapa e Quinita saem e aparecem tempos depois com uma parte de uma viola quebrada nas mãos. Nássapa começa a tocar e Quinita se senta no chão, distraíndo-se com a *capulana e massala*.

Quinita começa a cantar uma música, em *matsua*:

- Tchaia viola acata, takunita beijinho. Mua. – e faz barulho de beijo, lançado ao ar.

Atentas, as três começam a cantar e ritmar com o bатуque e viola. Olhando quem não sabia cantar, Quinita ensina a letra, passo-a-passo, e completa “até entender e aprender bem”

- Tchaia viola cata...

- Não é cata. É acata.

- Acata?

- Sim.

- Tchaia viola acata?

- Takunita beijinho! - e riem, correndo para me dar um beijo.

As meninas retornam a sua posição inicial e se sentaram no chão. Nássapa toca a viola, Lucinha o bатуque e Quinita resolve comer a *massala*, e, juntos aos risos, cantam, ensaiando uma apresentação.

Nássapa assumiu o vocal e, após um tempo, Lucinha começou a cantar outra música, enquanto Nássapa e Quinita seguiam na mesma canção. Lucinha começa a rir e, ao olharem, seu bатуque tinha estragado - o elástico que prende o plástico soltou. Ela para de tocar, e todas as crianças ao redor riem, dispersando-se da brincadeira momentos depois.

Nássapa contou que a viola havia sido feita por seu irmão, para alguma aula na escola e, já que ele não ia mais usar, ela pegou pra si. A reutilização de sacos, latas e mesmo materiais, ou trabalhos escolares, acabava virando, mais uma vez, brinquedo, construídos e ressignificados pelas crianças, por suas próprias mãos e fazer (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Muito antes de saber da importância do reaproveitamento de materiais, as crianças já fazem isso há séculos. Sabem que tudo, absolutamente tudo está disponível ao seu fazer, exercitam seus olhos atentos e suas mãos ávidas por materiais que pedem pelas mais diversas habilidades (MEIRELLES, 2014b, s/p).

Havia ali algo que transpassava a construção e o brincar: o riso, mesmo nos momentos em que parecia que a brincadeira iria acabar, por ter quebrado um dos instrumentos. As meninas mostraram que o brincar vai para além dos momentos em que acontece, e que o que parece estragar, como o bатуque que se solta, acaba sendo também parte da diversão, num

entendimento outro dos materiais, das relações, do brincar e da diversão. Delalande (2001) e Nunes (2011) trazem para discussão que é através do brincar junto que as crianças constroem e compartilham significados, gestos, sentimentos, valores e normas sociais, no qual a ressignificação das coisas está intrinsicamente associado.

Em seus modos de criar, as crianças trazem a experiência do improvisado no qual a prática se desenrola, segundo Ingold (2012) não como uma conexão ou relação entre uma coisa e outra, mas ao longo de linhas ao qual as “coisas são continuamente formadas” (p. 27). O material descartado poderia ser visto apenas como um objeto sem uso, como lixo, mas que, na presença da criatividade das crianças acaba retornando “à vida” a partir da reutilização e do reaproveitamento, numa recriação daquilo que, em outros lugares, talvez não tivesse mais sentido.

A reutilização destes materiais, considerados descartados, passam a integrar uma relação direta com o meio social e a conduta cultural que se encontrava presente em Nhandlovo, bem como das outras comunidades estudadas: não era uma experimentação de novidade, no sentido de algo material novo, mas de uma nova forma de lidar com o elemento de descarte que permeava o cotidiano das meninas. A reutilização de um material já descartado, quebrado, como era o caso da viola e do batoque, dão uma perspectiva sobre o tipo de relacionamento que se estabelece entre o espaço com o contexto sistêmico⁵² dos elementos, os quais não chegam à fase processual de desuso ou descarte, mas, por conta de questões econômicas, são reutilizados, o que proporciona outras características para as construções e para o brincar (SCHIFFER, 1990; INGOLD, 2000).

Além do material reutilizado, a construção dos brinquedos ganhava uma nova característica: passava a envolver som. Tanto no caso de Daimo, com a viola, quanto o de Lucinha, Nássapa e Quinita, com o batoque, a viola e o canto. A música era algo muito presente no cotidiano das pessoas ali, e a incorporação dela também nas brincadeiras e nos brinquedos construídos diziam de uma apropriação cultural pelas crianças em seus espaços de expressão e de saber-fazer.

É através dessa musicalidade cotidiana que se consegue acessar níveis culturais que perpassam também o imaginário e acessam lugares outros. A musicalidade africana é um dos elementos culturais de identidade coletiva, que forma e resiste aos modos como as crianças vão criando valores, signos e símbolos.

⁵² Contexto sistêmico é entendido, aqui, como o fluxo pelo qual os materiais passam, fazendo parte do seu processo “vital” o descarte (SCHIFFER, 1990).

Para a educadora Lydía Hortélio (2019), é nas cantigas que se carrega a tradição na forma e no conteúdo, carregando melodia e ritmicidade, integrando não apenas musicalidade, mas também as relações humanas que passam por ela e pela sua construção, envolvendo o aprendizado da música, o significado e o sentido, incorporados numa brincadeira que desenvolve, também, habilidades sociais, associadas à construção e reutilização dos materiais destacados, num processo de fazer por si mesmas.

Marcos Ferreira (2019), durante um debate após apresentação sobre “*Terreiros do Brincar: criança, música e cultura popular*”, diz sobre “não dá pra pensar numa educação que não seja para além do urbano. Que não seja musicalizada”.

É no nosso canto que podemos recuperar o nosso canto. A nossa origem. A nossa matriz. O nosso lugar de origem. [...]. Com os instrumentos. Você sente isso no corpo, vivo, ressoa; encontra um caminho que é do coração, que ultrapassa a barreira da intelectualidade. É isso que nos dá autonomia e altivez. [...] Você quer dar um reconhecimento ancestral para a sua própria alma, é tocar um instrumento. [...] É uma recuperação da memória muscular do que você é (FERREIRA, 2019).

Lydía, ao parafrasear Hoffman (autor alemão), dizia que “a música principia onde a palavra não alcança”. Tocar, ao mesmo passo do criar, é uma atividade que conecta o corpo e a alma. Para um dos entrevistados do documentário “terreiros do brincar”, é no tocar um instrumento que a criança vai “abrindo seus músculos, suas dilatações. É como se o corpo fosse abrindo, crescendo, dilatando. Aí você começa a entrar num outro mundo, que é o da expressão” (TERRITÓRIO, 2015).

Quando as crianças criam seus instrumentos musicais e trazem os ritmos e musicalidade à cena, elas trazem as sensações e sentimentos que envolvem o brincar e o tocar, cantar. A relação entre as criações e o brincar traz o fazer do corpo e da criatividade, no qual há um entendimento da corporeidade intrínseca aquilo que as crianças fazem e produzem. Hortélio (2019) ainda acredita que os brinquedos não são “necessariamente objetos. Eles têm a ver mais com o próprio ato de brincar, com aquilo que acontece quando o brinco é entoadado, quando o desafio é lançado”, quando as mãos se juntam e, juntas, criam coisas outras e transformam as existentes.

Ingold (2012, p. 34) traz sobre como na “materialidade bruta” ou na “fiscalidade dura do mundo”, o próprio mundo se torna estável, estabilizado, onde nada flui, mas que, ao entender que há variações e variantes nesse processo, dá-se vida as coisas e, assim, elas ganham fluidez. As crianças, ao trazerem a vida de volta aquilo que havia descartado e criarem instrumentos que emitem som e melodia, não apenas devolvem vivacidade, mas criam novas misturas e

transformações possíveis, no qual é na criatividade e nos saberes manuais que a matéria vai ganhando movimento e, assim, torna-se algo a mais.

Era naquele ir fazendo que as crianças davam formas, com as próprias mãos, dos conhecimentos e saberes que tinham adquiridos, e de uma noção de reutilização e de sustentabilidade sem que tivesse sido colocado, mas que estava intrínseco a partir dos materiais disponíveis ali.

Assim também como os passarinhos que cantam anunciando chuva, perigo ou mais uma manhã de sol, os meninos fazedores de coisas veem anunciar o quanto a mão instrui, o quanto vasculhar as entranhas das coisas devolve o tamanho de seu esforço e o peso e medida de seu empenho. Ali eles dão forma às próprias mãos e saem ganhando altura. Aqui [...]há desses passarinhos, ou melhor, desses meninos de mãos esbanjadoras de vontade (MEIRELLES, 2014b, s/p).

A relação das crianças com os instrumentos e ritmos, e com as canções entoadas, também englobam o que permeia o cotidiano das culturas moçambicanas, onde a música é uma das principais expressões, não apenas artísticas, mas de outras esferas da vida. É através da música, muitas vezes, que as crianças conseguem “colocar pra fora o que ela sente” (TERRITÓRIO, 2015), e na construção dos instrumentos as crianças dão outro sentido também para o momento ao qual vivem, que extravasam o presente atual.

A educadora Maria Amélia Pereira (2013) descreve a relação das crianças que tocam as coisas com as mãos, que criam, e o aprendizado que elas adquirem a partir das qualidades sensíveis e distintas entre esses objetos que o homem elabora com aquilo que está disponível e que, a partir de um entendimento e percepção próprias, alcançam outros níveis. Para a educadora, é uma atividade da criança “que nasce de uma unidade sensório-motora. Esse movimento acontece dentro de uma circularidade, onde não existe separação nesta unidade: é o indivíduo como um todo que entra em ação” (CASA REDONDA, 2013, p. 2). A mescla entre o reutilizar, criar e colocar musicalidade e ritmo torna-se, para ela, um movimento que é “gerado por uma intenção, uma vontade singular da criança, torna-se simultaneamente uma aquisição nova no repertório de ações que ela vai conseguindo realizar”. A música e os instrumentos passam a integrar não apenas os momentos do brincar, mas seus cotidianos e saberes, integrando parte das culturas que as permeiam.

Sem aventura não há entusiasmo, e sem entusiasmo não há vida. A energia liberada pela busca, pela indagação, pelo não condicionamento diante de nossos hábitos educacionais, abre espaço para o insight, provocando a ocorrência de ideias novas, e o convívio diário com as crianças é a força mobilizadora para o desenvolvimento de um trabalho criador (CASA REDONDA, 2013, p. 32).

Ingold traz para a discussão que um “ambiente sem objeto⁵³ não é um mundo material, mas um mundo de materiais, de matéria em fluxo” (INGOLD, 2012, p. 35), em que o movimento das coisas está na sua fluidez, na interação, nos processos de transformações sem fim. Traz como exemplos uma cozinha, em que os materiais estão ali, mas é na interação entre eles que surgem as combinações e receitas, ou um laboratório de alquimia, em que é nas misturas que os componentes químicos se transformam, ou ainda num ateliê de artes, onde as cores são uma “miscelânea bizarra de ingredientes”. De qualquer forma, há na fluidez uma possibilidade que se abre e que as crianças, enquanto inventoras e transformadoras, vão ativando a vida dos materiais, que vai “vencendo a mão morta da materialidade que tenta tolhê-los” (Idem, p. 37). No criar, as crianças continuam seguindo em frente.

Na música das crianças está desenhada a música moçambicana. A musicalidade presente no dia-a-dia; nos brinquedos sonoros a música encontra-se numa integração entre corpo, com o outro e com a coisa criada, trazendo consigo qualidades identitárias e culturais. Num diálogo com Sangiorgio (2007), há um entendimento de que os instrumentos musicais criados a partir dos materiais é um processo ativo de crescimento que atravessa a internalização, elaboração e invenção desses materiais e ideias, nos quais estão incluídos a criança, a linguagem, os costumes, os mitos, as crenças e os aspectos geográficos, climáticos, sociais e históricos.

No construir, tocar e cantar os instrumentos e as canções, as crianças trazem os saberes populares de canções e tradições que permeiam seus meios, a partir de formas literárias que fazem parte das suas línguas, fossem o *changana* ou o *matsua*. As imagens sonoras trazidas pelo tocar e cantar são uma tradução do som do mundo que está à volta da criança. É no recriar que a memória, musical, sonora, corporal e criativa, se encontra e se reproduz. Língua e música, voz e corpo, são intrinsicamente ligados ali. A expressão das crianças é que permite a criação, a construção, que realizam a cada dia a tradução do impulso da vida criativa, a partir de uma consciência livre de entendimento de si e do entorno, no corpo e nos materiais, nos descartes e no novo.

⁵³ Aqui, Ingold entende objeto como algo sem vida, intacto, que não tem funcionalidade. É estático, fechado em si mesmo, sem relação. Um exemplo são os móveis: tem um design pronto, um objetivo a cumprir e, a depender de onde está, só faz sentido ali.

3.4 “Gira, fura, aperta, enrosca. Se ligar, *epah*, dá corda”: a construção e os conhecimentos na criação de um carrinho elétrico.

Criar é alcançar um novo mundo. Só se aprende as coisas fazendo [...]. Brincando, aprende a não estragar a felicidade dos outros. E aprender a construir outras brincadeiras.

(Daimo, 2017)

Shelsia, de 5 anos, era uma das crianças que sempre estava andando por aí e, se atentar-se bem, com algum brinquedo na mão. O escolhido daquele dia foi um carrinho. O que não faltavam nas ruas de terra batida ou de areia dos bairros eram carrinhos correndo por aí, segurados por crianças que levavam, no braço e no sorriso, a força do brincar.

Com um cabo de aço comprido nas mãos, sua extensão percorria até quase o chão, encaixando numa haste que continha, nas pontas, duas rodas. Shelsia corria e, com o sorriso estampado no rosto, gritava a quem passava “sai da frente! Meu carro está a passar. Vruuuuuuuuum”.

A corrida variava entre o correr e fazer poses, ou gingar, como ela dizia. “Sabes, o carro pode alcançar lá longe. Lá onde nem sei onde é, mas o carro pode chegar. Tás a ver como corre?”

Outros tipos de carrinhos eram comuns de se ver por aí. Entre os mais populares, estavam os carrinhos feitos com arame.

A maioria das crianças aprendia a montá-los na escola, durante a aula de ofícios⁵⁴. Para sua montagem, as crianças usavam de arames encontrados nas ruas ou nas construções, e de um alicate grande. Sua montagem era realizada pela observação e aprendizado: o professor passava os conceitos básicos e, demonstrando, ia ensinando as crianças. Embora as aulas de ofício fossem destinadas para as crianças que se encontravam na 5ª classe⁵⁵ do ensino primário, muitas delas já sabiam montá-los, pois aprenderam em casa, com os irmãos mais velhos ou mesmo com seus pais e avós, ou pelas ruas, com as demais crianças. A relação e a troca entre as crianças e entre elas e os adultos aparecem, mais uma vez, nesses momentos.

Muitos carrinhos eram feitos entre as crianças: de papelão, encontrado entre os matos, geralmente das caixas de algum bem consumível adquirido, colados com fita-cola encontrada

⁵⁴ A disciplina de ofício foi implementada no currículo escolar do ensino primário em 2004, a partir da 5ª classe, e visa “criar o gosto pela criatividade e produção de instrumentos que sejam úteis na vida do estudante e da sua sociedade, porém, no processo de luta contra a pobreza, como forma de criar igualmente o auto-emprego” (MACOVELA, 2014, p. 3).

⁵⁵ No Brasil, seria o equivalente ao 5º ano do ensino fundamental.

por aí; de pneus, que muitas vezes eram deixados nas oficinas ou ao relento das ruas, sendo reapropriados pelas crianças. Em seus reusos, viravam grandes carros, que apostavam corrida, na qual o movimento dos pneus e dos corpos das crianças, correndo e empurrando, atingiam uma velocidade e uma coabitação de espaços. Havia os carros de garrafas plásticas, de papel, de aço... As crianças iam inventando e reinventando conforme os materiais disponíveis.

Certo dia, em casa de Félix, os meninos corriam e buscavam coisas perdidas por aí. Félix, dessa vez, estava entretido com um ensaio de dança que faria na casa de um amigo. Manelito (11 anos), encostado no muro, montava algo, com fios soltos, borracha e usava das suas mãos no manuseio.

- É um controle remoto, disse ele.

- E isso aí é o que?

- É chinelo...

- Controle de que?

- De carrinho... Hei de montar o carrinho depois, com ferro - disse Manelito.

Omilton, de 12 anos, ajudava Manelito a montar. Os restos dos chinelos, provavelmente a sola preta deles, era manuseado para lá e para cá, enquanto os fios pretos e vermelhos passavam a seu redor. Enquanto olhavam por onde os fios deveriam passar, Félix dançava ao fundo, sendo acompanhado por Manelito na sequência. O construir o controle era permeado pela música e dança também. No momento da dança, outras crianças entravam e faziam uns passos, como era o caso dos vizinhos menores.

Enquanto arrumava os passos de dança junto com Félix, Manelito ia perfurando o resto do chinelo e adequando os fios. Um outro controle remoto, feito de restos de chinelo azul, tampas de garrafa de refresco (refrigerante) e fios servia de modelo para eles que, no olhar, iam pegando os jeitos de ir montando.

Quando questionados onde ou como aprenderam a fazer o controle, a resposta foi a mesma “ninguém me ensinou”. O que há nessa relação, quando a criança aprende algo que ninguém as ensina? Pesquisadores da Casa Redonda⁵⁶ tem levantado essa questão: “repetidas vezes ouvimos essa fala que é a fala de todas as crianças em resposta ao adulto curioso em saber o processo que se passa dentro delas enquanto inventam as suas brincadeiras. Habitante de um tempo sem tempo, esse EU possui uma fluência ilimitada” (CASA REDONDA, 2013, p. 27). É nas experiências que as crianças vão aprendendo a construir, criar, juntar saberes, descobrir

⁵⁶ Casa Redonda é um centro de estudos, uma experiência em educação, que usam do brincar para a formação de crianças dos dois anos e meio aos seis anos de idade. Localiza-se em Cotia, em São Paulo, Brasil.

outros que, junto aos materiais que encontra, vai se apropriando de um conhecimento e domínio de uma relação com o externo, tornando-se segura de si e de suas infinitas possibilidades.

O repertório de brincadeiras da cultura da criança é a forma viva de uma inteligência do corpo que antecede o próprio pensamento e traz dentro de seus gestos contribuições significativas para o desenvolvimento da consciência. Uma das principais características da consciência é estar constantemente revelando a si mesma, e, nesse sentido, as formas expressas traduzem no espaço movimentos da psique humana (CASA REDONDA, 2013, p. 29).

As crianças estavam sempre andando por aí, capturando pelos olhares já instruídos os modos de fazer as coisas. Alguns aprendiam quase sem querer, só observando. Aprender não era necessariamente ter sido ensinado por alguém, mas ter uma relação de observação e curiosidade aguçadas, junto a alguém disposto a partilhar o fazer e a participação – o qual era, geralmente, uma outra criança.

Enquanto revezavam entre montar o controle e dançar, outros meninos corriam, em grupos, em volta da casa. Com um pau de vassoura e uma garrafa de plástico transparente, fizeram uma hélice, e corriam ao redor da casa, voando com sua ventoinha manual. Corriam, dançavam, cantavam. Crianças menores, maiores, meninos e meninas. Totalizavam cinco, que corriam no sentido apostado ao vento, fazendo a hélice girar. Os pés descalços encontravam a areia, o plástico encontrava o vento e os saberes, partilhados e de diversas expressões, encontravam liberdade ali.

Questionadas como se fazia a ventoinha, as crianças começaram suas explicações:

- Foi ele que fez, disse Wesley (4 anos), apontando para Hélio (10 anos).
- Eu que fiz. Sozinho. Mas foi ela que me ensinou, disse Hélio ao apontar para Cris (9 anos).
- E eu fiz sozinha. Aprendi a fazer assim: pega a garrafa, corta no meio. Daí faz isso – e, com os dedos, começou a desenhar na areia do quintal da casa de Félix as etapas que constituíam até chegar na concretização da ventoinha. – Aí vai, corta a faca, corta a face e pronto, tá feito...
- Depois, mete na vassoura. Segundos depois, voltaram a correr e a brincar em direção ao vento.

Novamente, o “aprendi sozinha” passa a englobar as invenções das crianças. As crianças vão apresentando, dentro das suas construções e reutilizações, formas de lógicas que não existem dentro de um plano linear, mas que fazem parte de uma continuidade e de uma complexidade que escapa aos olhos e entendimentos adultos.

A imagem que nos vem desse “eu que me ensinou” é da presença de um espírito que, como o vento, sopra onde quer, e ninguém sabe quando vem e quando se vai. Esse “eu que me ensinou” é a ventura e a aventura da criança porque é sempre uma elaboração incomum. A singularidade da capacidade imaginativa da criança nos assusta por se tratar de uma qualidade que não é vulgar e que escapa à nossa mente racional (CASA REDONDA, 2013, p. 31).

As crianças, segundo Renata Meirelles (2014c), são como piratas: “à revelia dos ditames e reprimendas, aprendendo de assalto, na marra, na vontade. Uns são dos detalhes, outros da forma geral. [...] Fazem muitas sínteses. Tudo precisa funcionar”. Não há alguém que ensine, mas elas sempre aprendem. Ganham consciência, conhecimentos e passam adiante...

O tempo da construção, do brinquedo e das coisas também fazem parte de uma lógica montada pelas crianças. No dia seguinte, Manelito e Omilton estavam juntos novamente, com materiais diversos, mas construindo outra coisa. Andavam para lá e para cá com um pedaço de algo, que parecia ser madeira, e umas peças soltas. Encostados no muro da casa, conversavam:

- Há de ficar bom assim mesmo? *Yah*, há! – perguntava e respondia para si mesmo Manelito.

- E isso é o que?

- Havemos de montar o carrinho agora...

- Qual carrinho?

- Do controlo! Carrinho remote... Dá lá uma semana que há de estar pronto...

Foi apenas no dia seguinte, depois da construção do controle, que os meninos começaram a construir o carrinho. Félix (16 anos) integrava o grupo, composto por Manelito (11 anos), Omilton (12 anos) e Cris (10 anos). Havia juntado alguns materiais, que se transformaram nas peças necessárias: fundo de uma caixa de som antiga (cortiça), fios velhos, peças giratórias, pilhas, vidro, chave de fenda pequena, porcas, elásticos e peças para rosquear. Os materiais, como de costume, eram encontrados por aí, a não ser as peças específicas de construção, como a chave de fenda e as de rosquear, que os meninos pediram na oficina próximo à casa. Sentados no chão da varanda da casa de vó Clemência, os meninos montavam seus carrinhos, em duplas, e na repartição dos saberes.

O término do carrinho levaria uma semana, segundo Félix. E a montagem se daria ao longo daquela semana: não havia uma pressa para terminá-lo, e quanto mais longo fosse o processo, mais detalhes e formas de funcionar os meninos conseguiriam. Porém, naquele mesmo dia, começaram a construção do carrinho.

Utilizando um caderno como medida, os meninos iam marcando na parte de cortiça as medições necessárias para os encaixes das peças, através da observação a olho nu; as trocas das

informações, feitas em *changana*, reforçavam os modos como acreditavam que funcionaria cada peça.

- Essa de girar, havemos de colocar na frente – dizia Félix, entre o *changana* e o português, girando uma peça com os dedos.

Manelito observava. Quando Félix se afastava, era ele quem conduzia o processo da construção.

- Sabes montar?

- Sim...

- E quem te ensinou?

- Ninguém! Aprendi aqui mesmo, em casa, com Félix.

Manelito, observador, foi aprendendo no fazer a montar também um carrinho. Félix, seguindo a mesma linha, aprendeu assim com Daimo.

Furavam a cortiça, giravam uma das peças. Rosqueavam e desrosqueavam. Faziam finalizações e lixavam as peças giratórias, desgastadas e enferrujadas pelo tempo, envelhecidas. Logo em seguida, os meninos se dispersaram, indo cada um a uma atividade: ir à escola, cozinhar, jogar bola.

No dia seguinte, estavam todos reunidos novamente na varanda da casa de vó Clemência. Sentados no chão, retomavam as montagens. Enquanto Manelito e Omilton acertavam algumas peças, Félix subia no telhado da casa para apanhar os fios. Segundo ele, “fica aqui, escondido, assim ninguém apanha. Aqui, como pegam as coisas!”. Félix guardava muitas coisas no telhado que, por ser alto, dificultava que se perdessem ou que pegassem.

Revezando entre aquecer a água para tomar chá e montar o carrinho, os meninos partilhavam os saberes, mesmo em silêncio. A observação e o colocar as mãos em cada material era um modo de ajuda mútua e trocas que as crianças iam desenvolvendo ali.

Félix lixava e batia as peças. A peça que tentava arrumar era uma cilíndrica e giratória:

- Tá a ver isso aqui? É um *dina*...

- *Dina*?

- *Yah*. Do Dvd... - Parou e coçou a cabeça, e então completou – parece que estou a esquecer de uma coisa...

Félix se levantou e foi lá para fora. Voltou com duas rodas de algum carrinho antigo, e algumas tampas de garrafas pet, que seriam usadas para serem as rodas dos carrinhos. Retornou para o quintal, pegou um pedaço longo e fino de ferro, e o quebrou. Com uma pedra, foi lixando o ferro, deixando-o o mais liso possível. Apanhou as tampinhas, furou-as no meio e encaixou um metal fino, favorecendo o movimento giratório delas.

- Agora sim, temos roda! Exclamou ele.

Manelito se juntou a ele, e passaram a montar as peças no carro.

- Isso aqui é pra fazer as rodas do carro girar – dizia Félix, enquanto Manelito segurava uma peça circular, denteada, que seria colocada na base do carro. Félix ia falando para Manelito as peças ao mesmo tempo que falava para si mesmo, reafirmando as especificidades de cada uma delas e os modos de fazer.

Apertavam, batiam, mediam. Tudo feito com as mãos e sem materiais específicos, destinados à construção, que não fossem seus saberes, mãos, olhos e desejos.

O processo do carrinho foi longo. Os meninos chegavam, sentavam, conversavam. Escolhiam as peças, posições, modos de construir. Com a base montada, foram testar os fios, pilha e o *dina*. O protagonismo era, dessa vez, de Manelito e Omilton.

Com uma pilha e fios, os dois faziam as ligações e testavam para ver se funcionava. Tentaram com um fio vermelho, depois com um branco e, por fim, com um amarelo. Com o fio encostado na pilha por uma ponta, e no *dina* com a outra, os meninos foram testando até que o *dina* girasse, produzindo corrente elétrica para seu funcionamento.

Com o *dina* funcionando, os meninos juntaram a pilha de um lado e o elástico do outro, que ficava preso a pecinha da engrenagem de plástico branca que faria as rodas girarem. Os meninos tinham, naquele momento, a base do carrinho pronta e funcionando.

Daimo (13 anos) chegou em seguida, e ficou surpreso com a evolução do carrinho. Os meninos disseram “é dele o carrinho”, iniciando um diálogo de suas ideias:

- Esse controle remote vi na escola secundária; é uma coisa de ciências, aprendi como fazer esse controle remote. Você faz com sei lá mais o que, mas eu fiz com garrafa. Mas esse fizeram com chinelo – disse Daimo, trazendo aqui um elemento novo: aprendeu a fazer o controle na escola, durante uma aula de ciências.

- Você gosta de construir coisas?

- Gosto de construir brinquedos, disse ele. Brincar é uma diversão de criança. Porque, quando você é criança, você se diverte muito, conhece outras brincadeiras, pra quando crescer, não vai ter mais dificuldade, de educação e... E... Só isso aí. Brincando, aprende a não estragar a felicidade dos outros. E aprender a construir outras brincadeiras.

Em sua fala, Daimo traz reflexões que ultrapassam o construir, e que vão para um lugar do entendimento do brincar como formação de identidade, de valores, de conhecimentos e de trocas que seguirão também para a vida adulta. Para o filósofo Ghandi Piorsky, as crianças brincantes se tornam também adultos brincantes, que cooperam com as crianças e com os

demais (ENSINANDO, 2015). A fala de Daimo traz essa solidariedade coexistente no ato do criar os brinquedos.

Dentre suas brincadeiras preferidas, estava o construir:

- Hum... Eu gosto de fazer carrinhos de controle remoto. De fazer, é fácil: você tem um chinelo. Ou caixas. Precisa de 3 fios... 6 fios. E 2 de mais e 1 de menos. 4 de mais e 2 de menos... podem ser vermelhos, pretos... pega mais vermelho, que é sempre mais. Chama-se fio mais. Qualquer fio, mas só pra dar exemplo. E até se tiver bateria ou pilha, pra ter energia, e ligar o controle remoto. E *dina* de DVD, e também... Mais 2 fios. 4 fios que vão ligar no carrinho. Esse material, *dina*. *Dina* apanha em DVD, fios se pega em qualquer canto que se estragou...

Questionado sobre a reutilização de materiais, Daimo disse que “tudo é reutilizado, tudo você pega de coisas que já se estragaram. Tudo vira brinquedo”.

A questão da reutilização e da transformação dos materiais disponíveis ali aparece novamente aqui, mas, dessa vez, em uma fala do próprio Daimo, mostrando uma noção sobre os materiais descartados e a nova forma que dão a ele, e sobre o espaço e coisas que coabitam ali. Reutilizar o “estragado” é dar nova vida e modos de criar, incorporados não apenas no fazer, mas nas consciências e saberes trocados. As crianças aprendiam valores e noções que iam além do brincar através das experimentações realizadas ali. Daimo, bem como as outras crianças, sabem dos materiais que estão disponíveis ao seu alcance e disponíveis ao fazer...

Numa continuação da conversa, Daimo fala sobre como aprende as coisas: na escola da vida, da experimentação, dos fazeres diversos...

- Até não aprendi muita coisa na escola, só vi o controle remoto e fiz. Num livro de ciências assim. Carrinho já fiz o que veio na minha cabeça. Aí eu sento e faço... Eu gosto de construir as coisas. Mas agora já não faço muito, mas quando faço, faço pros meus irmãos, meus meninos lá... Já deixei de brincar, mas ainda faço, de brincadeira, de vontade... agora jogo bola e brinco de carrinho de controle remoto. Dançar, até danço, não sei dançar bem, mas danço. Também gosto de aprender a reconhecer todos os mapas do continente africano, e saberes sobre mares, oceanos, e saber os sítios dos países mais grandes... brincar é muito importante mesmo.

A fala de Daimo traz diversas informações, todas com muita potência. A primeira coisa que remete é sobre as múltiplas inteligências e as formas como aprendem: é nos olhares, nas observações, nas trocas, no dia-a-dia. Diversas questões saltam aos olhos nesta construção: habilidades em física, mesmo sem ter conhecimento da física enquanto matéria e da sua

aplicação; dinâmica de ensino-aprendizagem a partir das experiências, em relações horizontais e de compartilhamento de saberes; relações intergeracionais e partilhamento das experiências.

Dentro da filosofia africana, há o ubuntu. Bas'ilele Malomato (2010), teólogo e doutor em sociologia congolês, traz uma noção de filosofia africana que luta contra os reducionismos impostos pela razão indolente no fazer política e economia, na qual a democracia participativa em todos os campos é como um valor, ou seja, todos participam de um jeito ou de outro, de diversas formas. Para ele, economia não se reduz ao crescimento, pois este tem a ver também com o social e com o cultural. No ubuntu, o valor de solidariedade é também importante. O que as crianças fazem, reforçado pela fala de Daimo, traz isso: brincar, criar, transformar e ser em coletivo, ser porque somos, numa vida coletiva.

Daimo, com 13 anos, conseguiu apreender e captar a forma de criar um controle remoto que gira eletricidade a partir da observação de um livro de ciências, adaptando outros materiais distintos do que viu em sala de aula e que, a partir disso, imaginou que poderia estar ligado a um carrinho. Esse carrinho gira a partir de uma corrente elétrica ocasionada pelo dínamo – o qual os meninos estavam nomeando de *dina*.

Dínamo é uma palavra grega que significa força e, dentro da física, funciona como um gerador de eletricidade que transforma a energia mecânica (força que aquilo produz e gera movimento) em energia elétrica (energia produzida a partir de uma corrente elétrica) (GIUNTI, 2019; INFOESCOLA, 2019). A explicação física dentro desse funcionamento, de maneira simplificada, é que a partir de uma indução eletromagnética ocorre um campo magnético que gera corrente elétrica, fazendo com que o carrinho funcione. Daimo, a partir de conhecimentos adquiridos (que são também na escola, mas não só) conseguiu visualizar e pensar em um projeto que, passando a Manelito, que está na 5ª classe e não tem uma disciplina sobre física ainda, e para Félix, que está fora da escola desde 2015, deram vida aquilo, gerando energia a partir da junção de fios, pilha e do *dina*.

Quando os meninos pegam a pilha, juntam o fio e aproximam do *dina*, eles tem a compreensão de saber que aquilo vai rodar, como um motor, e assim fazer o carro funcionar. Há um conhecimento intrínseco de que aquilo vai gerar uma corrente elétrica e que vai fazer o *dina* girar, sendo a peça-chave para o funcionamento do carrinho e do controle, que serão ligados pelos fios para fazer as rodas girarem a partir dessa engrenagem montada. Nas palavras de Daimo, ninguém os ensinou, eles projetaram, partilharam e executaram. São inteligências constituídas na vida.

Dentro dessas inteligências, há conhecimentos de geometria, para formar os moldes e peças do carro e controle; de física, para compreensão de todo um campo magnético e elétrico;

de orientação espacial, por saber onde as peças se encaixam, os jeitos e a direção que deve estar; de reutilização de materiais descartados e de sustentabilidade; de observação e de ampliação de partilha, entendendo que o conhecimento está na vida, nas trocas, nas experimentações. Há também uma criatividade empírica junto a um desejo de transformar e criar para poder brincar, entendendo que o brincar consegue ultrapassar as verdades estabelecidas de formas lógicas e racionais.

A construção de um circuito elétrico, como o do controle e do carrinho, envolve noções de circuito e circuitos elétricos, de armazenamento de energia, de saber o que são os elétrons e suas propriedades na forma de corrente, de condução ordenada de elétrons por um caminho fechado, que não funciona se estiver aberto (envolvendo noções do que é um volt, um ampère e um Coulomb e a noção de diversas fórmulas de física) (SIMÕES, 2019). Sem esses conceitos fechados, teóricos, os meninos colocavam na brincadeira e na construção os saberes e os desejos, no qual o objetivo era criar.

Mesmo sem a incorporação da disciplina teórica, os meninos sabiam as normas técnicas de construção e de elétrica quando aplicavam de forma prática na construção e quando falavam sobre os tipos de fios condutores, em que sabiam que os vermelhos deveriam trazer contrastes com os pretos, produzindo tipos distintos de energia e que, ligados junto à polia, faz o dínamo girar e, conseqüentemente, rodar. Há um conhecimento de uma noção de entender as peças que se interligam, onde rosqueiam, encaixam, fazem acontecer.

Este nível de abstração e, ao mesmo tempo, de concretude é tão alto que há uma disciplina nos cursos de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, considerada uma das melhores universidades a nível mundial, que discute sobre as questões que abordam a geometria gráfica para a engenharia, através de desenhos, teorias, softwares específicos e aplicações (JUPITERWEB, 2019), englobando conhecimentos de mecânica, construção, elétrica, informática, projeções e outros.

O que os meninos montavam, a nível do brincar, era de uma inteligência e de uma precisão que vão para espaços do além-brincar. Nesse construir, os meninos iam incorporando conceitos e ganhando noções sobre técnicas e tecnologia através da observação e curiosidade em aprender e fazer.

Mas a brincadeira, o lugar real de viver, esse não pode esperar. A escola das almas, a oficina da criação, a engenharia de pontes que interliga os saberes, essa não espera e acontece todos os dias nos quintais, nos barcos ancorados na praia, na vida real das crianças. Brincar é, de fato, real e muito agrada as crianças, pois se sabe conhecimento, tem significância, tira seu substrato da vida palpável, aplica a visão e toda sua subjetividade para o pulso da comunidade, para as artérias do trabalho,

constrói-se afetiva e comum a todos. Brincar é como um soro silencioso, gotejante, invisível, percorre por dentro, ensina por via venal os modos de apreender o sumo do mundo (MEIRELLES, 2014d, s/p).

Em “o menino que descobriu o vento”, William Kamkwamba, um menino de 13 anos, morador do povoado de Wimbe, no Malawi, traz no enredo a construção de um moinho de vento que aciona uma bomba para captar água do solo e poder regar as plantações, que sofriam com a seca de 2001. William, personagem principal do filme, é também quem criou, na vida real, o moinho de vento e trouxe água para aquela região.

William buscava uma forma de conseguir estudar à noite, o que era dificultado por falta de energia elétrica. Ao observar um de seus professores andando de bicicleta à noite, viu que uma lanterna fixada no guidão acendia conforme a roda girava. Interessado nesse movimento e na produção da energia, descobriu que o que fazia o giro produzir energia era o dínamo. Buscou nos livros na escola e nas aulas de ciências saberes maiores sobre o funcionamento do dínamo e descobriu formas de produzir energia a partir do vento, como as usinas elétricas, criando a ideia de construir uma para seu povoado, que sofria com as secas.

Juntou peças descartadas de ferro e metais, baterias de carro, lâminas. Testou construindo um moinho pequeno e, ao ter resultado positivo, pensou na construção de um moinho de vento grande. Para além dos materiais, que ganharam novas formas, havia ali conhecimentos do vento e suas direções, das estações do ano, leis de física, noções de construção e sentimento de comunidade e partilha, envolvendo todos na busca do bem comum, num trabalho de cooperação.

A construção do moinho de vento por William, e do carrinho e dos controles por Daimo, Manelito, Omilton e Félix traziam conhecimentos adquiridos a partir de uma necessidade, movidas por demandas específicas, mas que criaram vida a partir de observação e criatividade. Quando as crianças fazem, criam, interpretam e traduzem os saberes e desejos adquiridos, passam a alcançar esferas de conhecimentos que transpassam os ensinamentos escolares, mas que permeiam os traquejos da vida.

As variações que ocorriam, as novidades, as transformações fazem parte de uma rede de relações de diversas frentes: crianças, adultos, ambiente, materiais descartados, saberes, conhecimentos. Para Piorsky (ENSINANDO, 2015), “criança é assim mesmo: quer a verdade do mundo. Seu impulso não é alienante, seu faz de conta é puro devir; é real em atividade, mesmo que imaginal”. Quando as crianças criam esses maquinários e carrinhos, elas colocam para fora interesses baseados em vivências reais, com conhecimentos adquiridos que muitas vezes fogem de uma lógica de quem não vive essa realidade prática ali.

Acreditemos, criança é assim: sabe sonhar melhor a partir da matéria conquistada. Aprende mais fundo quando luta, pela prática alcançada. Sonha mais ao centro pelas substâncias do trabalho, do labor humano. Vivem como o poeta, fazem plástica, inversão, subversão da vida material. Drumond, um trabalhador do verbo, sabia fazer flor nascer no asfalto. [...]. Criança é mesmo assim: gosta de aprender como quem viaja. Sempre algo novo. Nem importa tanto para qual lugar. Contanto que parta e chegue. E, novamente depois de chegar, partir. Aprender e recomeçar, novamente aprender e outra coisa recomeçar. Aprender fazendo, surtindo efeitos, fazendo ecos e ruídos, concebendo, construindo, liberto para desfazer e desdizer. (ENSINANDO, 2015)

Os impulsos criativos das crianças, que apareciam notadamente em suas brincadeiras, se espalhavam rapidamente. Daimo era quem teve a ideia, mas logo Manelito e Felix faziam, seguidos por outras crianças. Os saberes eram passados de forma horizontal, em níveis de inteligência inalcançáveis para quem não fosse dali e não estivesse conectado ao tempo e espaço do brincar, enraizado numa singularidade, mas a partir de uma vida e memória coletivas. Construir é criar tecnologias a partir das experiências e possibilidades de experimentações, que cabe às vivências reais de cada criança, também nas transformações das coisas e das lógicas impostas.

Quando Merleau-Ponty (2011) traz uma visão sobre os conhecimentos que se tem do mundo virem de uma ciência enfatiza que, muitas vezes, a ciência é a partir de uma experiência ou visão de mundos próprias, da qual é necessário despertar uma experiência do mundo antes. Ingold (2012) traz sobre as coisas estarem vivas, e que uma vida num ambiente sem objetos não é contida, mas “inerente às próprias circulações de materiais que continuamente dão origem à forma das coisas ainda que elas anunciem sua dissolução” (INGOLD, 2012, p. 32).

As crianças brincam, criam, relacionam-se, desenvolvem matérias e tecnologias, saberes e conhecimentos que só são possíveis pelas experiências, enraizadas em contextos particulares e coletivos, de uma vida fixada no real, com todas as suas potências e faltas. É a imaterialização de peças soltas que se transformam em matérias e, assim, criam brinquedos. Há no brincar uma formação para a vida e há, no brincar, a possibilidade de formação de horizontes futuros possíveis (CRAPANZANO, 2005).

3.5 “*Nós vamos reconstruir isso aqui*”: a desconstrução de estereótipos e a construção dos brinquedos enquanto saber-fazer

[...] O bonito é regressar às infâncias e ver, com a maturidade dos nossos olhos já vividos, que existe beleza nesse caos [...]

(Nadia Rúbia)

A construção dos brinquedos ia para além de peças de manuseio momentâneas, como o papagaio ou a viola. Havia momentos em que as crianças queriam mais, queriam novos cenários, novos espaços, demandavam mais tempo e continuidade. E foi assim em Mabotine num dos dias de 2017, antes do início das atividades daquela tarde.

Eram 13h32min. Os portões do projeto ainda estavam fechados, as crianças ao lado de fora. Aos poucos, foram chegando e entrando. Sidolf, 12 anos, entra com inúmeras caixas de papelão, que recolheu nas vias de acesso à Estrada Nacional 4 (EN4), uma das principais vias de acesso do país, interligando-o à África do Sul, e que também é o lugar em volta da qual a comunidade se localiza. As outras crianças também foram recolhendo aquele material e entrando.

- Encontramos esse lixo todo lá na estrada. Resolvemos trazer.

- Viste quanto lixo tem ali? Deve ser dos chineses...

- Dos chineses?

- Afinal, não sabes? Há muitos chineses que vem aqui, vem comprar camarão e caranguejo. Aí deitam essas caixas ali na rua...

O lixo deixado nas margens da estrada era igual ao deixado ali na comunidade. Muitas vezes, as crianças não chegam a acessar os produtos antes de virarem lixo, como bolachas ou leite, por exemplo, mas acessam o que é gerado pelo descarte e desperdício ali. Essa lógica, baseada numa lógica do capital, acaba por segregar e marcar aqueles que consomem, capitalistas, dos que são produtores e capitalizados, entrando novamente numa relação hierárquica, que marca o entre. Numa comunidade que ficava à margem, em que não havia um olhar senão o do despejo, do descarte, do lixo. Mas margem é, também, lugar da fronteira, de passagem, no entre. É, para Crapanzano (2005, p. 375) “[...] o que está situado entre as coisas, entre as bordas, as divisas e os eventos”. Mas Sidolf, Boaventura (13 anos), Alexandre (12 anos) e Francisco (13 anos) decidiram a dinâmica que se estabeleceria ali, nos próximos encontros: a reconstrução de Mabotine.

Principalmente nas áreas urbanas, o lixo espalhado sempre foi um ponto que chamou atenção, não importavam os ambientes em que as crianças estavam: casa, bairro, escola, entre outros, no qual ele se fazia sempre presente, fosse na passagem, fosse jogado ao canto, fosse dentro dos córregos, fossem lixões a céu aberto. A falta de saneamento básico e de um sistema de recolha de lixo, bem como de conscientização e educação voltadas a estas questões é algo que permeia o cotidiano das crianças nos locais de estudo e no país como um todo (TELES, MUIANGA; BRÁS, 2011); porém, a relação das crianças, e mesmo dos adultos, com tais materiais entrava numa possibilidade distinta dos estudos com crianças: o lixo, inadmissível de

se brincar por questões diversas, como por exemplo a de proliferação de diversas doenças, faz parte do coabitar das crianças em seus espaços, e se é possível (embora não aconselhável) viver em meio ao lixo descartado, por que não reutilizá-lo e poder transformá-lo em brinquedo, em criar, em ressignificar?

Quando pensamos na reutilização do que é material descartado pelas crianças e, através de modos de explorar, recriar e dar novos sentido aquilo que era considerado lixo, elas trazem realidades concretas de planejamento, organização, execução, criatividade, sustentabilidade e realização. A partir de um debate sobre tempo, espaço e mundo enquanto realidades históricas e que devem ser reconstruídas a partir de sistemas conversíveis, Santos (1992) alerta para a nossa preocupação epistemológica, eurocêntrica e hegemônica enquanto totalizadora: “[...]. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições” (p. 21). As crianças transformam, o tempo todo, as realidades e contextos a partir de lógicas internas e externas.

- Queremos começar a montar logo!, disseram, dividindo-se entre o espaço da quadra e iniciando seu projeto de construção.

O que começou como tentativa de projeto, começava a ganhar corpo, cor e alma. E por 1h45min elas trabalharam juntas, em cooperação mútua, meninas e meninos, sem brigar, sem se bater, sem gritar, sem desfocar a atenção. Era difícil essa dinâmica ali, num lugar em que o caos do ambiente externo também se vê no interno. Mas as crianças colocaram desejo ali.

Divididas em três pequenos grupos, entre meninos e meninas, as crianças foram se organizando no desmontar e remontar das caixas de papelão e dos plásticos largados por aí. Casas foram surgindo e ajudas mútuas também: teto, paredes, piso.

- Podíamos tentar fazer uma torneira!, disse uma das crianças

- *Yeah!*, exclamaram as demais, demonstrando o desejo coletivo do fazer ali.

- Pensas: nunca mais havíamos de ter que ficar na fila pra catar água...

A falta de água, bem como de estruturas sanitárias, era uma realidade ali, sendo que as crianças, na maioria das vezes, é quem ficavam incumbidas de retirá-la do único poço existente na região. A falta de saneamento básico é ainda um dos principais problemas a nível mundial, e ali não era diferente. Catar água era a atividade que regia o cotidiano das crianças ali.

As crianças, tal como o espaço, não estavam à margem, mas no bojo de uma situação política e econômica que perpassava seus cotidianos. Alcinda Honwana, escritora moçambicana, retrata a questão como sendo pessoas que “estão envolvidas em processos complexos de construção e reconstrução, no fazer e refazer da sociedade” (Honwana 2013, p.

4), na qual cabe um entendimento de que "a situação política e socioeconômica em que vivem e o seu engajamento em processos sociais, políticos e culturais que possam criar mudanças positivas" (HONWANA 2013, p. 141).

Reconstruir Maboline era, então, uma forma de reviver aquele espaço através de experiências próprias, com materiais deixados de lado, mas que passavam a ganhar novos sentidos e significados, bem como o que montavam para si.

Há, nesse movimento das crianças, uma noção sobre o micro e o macrosocial que habitam, permeiam e conseguem intervir, ou ao menos nos fazer pensar: que realidade são essas que caminham numa direção contrária daquilo que a mídia, imprensa, políticas e programas sociais tem colocado sobre a não existência de uma infância ou de lugares outros para as crianças, por não estarem dentro de um estereótipo imposto sobre o que é ser criança ali (IMOH, 2016).

Meirelles (2014c, s/p) traz que "criança é assim mesmo: acostumada a andar às bordas, a pegar pelas beiradas, a se instruir com os olhos espichados de longe, a ver de luneta quando não é permitido se aproximar".

Era na construção dos brinquedos, com a reutilização do que era lixo, que as crianças se encontravam e introduziam uma interação de saberes. Não era apenas o plástico e o vidro que eram reutilizados nessa lógica, mas outros materiais diversos, principalmente que já haviam sido utilizados...

No livro *Dibs: em busca de si mesmo*, há uma passagem em que o personagem diz "vou construir meu mundo" e, a partir de um jogo de peças e paisagens, cria seu mundo, sendo que seu plano demonstrou alta inteligência, capacidade de globalização do todo, bem como dos detalhes de seus conceitos" (AXLINE, 1973, p. 102). Quando as crianças levantam a questão sobre "reconstruir Maboline", há ali desejos e expressões de finalidade, integração e criatividade.

No encontro seguinte, as crianças apareceram antes do horário programado, e com novos materiais coletados.

- Achamos por aí, no caminho da escola – disse Abiba, juntando folhas secas e queimadas. – Também apanhamos caniços, pras paredes.

As crianças se organizaram e ao longo de 8 encontros foram construindo suas casas, as ruas, os espaços. Montaram, em conjunto, uma maquete de Maboline. Foi a primeira vez, em meses, que não foi preciso pedir por silêncio, ou para não se baterem, ou foram colocados em grupos e ter conversas sobre violência e rivalidade. A ideia de construir algo, a partir de um

desejo próprio, criou também uma dinâmica outra de respeito, de mutualidade, de encontro, de presença, de trocas e de saberes.

Mas a busca da competitividade, tal como apresentada por seus defensores — governantes, homens de negócio, funcionários internacionais — parece bastar-se a si mesma, não necessita de qualquer justificativa ética, como, aliás, qualquer outra forma de violência. A competitividade é um outro nome para a guerra, desta vez uma guerra planetária, conduzida, na prática, pelas multinacionais, as chancelarias, a burocracia internacional, e com o apoio, às vezes ostensivo, de intelectuais de dentro e de fora da Universidade. Como podemos, mesmo assim, admirar-nos de que, aqui e ali, estourem guerras e corra o sangue, já que a Nova Ordem Mundial que se constrói é baseada numa competitividade sem limites morais? (SANTOS, 1992, p. 15).

Na globalização e fragmentação, o que se tem hoje são relações de dominação, recriando e fazendo resistir os subsistemas. Quando, enquanto terapeutas ocupacionais, educadores ou profissionais de outras áreas do conhecimento, incentivamos as crianças à competição e competitividade, não estaríamos também entrando nessa lógica do capital e, de certa forma, da guerra? A competitividade entre as crianças e entre os recursos disponíveis é uma forma de violência na qual, muitas vezes, acabamos incentivando e reforçando, mesmo que esse não seja o objetivo. Como pensar em formas mais cooperativas de trabalhar com as crianças, pensando seus meios e entornos, e suas participações efetivas e afetivas, como na construção dos brinquedos ao invés da oferta de brinquedos cada vez mais tecnológicos e capitalistas?

Hoje, o que é federativo no nível mundial não é uma vontade de liberdade, mas de dominação, não é o desejo de cooperação mas de competição, tudo isso exigindo um rígido esquema de organização que atravessa todos os rincões da vida humana. Com tais desígnios, o que globaliza falsifica, corrompe, desequilibra, destrói. (SANTOS, 1992, p. 15).

Mabotine é um lugar áspero e de violências diárias: falta saneamento básico, escolas, atendimento médico, social; faltam acessos. Mas poder refazer e montar aquele espaço, a partir do que era descartado, era dar nova vida também ao lugar em que as crianças vivem, ressignificando, a partir da construção, ou reconstrução, o lixo, o espaço, a vida. E se reconstruir for também revolucionar? Ferreira-Santos (2019), fez uma fala sobre o que é revolução: “a gente passa a ser muito mais revolucionário quanto menos a gente fala sobre revolução. Mas faz. Com as duas mãos... Isso é vida: quando a pessoa está criando.” (FERREIRA-SANTOS, 2019, s/p).

O que significa lixo? No ocidente a relação com lixo é diferente: lixo é aquilo que não se vê uso, pelos próprios indivíduos, do material. O material reciclado, com raras exceções, seria um ator secundário que vai trabalhar algo que não se quer. É uma relação de desprezo com

essa materialidade, na qual o lixo é aquilo que se joga fora. Quando reciclado, o intuito é que se tenha algum uso, do qual nós não temos controle ou mesmo não temos interesse em qual será sua destinação correta para aquilo que não é mais útil para quem o descarta. Até que ponto, em situações como as narradas, esse lixo não é lixo? (PASTRE, 2019).

O *K10* (ou *Kapa Dech*), grupo de músicos moçambicanos que teve seu surgimento na década de 90 tem, entre as músicas, um trecho que se refere a um ditado *tchope* que, traduzido, significa “se não funciona/ não tem utilidade, dei-me que vai ser brinquedo das crianças” (RUFAS, 1996 apud AMÂNCIO, 2019). Modos de relacionar entre coisas e pessoas de formas diferentes, nos quais os conceitos prontos não dão conta de entender essas questões. Segundo Achille Mbembe (2001), há uma pré-disposição em entender tais situações dentro de uma “economia de carências e escassez” (MBEMBE, 2001, p. 197), mas que há outras lógicas existentes para além da lógica do capital e do consume e desperdício: num ponto de vista da materialidade, aquilo não vai ser descartado, como algo que tá supérfluo para a existência do indivíduo, mas sim que é incorporado à convivência do cotidiano como possíveis matérias-primas para construções ou utilizações de outras coisas. Os arqueólogos, em uma visão sobre tais conceitos, trabalham com os vestígios das populações passadas, com o que foi descartado das populações passadas. Mas até que ponto isso é lixo? Onde termina? (SCHIFFER, 1990; PASTRE, 2019).

Muitas vezes, as respostas não são encontradas em textos prontos, escritos, literais; e, em casos assim, é importante recorrer a outros espaços da vida, como a arte. Willie Bester, artista sul-africano que tem sua arte inscrita a partir de uma leitura, ou releitura, do *apartheid* utiliza de sucatas e materiais de descarte em suas obras. Tornich (2017, s/p), em um trabalho intitulado “ressonâncias do apartheid na arte contemporânea sul africana a partir de Willie Bester” traz que “do lixo, da sucata, do metal inutilizado, o artista ressignifica esses objetos esquecidos e os transforma em arte e mensagem, em produto harmonioso e força”, provocando-nos para questões que são: quais as representações do africano no “mundo ocidental” e dentro das inscrições da arte contemporânea, que geralmente tem levado para um lugar que é também o do exótico ou da culpabilização, mas que, a partir das obras, faz questionar outros pontos, como o racismo, as marcas do passado-presente e do eurocentrismo ainda existente.

Numa leitura sobre suas obras, Tornich traz que é “nos materiais, nas simbologias atribuídas por ele, no ato transformador do artista sobre sua matéria-prima, nas formas e no discurso da obra de arte” (2017, s/p), na reutilização e transformação destes materiais que o artista reencontra significações outras, conscientes e atentas ao uso destes materiais, que dialogam e homenageiam “próprio passado, como forma de lembrar-se das maneiras criativas

que ele e seus compatriotas encontraram para sobreviver (TORNICH, 2017, s/p). Bester é considerado um artista inovador, tal como suas obras, que buscam na criatividade e sensibilidade novos significados aquilo que é descartado, deslocado e reinserido. E se as construções das crianças, a partir dos materiais deslocados, fossem também obras de arte?

Talvez, uma leitura possível da construção de brinquedos a partir destes materiais seja a partir das artes. Seriam as crianças também artistas? Tornich afirma que é no uso da sucata que Bester encontra uma maneira de “devolver significado aos materiais, no retrato ele ‘devolve a existência’ às pessoas consideradas inexistentes pelo sistema [...]. No retrato, Bester recicla, dá nova vida às identidades”. (TORNICH, 2019, p. 25).

A criança, tal como o artista, (re)cria e dá vidas outras aos materiais descartados e aquilo que foi deslocado. Pierote-Silva (2019), em “artistas do deslocamento: cinco estudos em arte contemporânea africana”, coloca que

[...] a estética não está ligada ao belo, mas está intimamente associada à política e à história, uma vez que a dimensão sensível é fundamental na construção das comunidades e dos jogos de poder. Nesse sentido, a arte é um campo privilegiado para analisar, de modo dinâmico e transversal, vários elementos constituintes das compreensões sobre o próprio grupo, bem como sobre aqueles marcados como os Outros (PIEROTE-SILVA, 2019, p. 22).

As materialidades africanas, principalmente as destinadas à arte, sempre foram colocadas a cargo do Ocidente e das impressões e definições europeias; de igual modo, penso numa relação do brincar das crianças, e mesmo das crianças, em África dentro desse viés, estereotipado e deslocado de seus contextos. Ao citar Oguibe (2004), Pierote-Silva (2019, p. 24) assinala que “a desconfiguração do nativo africano o transforma em um desconhecido. Tratado como um deslocado do seu tempo e portador de uma episteme rudimentar, ele torna-se campo para descoberta dos desbravadores, automaticamente transfigurados em autoridades”. A infância e o brincar, voltados ao continente, têm sido vistos assim, imóveis, parados no tempo, em lugares sem brinquedo; porém, assim como na arte, é no “aqui e agora que esses discursos e ações se realizam, em estreita conexão com elementos genealógicos e projeções de futuro” (PIEROTE-SILVA, 2019, p. 24).

São nas cores vivas e nas misturas de materiais, deslocados de seu uso inicial e fora de uma área de descarte, que as crianças recriam e inventam, produzem, transformam e interferem na sociedade e ao meio ao qual estão inseridas, dentro dos espaços-tempos contextualizados e que lhes é possível. As crianças estão nas artes, assim como na vida, e lidar com suas complexidades é entender os diversos campos possíveis, dos quais o brincar e a construção de brinquedos integra o saber-fazer, criar, reutilizar e transformar.

Na reconstrução de Mabotine e nas diversas cenas que trazem a construção dos brinquedos, as crianças faziam uma revolução: no criar das mãos, transformavam os materiais descartados e faziam do abandono a liberdade daquilo que o momento pedia: brincar e, assim, materializar as suas histórias através da transformação das coisas. O brincar e a construção dos brinquedos, na reutilização dos materiais e no deslocamento de suas funções e materialidade são base de um processo e conhecimento criativo. O brincar enquanto ato de criação é defendido por Pereira:

Aqui o rito do brincar se assemelha aos atos da criação, seja de um deus ou de um poeta, confirmando a analogia que podemos estabelecer entre raízes comuns ao brincar e à arte. Ambos nos parecem nascer de uma mesma necessidade – o tornar-se humano. Ambos participam do mesmo impulso em direção à expressão sensível de si mesmo. Ambos tocam sutilmente as notas de uma linguagem da alma. (CASA REDONDA, 2013, p. 45).

Em uma entrevista cedida à Tornich (2016), Bester traz que, em sua infância, muitos modos de negação de acessos e de violências foram vivenciados, do qual “era comum ser rejeitado” (TORNICH, 2019, p. 32), e que era na criatividade latente, viva, que pode reestruturar e entender o que acontecia dentro daquele sistema em que o ser já era pré-determinado. Foi nas artes que Bester encontrou formas de trazer à tona suas vivências e suas inquietações, como é na transformação e reutilização de materiais que as crianças transcendem e se afirmam, nas diferenças e possibilidades, tendo o brincar e a brincadeira como potencialidades criadoras cotidianas.

O brincar foi apresentado, até aqui, como experiência das crianças a partir das suas vivências, dos seus espaços-tempo e do que era disponível, materiais, criatividade, encontro, desejo, ou daquilo que as crianças criavam a partir das suas disponibilidades para estarem ali. Nas cenas traduzidas, o brincar surgiu a partir de uma consciência individual e coletiva de crianças que sabiam que moravam e habitavam um espaço e os recursos ou ausência deles e a transformação e criação de brinquedos a partir dessas vivências. O brincar é uma ação sentida, significada dentro de cada contexto.

Se é no brincar que as crianças adquirem conhecimentos e respondem às necessidades é porque é num brincar com sentido que isso acontece. Quando as crianças criam seus brinquedos elas desenvolvem habilidades distintas e incentivam suas inteligências, além da significação. Seria essa uma preocupação dos profissionais que tem trabalhado com crianças e infâncias, como os terapeutas ocupacionais?

Ao entendermos que as crianças produzem leituras a partir dos materiais concretos, recriando realidades abstratas em suas criatividade e ações e construindo materiais outros, conseguiríamos produzir um brincar voltado a uma visão libertária e emancipatória, voltado à independência (ou interdependência) e autonomia dos sujeitos como tem se proposto a Terapia Ocupacional? Quando abordamos o brincar dentro da terapia ocupacional, de qual objetivo e finalidade tratamos?

3.6 Brincar e o brinquedo como tecnologia e conhecimento: diálogos com a terapia ocupacional.

Em diversas situações do estudo etnográfico houve forte conexão entre brincadeira e aprendizagem, além de desenvolvimento de projetos de brinquedos que exigiam conhecimentos técnicos práticos. Percebi que a partir dos 5 anos, as crianças, frequentemente, construíam, a partir de saberes próprios e adquiridos, seus brinquedos, das mais diversas formas. Aos 13 anos de idade, mesclando saberes adquiridos ao longo dos seus percursos junto aqueles que apreendeu na escola, Daimo foi precursor da ideia do carrinho e, junto aos outros meninos, criadores do carrinho elétrico e do controle. No momento da criação, iniciando na ideia até o ato do criar em si, os meninos foram aguçando inteligências em movimento que se expressam pelo domínio de tecnologias. A construção dos brinquedos a partir de um reaproveitamento dos materiais descartados era uma atividade significativa, cujo signo e símbolo foi dado pelas crianças que partilham daquele contexto, numa reinvenção do que faz sentido: o brincar a partir de vontades e liberdade.

Em uma matéria publicada em julho de 2019 na revista Crescer sobre o brincar, foi apresentada uma pesquisa realizada na Universidade de Toledo, em Ohio – Estados Unidos da América, na qual os pesquisadores realizaram um estudo que compreendia um experimento com 36 crianças entre a idade de 1 ano e meio a 2 anos e meio, e a divisão em dois grupos: um numa sala cheia de brinquedos (16), e outro com poucos brinquedos (4). O resultado do estudo foi que as crianças com menos brinquedos ficaram mais atentas e criativas, na qual foi concluído que o número de acidentes nas brincadeiras diminuiu, e houve aumento na variedade de brincadeiras e de como brincar: “(...). Esta descoberta deve servir de recomendação para ajudar no desenvolvimento infantil e na promoção de uma infância mais saudável” (CRESCER, 2019, *online*).

No contexto de estudos sobre desenvolvimento infantil (cognitivo) temos duas áreas cerebrais responsáveis pelo armazenamento de memória e de desenvolvimento das habilidades,

divididos em córtex, que é a parte cerebral responsável pela memória de longo prazo, e sistema límbico, que é o responsável pela memória de curto prazo. Para um acontecimento ficar guardado na memória de longo prazo, ele precisa ser significativo. Félix, sem saber escrever ou ler, memoriza as músicas feitas; Nássapa, Quinita e Lucinha também, a partir de um entendimento de letras em *matsua*, que permeiam seus cotidianos e passadas de geração em geração. Quando Daimo projeta a ideia de um carrinho, ou de uma viola, e passa a Felix, Manelito e Omilton, há um processamento cognitivo que testes de inteligência não estão olhando ou abordando: a relação criada a partir do brincar, contextualizada a partir de cada realidade, numa estimulação de raciocínio e desenvolvimento de habilidades.

Há uma crítica à ciência cognitiva e à psicologia cognitiva, quando estas entendem o conhecimento apenas como informação, ou conteúdo mental, a partir de uma abordagem clássica, neodarwiniana e da biologia evolucionária. Ingold (2014, p. 7) traz para o debate que “devo argumentar que, pelo contrário, nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática”.

As neurociências consideram sete tipos de inteligências (múltiplas inteligências): linguística, que é a expressão falada ou gesticulada daquilo que se vive; lógico-matemática, que é desenvolvida pelas relações de causa e efeito e, conseqüentemente, as habilidades matemáticas; musical, que desenvolve as noções musicais, tanto ouvir quanto tocar instrumentos; espacial, de orientação no espaço e de criar/construir objetos; psicocinética, que são as habilidades de dominar o corpo e os movimentos; interpessoal, que é a relação com os outros; e a intrapessoal, que é a relação consigo próprio e as maneiras de se conhecer e desenvolver as habilidades (PIAZZI, 2014). Criar brinquedos é uma das formas que as crianças possuem de desenvolver os sete tipos de inteligências descritas, observadas a partir da pesquisa.

A construção do brinquedo implica na construção da brincadeira, envolvendo inteligências e habilidades múltiplas e plurais. Diferencia-se do brinquedo-produto, em que a transmissão de seu uso já está pré-definida e nos encontramos cada vez mais rendidos aos modos de uso. Tornando-se parâmetro e sendo conhecido por associações necessárias, prevalece a associação do brinquedo pronto com a ideia de tecnologia, como se brincar só fosse possível com tais brinquedos, sem que a imaginação e a orquestração do momento da construção sejam consideradas. É como se não fossem parte do brincar ou se não houvesse saberes e tecnologias na construção dos brinquedos pelas crianças. Há, contudo, uma transmissão de aprendizagens e inteligências que está na vida pública, em que INGOLD (2014) denomina de educação pela atenção, na qual os enquadramentos culturais estão associados entre

si. Nesse sentido, o debate entre Flávio Paiva e Maria Amélia Pereira é ilustrador:

Não há dúvida de que os meios de comunicação de massa são instrumentos importantes do nosso tempo, criados pela inteligência humana, mas é preciso que eles sejam usados de uma forma inteligente a serviço do homem, e não como armas manipuladoras, que tornam o homem seu objeto e não sujeito. Há uma ilusão de que a criança apreenda o conhecimento através de equipamentos dotados de informações lineares e discursivas (CASA REDONDA, *online*, s/d, s/p).

Os entrevistados consideram um equívoco a ideia de que a criança aprende por meios de informações lineares e discursivas, e dão o exemplo:

(...) se queremos realmente que a criança venha a ser um adulto consciente sobre a questão ambiental do nosso tempo, ela tem que ter experimentado corporalmente o contato com a terra, com a água, com o fogo, com a natureza. A criança não prescinde da experiência. Ela processa o conhecimento através da exploração concreta dos elementos que chegam até ela. A apreensão efetiva da educação ambiental precisa ir além do discurso. Assim como os demais tipos de conhecimento. Penso que está na hora de reprogramarmos também o anacronismo educacional, que segrega as crianças por idade. Isso destrói a riqueza do processo de troca de experiências vivas e de aprendizagens reais, porque elas são significativas enquanto contato humano. A brincadeira envolvendo diferentes idades realiza aprendizagens que compõem um acervo significativo de conhecimentos, que ultrapassam muitas vezes em qualidade o currículo desenvolvido por nossas escolas de educação infantil. A linguagem da infância é a experiência e isto exige um tempo próprio (CASA REDONDA, *online*, s/d, s/p).

Indagar sobre o conhecimento e tecnologia implicada nas atividades das crianças parece importante para discutir o modo de ser criança para as crianças com as quais dialoguei em Moçambique e não somente. Um dos lugares de conhecimento dessa tecnologia é incorporado na noção do brincar e na construção do brinquedo. Mas, quando a ideia de tecnologia não é associada aos saberes das crianças, ou aos diversos saberes compartilhados, o que se tem entendido enquanto tecnologia?

A etimologia (significado) do termo tecnologia vem do grego “*tekhne*” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “*logia*” que significa “estudo”. Segundo o dicionário Michaelis, tecnologia significa: 1. “Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc”; 2. “Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular”; 3. “tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico”; 4. “Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático”; 5. “Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral” (DICIONÁRIO MICHAELIS, *online*, 2019).

Tecnologia é então um conceito que está acoplado a uma noção de saber fazer e das técnicas que se tem utilizado dentro deste processo, dessa práxis (ação prática). Nos tempos primórdios, as tecnologias foram associadas à descoberta do fogo, invenção da roda, aos modos

como as populações foram criando estratégias de sobrevivências e de perpetuação das culturas ao longo dos tempos e das adversidades impostas. Johnson e Earle (1987) trazem a evolução das sociedades humanas a partir de um entendimento de um progresso tecnológico a partir de mudanças econômicas, sociais e culturais realizadas a partir de novas invenções, cujo objetivo é a perpetuação das espécies humanas e sua sobrevivência, e que vai definindo comportamentos e modos de estar em sociedade.

É a partir da revolução industrial e das revoluções tecnológicas que o conceito de tecnologia passa a estar associado a inovações digitais e a partir de um aglomerado capitalista no qual há um jogo de poder em que há pessoas que estão dentro e outras que estão fora. Quando falamos das tecnologias infantis, o que é posto no debate? Numa revisão breve de literatura, encontram-se tecnologias associadas aos usos de artefatos digitais e de inteligências artificiais, prontos, em que cabe à criança manusear, e é deste ponto que Pereira (2013; 2016; 2018), Hortélio (2014; 2019) e outras autoras tem discutido e chamado atenção: a tecnologia na infância deve ser vista para além de produtos fabricados ligados a uma inteligência externa, geralmente voltados a uma sociedade de consumo.

Na terapia ocupacional, frequentemente, o conceito de tecnologia tem sido utilizado associado aos recursos tecnológicos, dos quais possuem variações na terminologia entre tecnologias assistivas (EUA), Tecnologia de Assistência (CIF/Organização Mundial de Saúde) e Tecnologia de Apoio (Comissão Europeia/EUSTAT) e Ajudas Técnicas (Ministério da Saúde - Brasil), principalmente voltados à inclusão das pessoas com deficiência (ROCHA, CASTIGLIONI, 2005), nomeadamente tecnologia assistiva: próteses, órteses, ferramentas para comunicação alternativa, para locomoção, entre outras. Desta forma, tecnologia aqui acaba sendo pensada como um recurso terapêutico, ou ferramenta, para auxiliar nos tratamentos e desenvolver modos de estar em sociedade de maneira funcional, visando a independência do indivíduo perante o meio em que habita.

Dentro do campo social da terapia ocupacional, as tecnologias têm sido pensadas enquanto tecnologias sociais, na mediação de conflitos e no desenvolvimento de soluções a partir dos seus contextos:

Não se trata de conceber o terapeuta ocupacional como aquele que estabelece programas de ação do alto de seu conhecimento técnico, pois existem desconhecimentos mútuos que precisam diminuir para que se definam programas de ação em terapia ocupacional. É imperativo estabelecer um diálogo, isso significa que terapeuta ocupacional e usuário precisam aprender. Cada pessoa, cada grupo social/comunidade a seu modo, juntos com outros, precisam descobrir as dimensões e possibilidades da realidade. Nesse processo se valoriza o saber de todos. A técnica é composta por tecnologias historicamente e culturalmente definidas. Na ação é

preciso que o técnico saiba redimensionar o próprio saber, saiba transitar em relações de alteridades sociais e culturais (BARROS, 2004, p. 6).

Temos, então, diversas formas de se pensar e trabalhar a partir da tecnologia enquanto conceito e uso. Porém, ao trabalharmos com crianças, a tecnologia tem sido reduzida a um uso dentro de um mundo globalizado, de informações, a partir de um recorte digital e/ou funcional, na qual se deve responder a uma ordem imposta; como podemos passar a entendê-la enquanto as inteligências e os saberes produzidos nas relações e a partir das experiências, ampliando também os referenciais que a terapia ocupacional tem proposto estudar e as práticas que tem oferecido às populações com as quais trabalhamos?

Frigotto (2005, s/p) tem entendido a tecnologia enquanto “uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais”, em que é importante entendê-la para além da linearidade entre ciência e técnica, mas que a tecnologia está presente na vida cotidiana, da qual as crianças não estão excluídas, muito pelo contrário. Pinto (2005) traz as definições de tecnologia a partir de quatro vertentes, nas quais estão englobadas as noções dos modos de produções de alguma coisa; o saber-fazer; o conjunto de técnicas que dispõe uma sociedade; e, por fim, uma ideologia da técnica.

Quando as crianças transformam os materiais em coisas outras e constroem seus brinquedos, há usos de tecnologias enquadradas em especificidades de relações e práticas sociais. “O homem nasce de sua própria atividade vital”, segundo Marx (1972, p. 111), sendo “objeto de sua vontade e de sua consciência”. Na práxis ocorre a relação entre ação e pensamento, em que o saber-fazer se torna essencial, pois é na transformação da natureza que encontramos as respostas para necessidades. É, desde modo, pelas mãos e pela imaginação que as crianças produzem suas tecnologias traduzidas em brinquedos.

O processo de construção de ciência a partir de elementos humanos e não-humanos, que acontece em interação no entendimento de Latour (2011). Para o autor, a ciência é aquilo que acontece no momento em que ela é feita e que recebe, para além disso, uma validação social a partir da sociedade a qual as pessoas que produzem a ciência estão inseridas. Tanto a ciência como a tecnologia configuram-se como construções sociais. Neste sentido, a construção dos brinquedos pode ser entendida, ainda, como modo de se fazer ciência, sendo validada pelas crianças e pelos adultos que coabitam os mesmos espaços e partilham dos mesmos sonhos.

Ao entendermos a tecnologia enquanto conjunto de técnicas, processos e conhecimentos para além de um campo científico, compreendemos que a tecnologia está nas relações que as

crianças estabelecem no dia-a-dia, na qual as brincadeiras são o produto da tecnologia infantil, que reside no brincar. Há uma defesa, aqui, das brincadeiras enquanto fazeres das crianças que são produzidas e que produzem tecnologias, que são conhecimentos e modos de fazer a partir de um espaço-tempo específicos e que se tornam produções de cultura.

O reducionismo, como forma de pensamento, tem sido presente em diversas disciplinas, dentre as quais as que tem trabalhado com crianças e infâncias; há uma dificuldade de reconhecer saberes infantis e desassociar a produção de cultura das ações pedagógicas e/ou terapêuticas, interligadas às questões educativas e de práticas desenvolvimentistas. No âmbito da Terapia Ocupacional, por exemplo, o brincar é entendido na maioria dos estudos e práticas⁵⁷ enquanto recurso, instrumento e/ou atividade terapêutica que busca retomar a funcionalidade, integralidade e inclusão, nos quais modelos tem sido desenvolvidos para essa instrumentalização do brincar e dos brinquedos, predominantemente terapêuticos ou pedagógicos, ofertados em espaços institucionalizados (SILVA, EMMEL, 1993; TAKATORI, BOMTEMPO, BENETTON, 2001; SANTOS, MARQUES, 2010; ANGELI, LUVIZARO, GALHEIGO, 2012; entre outros).

Ao entendermos que as crianças produzem leituras a partir dos materiais concretos, recriando realidades abstratas em suas criatividade e ações e construindo materiais outros, conseguiríamos produzir um brincar voltado a uma visão libertária e emancipatória, voltado à independência (ou interdependência) e autonomia dos sujeitos como tem se proposto a Terapia Ocupacional? Quando abordamos o brincar dentro da terapia ocupacional, de qual objetivo e finalidade tratamos?

Quando a terapeuta ocupacional, em diferentes campos de atuação, oferta um brinquedo à criança, ela acaba por reproduzir uma lógica capitalista, cuja finalidade é num brincar direcionado, com finalidade pedagógica, terapêutica ou autônoma, segundo seus objetivos, mas do qual tem um jeito “certo” e um “errado” de se brincar, que faz medições, que analisa os processos, corrige para, então, emancipar. Mas se a criança é direcionada em como fazer, ou mesmo com qual brinquedo brincar, de que emancipação nos referimos? E se o brincar, constitutivo da vida, fizer parte do campo do artefato que está na *zoe* – numa vida imposta pela natureza? (BARROS, 2016).

Ao ofertar brinquedos e colocar objetivos pedagógicos e terapêuticos, com determinados fins que respondem a uma lógica da normativa dentro da saúde, educação

⁵⁷ Salvo algumas exceções, principalmente àquelas em que as práticas tem ocorrido em locais do território e das comunidades, como, por exemplo: LOPES, BARROS, MALFITANO, GALVANI, 2001; JURDI, BRUNELLO, HONDA, 2004; AOKI, OLIVER, NICOLAU, 2006; MALFITANO et al, 2006; entre outros.

e/social, acabamos por reproduzir uma prática em Terapia Ocupacional que não é emancipatória, mas que está ligada a uma reprodução excludente de mundo, na qual é necessário um artefato fabricado para a realização de uma atividade. Se eu penso na questão social e de transformação de mundos, então eu penso, ou deveria pensar, numa Terapia Ocupacional que de fato transforma e se deixa transformar, na co-criação de brinquedos e significados, partilhados também com e entre as crianças em seus mais diversos modos de construir brinquedos e brincar.

Se refizermos uma leitura do brincar enquanto uma tecnologia da criança, e fazer uma passagem do brinquedo como uma atividade infantil, pensando nos sentidos do brincar, atentamos para o debate da noção de atividades, no qual o lúdico e a brincadeira não precisam estar associado ao campo só da infância, mas também aos pluriversos infantis. Pensar o brinquedo como conceito de atividade nos faz refletir sobre a dimensão sociopolítica cultural e afetiva da brincadeira e o papel dela nos grupos e nas comunidades com as quais trabalhamos.

A recriação dos brinquedos a partir dos materiais que são deslocados de lugar e recebem outras formas de existir permitem, também, uma discussão sobre o acesso e acessibilidade de materiais a partir da terapia ocupacional e o modo como, ao trabalhar com crianças e cenários de falta de acesso, pode haver uma contribuição para aquilo que Barros considerou se modos de “equacionamento de questões que se impõem pelas desigualdades e contradições sociais e confrontos culturais” (BARROS, 2004, p. 95).

As atividades não possuem, em nosso entender, significados fixos; formam-se constantemente múltiplos significados que se sobrepõem. Elas são expressões das identidades e participam de processos que formam identidades. Sendo um processo relacional, é também, político (BARROS, 2004, p. 95)

Quando pautamos a discussão sobre os modos como tem sido pensadas as atividades e os recursos, do qual tem se utilizado o brinquedo, a contraposição é de pensar uma oferta de construção de possibilidades outras, a partir daquilo que é disponível não apenas no momento do encontro, mas na vida: cotidiana, nas relações sustentáveis e num pensar a ecologia das brincadeiras, enquanto criar brinquedos é um refazer, remontar e, assim, recriar possibilidades e potencialidades.

Em diferentes disciplinas e domínios profissionais, precisamos buscar outras verdades sobre infâncias e crianças, e sobre o brincar, seja ele da criança, do jovem ou dos adultos. Ao trabalharmos com o brincar enquanto uma visão dos países do norte, em que é necessário o uso de brinquedos para ser validado ou reconhecido dentro de terminologias do lúdico ou

pedagógico, estamos aniquilando a força da criatividade das crianças e da transformação dos materiais e dos sonhos em objetos e materiais outras.

As crianças olham, e aprendem olhando e trocando. Quando realizam suas trocas, desenvolvem modos de fazer e agir a partir daquilo que lhes faz sentido, que lhes afeta, que traz provocações que respondem as suas necessidades. Brincar é uma necessidade humana que as crianças respondem brincando, criando, inventando, fazendo. É a práxis emancipatória e de expressão de liberdade que elas adquirem por elas próprias, na relação com as outras crianças e seus entornos, no exercício de realizar essa atividade.

Pereira (2013) enfatiza que “somente o vivido sobrevive. Somente o vivido no mais profundo de nossas células nos faz evoluir. Nem o entendimento nem a compreensão são capazes disso. Só o vivido é transmissível”. Para ela, é no vivido, nesse fazer, criar, experienciar, que podemos “agir sobre o mundo que nos rodeia. Se tu te transformas, a matéria também é obrigada a transformar-se”. Paulo Freire (1987) pondera, por sua vez, que não é a educação que muda o mundo, mas que são as pessoas, através da educação, que transformam o mundo.

Ao entendermos a construção dos brinquedos através das transformações e recriações, em seus usos e destinos, nós enquanto técnicos e mediadores de mundo, possibilitamos às crianças essa percepção de transformação social e de realidades, onde a falta ou ausência não é impeditivo do brincar, mas uma ampliação e potencialização de diversas formas de alcances e tecnologias.

Há modos de vida que reúnem em si a articulação de análises sociais envolvendo os atores, a noção de história e o cotidiano na percepção e construção do real (BARROS, 2016). Ao entendermos que o brincar existe e que é relativo ao sujeito que brinca, culturalmente localizado e que acontece em relação, passamos a compreendê-lo enquanto liberdade de expressão. Num entendimento de busca dessa expressividade e de criação, não é só na transformação de objetos e construção de brinquedos que ele ocorre, mas na interação com o meio e com a natureza. O capítulo seguinte visa abordar a relação entre o brincar e as paisagens, com ênfase na relação entre criança, brincar e natureza, numa redefinição de tempos e espaços a partir também das experiências e fazeres significativos.

4 ECOBRINCAR: (RE)CRIAÇÕES DE PAISAGENS

Acho que cada criança deveria ter sua própria colina para escalar. E acho que toda criança deveria ter uma estrela lá no alto do céu que fosse toda sua. E acho que toda criança deveria possuir uma árvore que, de fato, lhe pertencesse. É assim que acho que deveria ser.
(Dibs – Axline)

Era comum encontrar as crianças brincando nos espaços abertos, livres e soltos das comunidades e povoados. Entre as casas, nos quintais, nas ruas, onde houvesse gente, onde fosse isolado. Havia cantos que só as crianças conheciam; se fosse adulto, ou não sabia chegar ou parecia que o acesso não era permitido. Conhecer lugares, principalmente os de brincar, era uma das apostas das crianças.

Muitas vezes o brincar dependia do tempo: se estivesse sol demais, esperavam baixar; se fosse sol de menos, era preciso se agasalhar, para não resfriar. Se chovia, esperavam passar; mas, às vezes, se nenhum adulto visse, corriam para fora para brincar na chuva...

A temperatura era um fator importante no como o brincar decorria, assim como as estações do ano e suas mudanças: se fosse época das cheias, as crianças brincavam mais próximos de casa, se fosse nas épocas das secas, corriam a locais mais distantes. Embora não fosse algo consciente, havia seres bióticos (ou seres vivos) e abióticos (seres não vivos) que também conduziam o brincar. Isso leva a um entendimento de que nos relacionamos com outros seres vivos, seja para alimentação, para vestimenta, para companhia, para trabalhos, agricultura, entre outros, e também nos relacionamos com os fatores abióticos da nossa região (inclusive, a maior parte das atividades humanas de determinada área está intimamente relacionada com as características físicas, climáticas e geológicas da região) (PEROZZI, 2019). O brincar seguia a linha das demais atividades existentes em cada região...

Algo que sempre participava do cenário do brincar eram as árvores: por vezes com as sombras, outras com as frutas, algumas pelos galhos, folhas, madeira, às vezes até como lugar da imaginação aflorar... Mas, onde se via, havia uma árvore que permeava o brincar...

Milton Santos, geógrafo brasileiro, traz que foi no começo dos tempos que cada grupo humano construiu seu espaço de vida de acordo com as técnicas inventadas para usufruir dos elementos da natureza de acordo com seus desejos e que fossem indispensáveis para a própria sobrevivência, num entendimento de renovação da vida: “espécies animais e vegetais, pedras, árvores, florestas, rios, feições geológicas. Não importava que as trevas, o trovão, as matas, as enchentes pudessem criar o medo: era o tempo do homem e a natureza em comunhão”

(SANTOS, 1994, p. 2). Ao entendermos o brincar enquanto indispensável do ser criança e para sua sobrevivência, poderíamos entendê-lo numa comunhão com a natureza?

Lenna Bahule, artista, cantora e formadora moçambicana, durante uma de suas oficinas⁵⁸ trouxe sobre a relação da natureza com a formação da pessoa moçambicana, da qual as crianças também fazem parte. A natureza, segundo ela, “diz respeito a tudo que nos envolve: religião, modos que somos criados, identidade. E nos modos do brincar, e como acontece, também”. O brincar nunca acontecia isolado de onde estava inserido: era nos espaços que ganhava palco. O brincar movia a criatividade, a construção e a deslocação de cenários...

Em seu livro *Chuva de manga* (2017), Rumford traz um conto do Chade, país localizado “no coração da África”, em que as cenas narram a época das chuvas e o florescer das mangueiras que andam na mesma sintonia da imaginação de Tomás, personagem principal do filme, que floresce na imaginação e criatividade do brincar assim como as folhas, flores e frutos da mangueira. O livro traz uma breve narrativa sobre a questão do tempo e da seca do lugar, da aldeia, e as chuvas esporádicas - com muitos meses sem chover, o céu fica coberto de nuvens um dos dias, o que informa que a chuva está por vir, trazendo aqui uma noção sobre o tempo, clima, as nuvens, e a ideia de chuva que até as crianças já sabem.

Ao chover, Tomás aproveita as gotas de chuva que caem e molha o rosto, do mesmo modo que as mangueiras “também tem sede”, e suas folhas, galhos e raízes bebem daquela água. Quando a chuva para – “a raiz de uma ideia começa a florescer e ele faz um plano” – a natureza desbotoa, aflora, e não são só as plantas que se abrem, mas a imaginação e pensamentos. É um novo respiro e novo regar também às crianças, interligadas às percepções de seus entornos e em contato com ambientes e natureza.

O que o conto de Tomás traz, num misto de delicadeza e força, é a noção e o contato de natureza e do ser humano serem uma coisa só: a vida caminha em comunhão. Nos espaços trabalhados em Moçambique, durante essa pesquisa, a natureza sempre permeava e era permissível pelo brincar: fosse como palco da brincadeira, fosse na construção de brinquedos, fosse na transformação de elementos naturais em modos de brincar.

A árvore representada no conto infantil citado, que trazia sombra, frutas e vida na aldeia no Chade também tinha seu papel em diversos lugares nas regiões pesquisadas. Era, geralmente, na sombra da árvore ou ao seu redor que a imaginação ganhava corpo, transformava-se em coisa e, com desejos e vontades, acontecia.

⁵⁸ Oficina sobre jogos e brincadeiras populares de Moçambique, realizada no SESC Consolação, em maio de 2019.

Este capítulo traz cenas de momentos do brincar nos espaços em que as crianças estavam, na natureza, e o uso dos ambientes pelas crianças de forma a integrar o brincar e a brincadeira, sem que haja uma segregação entre eles. Pereira (2013, s/p) defende que “uma criança que é afastada desse lugar da aventura, da surpresa, do brincar, da natureza e da alegria de viver está se afastando da oportunidade de tornar-se verdadeiramente humano”. Abordaremos, então, as diversas formas de ser e fazer-se humano numa integração criança - brincar – natureza.

4.1 “*Eles são profissionais de peão. Fazem peão ao profissionalismo*”: a construção dos brinquedos a partir dos elementos da natureza

Vem um pouco de chuva, floresce a mangueira.
Vem uma pequena ideia, floresce a imaginação

(A Maimouna de Djimé, 2017)

Em dias ensolarados, as ruas ganhavam as crianças. Espalhadas, correndo, vendendo coisas, *nenecando*⁵⁹ seus irmãos, brincando. As ruas eram ocupadas de diversos jeitos. Quando o sol batia forte, era momento do abrigo: embaixo de alguma sombra, onde o frescor permitia a continuidade do brincar.

Foi embaixo de uma árvore que se encontravam Captino (5 anos), Omilton (8 anos), Daimo (9 anos) e Cris (8 anos), em um dos dias de 2014, por volta das 13 horas. Com o sol em seu momento mais alto daquele dia, o refúgio era a sombra da árvore que se encontrava próximo ao quintal da casa da vó Clemência. Em instantes, os meninos corriam e riam, revezando-se no criar. Com galhos de diversos tamanhos e formas, foram montando e, num piscar de olhar, corriam apontando a invenção uns para os outros. Mas o que era aquilo que haviam montado, pelos galhos, num momento de distração?

- Isso aqui? Não tás a ver? É flecha! – disse Captino, enquanto se aproximava para mostrar o brinquedo manuseado.

- Assim lutavam na época da guerra. Já ouviste falar da guerra? Durou muitos anos. Mas agora já não tem mais. Agora brincamos assim – dizia Cris, do lado oposto de Captino.

- E quem lutava com flecha?

Silêncio seguido de risos.

⁵⁹ Termo referente ao dar colo, colocar para dormir. A *neneca* é quando se coloca a criança nas costas, embala com uma capulana e a faz adormecer.

– Nós!, exclamou Captino, tirando o riso dos outros meninos. Seguiram correndo, em lados adversários, brincando da guerra que criaram, com os arcos e flechas montados a partir dos galhos já envelhecidos da árvore que ofertava também a sombra.

Embora fosse uma guerra criada, remetia a um passado recente da história do país: a guerra de libertação contra a colonização de Portugal e a consequente guerra civil entre os dois partidos – FRELIMO e RENAMO – que assolou o país. O brincar e criar essa guerra estavam intrinsicamente ligados a situação socio-histórica de Moçambique e daquilo que ouviram em casa e aprenderam na escola (trataremos essas questões adiante).

Dentro dessa cena, que ocorreu em 2014, há uma concepção marcada importante: não era apenas com os materiais descartados que as crianças criavam brinquedos, num entendimento de reutilização e sustentabilidade, mas também na interação com a natureza e com o que era ofertado por ela: sombras, galhos, folhas, frutos... O arco atirava alguma coisa? Não, ele não atirava nada, mas lançava o menino na vivência do guerreiro (MEIRELLES, 2014d). Quais sabedorias os meninos, entre a faixa etária dos 5 aos 9 anos, tinham e adquiriam?

Foi no contato com a árvore, sombra e galhos que o arco e flecha surgiu, numa íntima relação também com a história das guerras no país, o que afluía a imaginação. Sobre essa questão, abordaremos mais adiante. Retomando a questão do brincar e natureza, era sempre ao pé de alguma árvore que as crianças, principalmente os meninos, estavam criando.

Nhandlovo estava localizado numa área rural e, por isso, possuía um grande território coberto por árvores, plantações e animais. A fauna e flora da região variavam entre natureza e animais silvestres e os de cultivo (fosse para agricultura ou pecuária de subsistência). Os pássaros que voavam e cantavam estavam sempre pela região, fazendo com que os meninos criassem modos de olhar, escutar e planejar formas de capturá-los.

Julinho (4 anos) aparecera, certa vez, com a base de um estilingue em suas mãos. Corria com o objeto em formato de “V”, apontando para o alto. Quando ouvia um pássaro, corria na direção em que o som prosseguia, com sua base de estilingue em posição erguida.

- É *buratxo* isso daí, disse Luciano (14 anos).

- Em português, um dos modos de se chamar isso é estilingue.

- Vocês sempre arrumam jeito de mudar as palavras! Riu Luciano, que com um facão na mão e um pedaço de galho velho, foi talhando uma nova base para seu *buratxo* (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Logo, em fração de minutos, os gravetos em formato da letra “V” viraram uma base de estilingue, faltando apenas o elástico – esse precisava ser comprado, mas não era isso que fazia o brincar acabar ou durar menos tempo. Esperariam algum dos adultos ir ao hospital e comprar

o elástico, ou arrumariam algum encontrado no caminho ou mesmo que havia sido usado em um momento outro; de qualquer forma, seguiram desenhando seus *buratxos*. É admirável a rapidez, destreza e noção que eles têm, que extrapola a lógica do construir e usar, e entra no momento do acontecer, do presente que ocorre...

Numa passagem do livro “O menino negro”, o senegalês Camara Laye (2013) narra também essa relação com os pássaros e a captura:

Meus amigos e eu escalávamos a escada que levava até o alto e com o estilingue caçávamos os pássaros, às vezes os macacos que vinham saquear os campos. Pelo menos era essa a nossa missão, e a cumpríamos sem reclamar, bem mais por prazer que por obrigação; mas de vez em quando, envolvidos em outras brincadeiras, também esquecíamos o motivo pelo qual estávamos ali, e senão para mim, pelos menos para meus amiguinhos a coisa não se passava sem problemas [...]; assim, devidamente esclarecidos, ficávamos de olhos nas colheitas, ainda que fizéssemos confidências apaixonantes, que os ouvidos dos adultos não deviam ouvir [...]. (LAYE, 2013, p. 42).

Paixito (11 anos) e Basílio (10 anos) seguiam caminho para casa, enquanto conversavam. Permeados pelas ideias dos pássaros e capturas, foram contando a história de um pássaro grande, *verve*, que “voa muito alto, é grande, tem olhos grandes e é muito valente”. A história foi contada em *matsua*, em sua maior parte, impossibilitando a compreensão total dela. Enquanto contavam, Basílio pegou dois gravetos e apontou para o coqueiro, fazendo um *buratxo* imaginário e apontando e lançando em direção a uma árvore grande e longe, onde o *verve*, também imaginário, fazia pouso. Ao chegarmos perto da casa deles, disseram: “havemos de construir uma armadilha de pássaros”.

Na história narrada, em interação intrínseca e profunda com o ambiente, a aparição do pássaro traz à tona também um imaginário que perpassa por grupos etários distintos. A história contada não era fruto da criação imaginária apenas dos dois meninos, mas era contada de geração para geração. A imagem do pássaro forte, valente, e com asas grandes e fortes era possível de ser visualizada ali, em meio às árvores e montanhas, por ser um habitat natural do pássaro. Embora eu não tenha entendido a história do *verve* ou seu significado, há aqui uma curiosidade: em português, o significado de *verve* é, segundo o dicionário Michaelis, “1 - entusiasmo criador que move o desempenho do artista, do escritor, do orador etc; 2 - Grande eloquência ou capacidade de expressão” (MICHAELIS, *online*, 2019).

De forma metafórica, *verve* pode ser entendido, então, como a expressividade e processo de criação. Do mesmo modo em que o brincar e a forma como as crianças iam criando seus jeitos de produzir os brinquedos, era assim a história narrada: um ato profundo de criar. O

construir, material, palpável, emaranhava-se com a criação ou reavivação da história e imaginação do pássaro.

Havia um lugar específico para se fazer a armadilha: deveria ser no mato, para poder ficar escondida “tanto das pessoas como dos animais. Pássaros são inteligentes, sabem que queremos apanhar a eles”, disse Basílio. Os meninos seguiram para o lugar destinado às armadilhas, que já sediava algumas construídas anteriormente. A armadilha de Paixito estava destruída e Basílio ficou muito incomodado “andaram a estragar nossas coisas”. Foi me mostrar a sua: presa a um galho fincado na areia tinha uma corda (de árvores), que segurava dois gravetos, um mais pontudo do que o outro. Uma outra corda ligava quatro pauzinhos, que estavam no chão e, no meio, uma espécie de quadrado, onde colocariam farelo para os pássaros chegarem e serem capturados. Basílio foi me mostrar como funciona e, quando a corda aprendeu o galho, ele se assustou e, rindo, me disse “viste? Assim passarinho não sai daqui” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

A construção da armadilha e o apanhar os pássaros, por sua vez, quase nunca chegava a ser uma captura: os meninos, quando conseguiam pegá-los, logo os soltavam. A finalidade da armadilha estava na construção e no quanto ela era efetiva mais do que capturar o pássaro em si. Os meninos, quando questionados, responderam: “mas pássaro tem que voar. Por vezes apanhamos, assim, mas cuidamos. Depois soltamos. Ias gostar de ficar presa?”, devolveram a pergunta.

Há nessa produção um respeito pela vida, seja ela do humano como do não-humano, que transcende a lógica por detrás da coisa construída. Uma armadilha de pássaros, feita para capturar pássaros, não necessariamente deveria aprisioná-los. Basílio foi enfático nessa questão, ao dizer “se é uma armadilha, não uma gaiola”. Por qual lógica passamos a olhar a vida alheia e por qual Paixito e Basílio olhavam?

Esta cena remeteu a outras que, embora não do mesmo lugar, relacionavam com um cuidado com o outro. Por exemplo, era comum as pessoas em Nhandlovo criarem galinhas e porcos para uma pecuária de subsistência ou mesmo para venda a algum morador do povoado. Nessas criações, o cuidado e bem-estar do animal eram imprescindíveis. Certa vez, enquanto voltava da igreja, vô Bento resolveu comprar uma galinha para o almoço, e entregou a Félix (16 anos) para carregar. Ao notar que ele andava segurando a galinha de um jeito que ela gritava, repreendeu-o:

- *Ovla*⁶⁰, isso é jeito de segurar o animal? Afinal, não sabe que sente dor igual?

⁶⁰ *Ovla* é uma gíria moçambicana, referente a “ouve lá”, “escuta”, “presta atenção”.

- Mas se havemos de comer – rebateu Félix.

- E por isso não há de tratar bem? Se vamos morrer, então não precisamos ter respeito? Não te trato bem eu? – respondeu vô Bento, fazendo Félix ficar pensativo. Félix segurou a galinha com mais cuidado e, ao chegar em casa, a alimentou até o momento em que foi preparada para o jantar.

Há, nas relações com os demais seres, uma noção implícita e explícita de continuidade e de respeito com a vida. Quando as crianças caçavam os pássaros ou brincavam com os *buratxos*, a intenção era menos a de capturar o pássaro, e mais de brincar com a pontaria, com o raciocínio, com os caminhos que chegariam até ali. Há um entendimento e vivências que é na e através das relações e significados afetivos que as coisas funcionam em harmonia.

Não era apenas com os animais que essa vinculação acontecia, mas também com os outros seres, como as árvores e plantas, por exemplo. Construir brinquedos com as árvores era corriqueiro, mas para tal era preciso ter uma noção e exercício de respeito com aquilo que se mexia.

Sentados sobre as raízes, à sombra de uma árvore, os meninos se encontravam agrupados. O dia ensolarado fazia a busca pelo frescor da sombra se tornar ainda mais aguçado. Ao todo, nove meninos com idade entre os 4 e 16 anos estavam reunidos com um único objetivo: construir um *txindziri*.

A árvore que fazia a sombra e servia de apoio para se sentarem era também a que fornecia a matéria-prima de que eles precisavam: galhos envelhecidos e rígidos, prontos para serem manuseados.

Com uma catana (facão) nas mãos, era Adilson (14 anos) quem ia fazendo os cortes mais iniciais na madeira, de forma transversal, com a madeira colocada em diagonal. Quando se distraía um pouco com o facão, Manelito (11 anos) logo o pegava e tentava talhar também.

- Espera um *pocuxinho*⁶¹, dizia Adilson, que retomava a catana das mãos de Manelito e voltava a talhar seu pedaço de árvore.

O pedaço que Adilson talhava estava em uma fase mais avançada do processo da produção do *txindziri*, com o galho em tamanho menor, pontiagudo, já esbranquiçado sem a casca marrom que o cobria. Félix (16 anos) tenta retirar o facão das mãos de Adilson, dizendo que deveria tentar, no que é repreendido:

- Espera um *pocuxinho*, um *pocuxinho*. Relaxa lá, *pah!* Procura lá uma garrafa.

- Pra que serve a garrafa?

⁶¹ Gíria referente a “pouco”, “pouquinho”

- A garrafa serve para endireitar.

Enquanto Adilson ia talhando e esculpindo seu pedaço de madeira, diversos meninos ficavam ao seu redor: alguns observando, outros esperando a vez de usar a catana, e alguns ansiosos para poderem brincar. De certa forma, todos participavam daquela produção.

Quando Adilson finalizou sua parte, os meninos fizeram um revezamento das mãos e das coisas: galhos, facões e posições foram trocadas, em círculo, mantendo apenas os lugares em que se sentavam. Das novas confecções participavam Félix, Manelito, Cris (11 anos), Omilton (12 anos), Captino (8 anos), Arsênio (4 anos), Wesley (4 anos).

A dinâmica estabelecida era assim: Félix ia esculpindo seu pedaço de galho, que se encontrava quase na mesma fase que a de Adilson.

Um dos outros meninos atrás, iniciando a talhar sua parte, enquanto outro, com um galho menor nas mãos, aguardava sua vez.

Wesley, que entrava no meio da roda formada pelos meninos para a construção do *txindziri*, apanhava um já pronto para ir jogar, enquanto Arsênio ficava ao seu lado, esperando (ou criando oportunidades) por sua vez.

Conforme eles iam batendo o facão no galho, o que ia talhando parecia o afiar de um lápis: pontudo, num formato de pirâmide ou cone, aumentando a largura debaixo para cima.

Os meninos iam talhando com o facão e o acabamento era feito com o vidro, deixando a parte da base mais lisa.

- E pra que tem que dar acabamento?

- Pra poder rodar bem...

- Senão há de girar quando der o comando.

Questionados em como aprendiam a fazer essas coisas, Félix respondeu:

- Aprendo com tio Verdiano. Tio Verdiano era irmão mais novo de sua mãe, e tinha 22 anos na época. Era ele quem ensinava Félix e, ao aprender, Félix ia ensinando aos demais.

Havia um elemento importante aqui: a relação de ensino e aprendizagem passada de geração a geração, do mais velho ao mais novo, como era no caso de tio Verdiano e Félix e este, por sua vez, para os demais meninos. A relação de cuidado e respeito permeava os momentos do brincar e também os modos como os conhecimentos e memórias eram transmitidos, num perpetuar dos modos de fazer e brincar, mantendo viva a cultura.

- Nós aprendemos sozinhos – disseram os outros meninos. O observar e fazer andavam, mais uma vez, lado-a-lado.

O grupo que antes era de 9 meninos tinha, naquele momento, em torne de uns 15, em diferentes idades. Alguns ficavam observando, outros corriam e brincavam com os *txindziris* já

feitos, outros esperavam a vez para usar o facão e construir seu próprio brinquedo. A dinâmica era sempre permeada por alguma conversa. Dentre elas, uma chamou atenção: “isso aqui é relaxamento”, disse Félix, que acabou tendo a concordância dos demais meninos.

- Sabes, ficas lá, na escola, a pensar, pensar, sem chegar à coisa alguma. Aí vem aqui, *epah*, começa a bater, cortar. Cria coisas. Isso sim relaxa.

- *Yah*, brincar é divertido. E isso aqui relaxa bem – completou Adilson, tirando risos dos demais meninos, que concordavam com a cabeça.

A ideia de estarem em um ambiente fechado, mesmo que destinado a eles como era o caso da escola, parecia não fazer sentido. Para além das tarefas e responsabilidades específicas que envolviam o estar na escola, algo faltava: o brincar. Além do brincar em si, a escola ensinava conteúdos fixados e que, muitas vezes, não condiziam com as realidades das crianças. Como expressar todo o ato de criar e a intensidade em lugares fechados, regidos por regras das quais as crianças não participaram, colocadas em prol da sua educação se, segundos os meninos, eles aprendiam nas relações além muros?

Para Lydia Hortélio, “a substância do brincar é a alegria. A natureza é seu território primordial”, no qual o espaço do brincar é no tempo presente, do aqui e agora. Pesquisadores da Casa Redonda afirmam que “o brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza. A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo” (HORTÉLIO, 2013, p. 22).

Manelito saiu perguntando aos meninos “como se faz peão?”.

- É com catana! – Respondeu um dos meninos mais novos, Toni, que tinha 4 anos.

- Peão? Awena! É *txindziri*! – disse outro, mais velho, rindo da pergunta. Isso disparou um riso coletivo, com as crianças repetindo “peão. Peão! Aqui é *txindziri*”.

Manelito, por sua vez, insistiu:

- Eles são profissionais de peão. Fazem peão ao profissionalismo. São profissionais. *Txindziri* ou peão. O que importa é que são profissionais. *Yah!*

Quando Manelito traz sobre “são profissionais do peão”, chama a atenção para um ponto: brincar é coisa séria. Muito se tem debatido como o brincar sendo das crianças e, por isso, não produzindo “nada demais”; porém, essa fala de Manelito durante um momento de criação, mostram outra realidade: a da seriedade e profissionalidade que as crianças colocam ao construir seus brinquedos, em profunda relação com o meio que os contornam. Há uma seriedade no brincar que não parece ser levada a sério, mas que os meninos, ao trazerem sobre o ser profissional, pontuam. Ao construírem o peão, ou *txindziri*, o protagonismo da criação,

imaginação, do ato e do brincar é da criança, não do brinquedo; é um protagonismo do conhecimento de diversas ordens, do fazer no mundo, da influência na transformação.

Ingold (2012) traz sobre a importância dos ambientes sem objetos e as transformações que são possíveis a partir dessa relação da pessoa com a coisa – que, no caso, é a natureza e que o brincar, nessa possibilidade de conexão e construção, apresentam processos de culturas, que ganham corpo no brincar. Os meninos criavam relações com os galhos, catanas, sombra, dando lugar a uma “mútua permeabilidade e conectividade” (INGOLD, 2012, p. 32). Não há mundo onde céu e terra não se misturam, e onde não haja as crianças criando a partir dos seus ambientes e na transformação das matérias. (GODOY, 2019).

Quando os meninos construíam o *txindziri*, desenvolviam conhecimentos diversos, passados entre eles em relação, mas também na relação com o meio ao qual os envolvia. Adilson, ao explicar sobre os galhos da árvore, logo avisava: não podia ser qualquer um...

- Aqui, para fazer isso lá bem, tem que ser galho já velho. Não podemos destruir a árvore. Afinal, temos de fazer *txindziri* com árvore viva? Galho da árvore é pesado, demora a partir. Assim, quando já tá mais velho, é mais fácil. Ou mesmo caído. Se usamos esses, apanhamos a catana, e pronto, fazemos.

No construir do *txindziri* havia também um conhecimento do tipo de árvore, da forma de talhar, da força que usavam, da leveza dos movimentos, da integração entre eles, as outras crianças e a natureza. Havia um cuidado com os seres vivos e com o entendimento do que podia ser usado, numa noção de que há uma interligação entre natureza, crianças, brincar e criar.

Ondjaki, em seu livro “Ombela: a origem das chuvas” traz sobre a noção dessa interligação e interface entre seres humanos e não humanos e os modos como as ações trazem reações em suas mais diversas frentes. Ombela, a princesa que inventou a chuva, entendeu que, ao se entristecer ou ficar muito feliz, fazia chover, e que a chuva que caía podia fazer encher rios e lagos, ou destruir plantações. Num misto de trazer às crianças os entendimentos das emoções e das interligações, traz a noção de que natureza e humano estão, a todo momento, em conexão (2014).

Do mesmo modo, o respeito aos animais e às plantas era também trazido no construir os brinquedos e nas formas como as crianças brincavam, entendendo que não era preciso destruir nada, mas que viviam em comunhão e em trocas. Numa forma de coabitação, as crianças e a natureza, em seus mais diversos espaços e modos de estar presente (fosse na área rural fosse na área urbana) se reuniam nos propósitos do brincar e de construir, integrando dimensões “do caminho que a humanidade veio percorrendo até então (CASA REDONDA, 2013, p. 24)”. No documentário “gira-sóis”, de 2001, há um entendimento de que a criança, ao

brincar, traz a sua produção, de expressão de vida e de interrelação com a natureza, com o meio inserido. Estar na natureza, num espaço em que haja essa troca, traz consciências e conhecimentos diversos.

Para Ingold (2012, p. 32), “as coisas estão vivas, como já notei, porque elas vazam. A vida no ambiente sem objeto não é contida; ela é inerente às próprias circulações de materiais que continuamente dão origem à forma das coisas ainda que elas anunciem sua dissolução”; ou seja, quando as crianças respeitam as coisas ao seu redor elas compreendem que elas estão vivas e que os recursos são finitos, sendo necessário cuidar; é a partilha da essência do outro, num entendimento de que “cuidar da vida é uma questão de humanidade. Brincar é formar para a vida e para essa humanidade” (BAHULE, 2019, s/p).

Os meninos iam entendendo o ato de construir e a relação com a natureza como momentos em fluxo e que, para continuar, era preciso movimentar. Assim, Manelito aproximou-se dos meninos mais novos que brincavam de jogar os peões:

- Agora vamos ver esses aqui a *tchopelar* o peão. Esses aqui são profissionais – dizia Manelito. Roda lá esse peão, roda lá!

Para rodar, ou *tchopelar*, os meninos usavam um pedaço de pau médio com uma fita ou borracha amarrado na ponta. Em movimentos rápidos, batiam na base do *txindziri*, numa forma diagonal, para fazê-lo girar sob a superfície da terra batida que ganhava as ruas da Matola A.

- Corre lá! – gritava Captino, enquanto Arsênio corria atrás do *txindziri*.

Enquanto os meninos mais novos brincavam de jogar o *txindziri*, os mais velhos se ocupavam da construção e dos processos de fazer. Havia ali uma intencionalidade e uma divisão também dos momentos do brincar, em que o seguir fazendo faz parte das vivências dos meninos. Ingold (2012, p. 38) traz sobre “a vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente”. A continuidade na construção e no brincar, de forma a ampliar os alcances, é uma forma de continuar seguindo em frente, no brincar e no experienciar da criação em íntima e estreita relação com a natureza dos seres.

Nessa relação de protagonismo e interface entre meninos e natureza, criação e criatividade, o brincar com os elementos dizia de um estar ambientado às noções existentes naquele espaço, criando relações e noções espaciais, através de uma vinculação.

Somente o vivido sobrevive. Somente o vivido no mais profundo de nossas células nos faz evoluir. Nem o entendimento nem a compreensão são capazes disso. Só o vivido é transmissível. É por esse vivido apenas que nós podemos agir sobre o mundo que nos rodeia. Se tu te transformas, a matéria também é obrigada a transformar-se (CASA REDONDA, 2013, p. 61).

São nesses fluxos e nesses entre que as vidas são anunciadas e perpetuadas. As crianças constroem seus brinquedos em profunda relação com a natureza e com os recursos naturais disponíveis a partir de cada território. Milton Santos (1992) coloca que a base da ação reativa é o cotidiano, no qual há uma variedade infinita de ações e coisas e por isso a diversidade e a multiplicidade de perspectivas. Se quando as crianças criam e brincam há esse caleidoscópio que se apresenta, há um espaço colocado como palco obrigatório da ação e do domínio da liberdade.

Para o geógrafo, quando as pessoas entendem que não estão só, o lugar ganha em veracidade e esperança; não é o global, mas o local que une semelhanças e diferenças. Quando as crianças exploram os ambientes, paisagens e espaços, abrem caminhos para o novo, que é transformado pelo brincar em modos de criação.

Tempo, espaço e inundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 1992, p. 19).

Quando as crianças mostram a criatividade e formas de construir, extrapolam uma lógica imposta de que é “brincar é só com brinquedo”. Mostrando que esse discurso não se faz verídico nas vivências, as crianças ganham disponibilidade no brincar também nos ambientes e espaços abertos, no qual os lugares tomam vida e se tornam vários outros. As narrativas abaixo tratarão sobre a forma como as paisagens e a natureza, intactas, assumem lugares no brincar das crianças.

4.2 “Podemos ir ao rio? Queremos brincar...”: os espaços na natureza e as transformações das paisagens pelo brincar.

[...] sou pescador desde a infância, e no mar sempre vaguei [...]

(Campos Oliveira, 1985)

Em todos os lugares tinha um rio. Quase todos os espaços tinham um mar. E em todos eles, quaisquer que fossem os ambientes, as crianças ocupavam esses espaços. Mabotine, inclusive, significava “zona de barcos”. Seu Machava, líder da comunidade, disse que “ali era um lugar que as pessoas só iam trabalhar à noite. O nome surgiu porque ali não vivia ninguém, e como as coisas eram afastadas, tinha uma cabana, e só vinham pescadores. Mabotine é a zona

dos barcos” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). As crianças, por sua vez, tinham um entendimento maior:

- Mabotine significa rio, disse Alexandre (13 anos)

- Mabotine é barco! – disse Boaventura (14 anos)

- Não, significa rio. Pode ser barco no rio. Já viste o rio ali atrás, né. Tem muitos peixes.

Muita gente vem aqui pegar peixes. É daí o nome Mabotine – completou Lurdes (12 anos) (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

A imagem que as crianças trazem sobre o lugar que habitam diz daquilo que permeia não apenas suas vivências presentes, mas como a constituição dele também se dá pela ocorrência e perpetuação das histórias passadas e presentes. O rio era, para elas, um lugar que marcava a concepção daquele espaço; porém, ele era mais que a marcação ou denominação do lugar: era também um espaço do brincar.

- Dizem que não podemos nadar aqui, que é sujo. Mas *ovla* nós nadamos. Quando está calor, ninguém nos vê, disse Virgínia (9 anos), de cabeça baixa. E completou: parece que não nos veem sempre.

Nos diálogos trazidos as crianças incorporavam muitos sentimentos e sensações, como o abandono que era sentido por quem vivia naquela comunidade. A água, ou a falta dela, era uma questão importante para as crianças. No diálogo que seguia, todas elas afirmaram: “se pudéssemos mudar algo aqui, seria torneira em casa” (CADERNO DE CAMPO 2, 2017).

- Eu colocaria torneiras em casa – disse Sidolf (12 anos).

- Eu também! – foi seguido das demais crianças, com idades entre 9 a 14 anos.

- Torneira em casa animava. Não ter que levantar cedo pra catar água, poder brincar, vir aqui... - disse Virgínia, que tinha como principal tarefa doméstica a função de entrar na fila formada no único fosso aberto da comunidade para pegar água, uma vez que a falta de saneamento e de água encanada é uma realidade ali.

A água, ou a falta dela, movimentava o cotidiano das crianças e das famílias, que organizavam suas atividades ao redor disso. “Sem água não havemos de fazer nada”, disse Cremildo (9 anos). O problema da falta de água é uma constância no país: dados apontam que 14.400 crianças morrem anualmente por doenças, das quais 90% são por conta da falta de saneamento básico; em dados, quase 14 milhões de pessoas, nas áreas rurais e urbanas, não tem acesso a condições mínimas de higiene (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE 2014). Catar água era uma das principais atividades das crianças e que fazia com que as atividades cotidianas seguissem em torno dela.

Embora houvesse um rio que passasse pela comunidade, sua água era poluída e as crianças não podiam brincar ali; porém, segundo o Estado, elas também não podiam estar ocupando aquela área, e isso faz, mais ou menos, 25 anos... A área ocupada e o rio, assim como a resistência às formas de violência e negações de direitos e acessos, também fazem parte daquele cotidiano...

Mas era naquele rio, poluído, que giravam muitas das dinâmicas que ocorriam ali: a movimentação dos barcos, que traziam os peixes e caranguejos que eram consumidos pelos chineses⁶²; era ali que os barcos ficavam ancorados quando não estavam em atividade; e era ali o lugar que, no calor, as pessoas se banhavam, principalmente as crianças, e que, no frio, servia de margem para o brincar de outras formas.

Em um dia de julho, no inverno, as crianças brincavam com uma bola que, em um chute, caiu no rio. A bola corria e as crianças corriam junto, acompanhando a correnteza pelo lado de fora, não perdendo a bola de vista.

- Ah, deixem a bola lá. Não de se sujar nesse rio – disse um dos adultos, que olhava de fora.

- Afinal, de onde vem esse rio?

- Mas isso nem é rio, é esgoto, afirmou um outro adulto que acompanhava o grupo.

- Esgoto? – questionaram as crianças, indagando o que havia de ser isso...

(Segue o silêncio)

- Sim. De toda Maputo. Vem cair aqui...

- Mas nós nadamos aqui. No calor, como anima! Diziam as crianças, entusiasmadas e na defensiva daquele espaço.

- Não entrem ai!, insistia o adulto que observava a cena...

- Mas tia, é dinheiro essa bola aí..

- Mas a saúde de vocês vale mais!

- Nada! É nossa bola.

- Metemos no rio, vamos tirar! – dizia Sidolf, que não aceitava o fato de perder a bola para o rio. Ih, foi pra lá. Correnteza levou. Anda, vamos lá!

As crianças, juntas, correm em meio os arbustos e árvores. Sidolf fica numa pedra dentro do rio, olhando as curvas que o rio faz e até onde a bola vai, orientando os demais no caminho:

⁶² Maputo é uma cidade litorânea e é banhada pelo mar. Há alguns trechos em que o mar encontra os rios e afluentes de algumas regiões, formam alguns bolsões e córregos. Em Maboitine, esse era um dos aspectos: esse encontro entre as águas. Ali era um dos principais locais de pesca e venda de caranguejos, que eram consumidos quase que totalmente pelos chineses que residiam em Maputo.

“anda logo, há de parar essa bola”, exclamava ele, enquanto os meninos se misturavam com os arbustos e curvas do rio. Às margens dele, as crianças olhavam tentando ver a bola.

- Olha lá, o fio parou a bola. Vamos! – grita Alexandre (13 anos). E assim um grupo com 6 crianças correm, em direção reta, sem serem vistas por um tempo. Somem no meio das árvores e lixos. Passado um tempo, voltam, felizes, com a bola nas mãos: aqui nós conhecemos bem. Se esse é o nosso rio – disse Sidolf, com as bolas em mãos.

Era naquele rio, validado como espaço das crianças, de pertencimento, que muitas formas do brincar ocorriam, mesmo contra a vontade dos adultos. Quando questionados sobre possíveis doenças, Virgínia disse: “mas se já moramos aqui. Habitamos a isso”. Há um entendimento da falta e da sujeira, mas há também uma ampliação disso, que se encontra com as vidas que são produzidas ali e com as formas de brincar e entender as situações que ocorrem nesta constância.

Na comunidade de Mabotine,
Onde correm as bolas.
...as águas...
...a correnteza...
...a vida.
É a bola que corre no rio (CADERNO DE CAMPO 1, 2018)⁶³

Mas o rio era espaço pensado de diversas formas. A própria Virgínia, em um grupo ocorrido na Casa da Criança cuja temática era “a história da minha família” trouxe um desenho explicando a origem da família dela, que se mesclava com a minha história familiar, na qual os avós também saíram da Itália, num barco, e desembarcaram na Mooca, em São Paulo – Brasil, mas que os deles desembarcaram em Maputo – Moçambique.

Ao ser questionada sobre o desenho e a representação do rio na história familiar, Virgínia respondeu:

- Se apanharam o mesmo barco e nadaram no mesmo rio... sabe, se viemos do mesmo lugar, só caímos em rios diferentes... podia ser na Mooca, mas vim parar em Mabotine.

Virgínia traz uma noção que vai para além do rio, do espaço, da região. É um entendimento geográfico e histórico de que, tempos atrás, os lugares eram um só. Embora não consciente, talvez, Virgínia tinha uma noção clara de que viemos do mesmo lugar e que era o rio e o desaguar das águas que nos separavam; traz uma visão sobre o espaço em que habita, as relações com o mundo exterior e as formas como a criança, num processo de ser e agir no

⁶³ Trecho de poema escrito em parceria de Sidolf, após o episódio da bola ter caído no rio.

mundo, inventa e reinventa a si, os lugares e as relações através do movimento, da vontade, da espontaneidade, da imaginação e da criatividade.

Há nesse modo de conhecimento de Virgínia um saber ancestral de noção de mundo, de humanidade e de vidas outras que, muitas vezes, escapam aos conceitos quando se fala das crianças e de suas relações com o mundo. No brincar e na interação com a natureza, transformada em desenho e história, Virgínia, assim como as outras crianças, permite que a coabitação de tempos seja possível: a do agora e a do infinito, em que questões culturais e suas expressões, mesmo que não ditas, são passadas, concebidas e atribuídas às maneiras que as crianças vão criando, relacionadas e imbricadas aos saberes tradicionais e culturais.

Ao trazer a heterogeneidade das crianças e os modos como assumem a vida, as experiências e suas representações, há também interpretações sobre seus locais que vão ao encontro das visões sobre a falta da infraestrutura, dos não-lugares e também das suas relações com a violência e seus mundos. Creditar novos olhares para as produções e participação nas crianças não é negar as estruturas sociais existentes, mas permitir novos olhares sobre problemas estruturais que, muitas vezes, acabam por definir as crianças em não-lugares, dos quais é o rio um dos potencializadores não apenas do brincar, mas dos encontros.

As crianças iam criando formas de transformar esse rio em cenários outros de diversidade e modos de expressão e criatividade, no qual o brincar permeava saberes e produções. O brincar no rio era algo presente em muitos espaços, bem como acontecia também em Nhandlovo.

Diferente de Mabotine, o rio de Nhandlovo era um lugar de acesso a todos, fornecendo, inclusive, água: lá também não há água encanada e o catar água é uma das tarefas das crianças e adultos ali. Era no rio que as coisas aconteciam, que as pessoas se encontravam, lavavam suas roupas, em que os animais bebiam água, que a vida ia, aos poucos, ganhando espaços... Vô Bento disse: “rio é o lugar do encontro. Das águas, dos ventos. É no rio, menina, que a vida corre. Nunca ouviste isso?” (CADERNO DE CAMPO 1, 2018). A fala permeia uma vivência diferente de rio: um rio não poluído, onde as vidas acontecem através dos encontros e, neles, também o brincar.

Era um dia de sol ameno quando Basílio (10 anos) e Paixito (11 anos) conversavam entre si. Sobre aquilo que faziam, falaram sobre o brincar:

- Se não estivéssemos aqui, estaríamos a brincar, disse Paixito.
- Onde?
- No rio! Exclamou Basílio.

Os meninos decidiram que iriam ao rio. Félix (17 anos) juntou-se a eles, com o intuito de lavar sua roupa, e assim aproveitaria a companhia até lá. Passariam na casa de Fortunato (10 anos) e o convidariam para ir brincar, também.

Enquanto andávamos, passamos por um espaço com muitas cruces de madeira estancadas ao chão.

- O que é aquilo lá?

- É um cemitério. Mas *ewish*, não aponta pra lá! Senão há de se cortar.

- De se cortar?

- Sim! Não sabes que se aponta ao lugar de um morto, senão se corta? – questionou Basílio, espantado. Mas como não sabias, não há de ter problema. Agora já sabes, não pode mais apontar, ou há de se cortar – completou ele.

Havia ali uma fala que trazia uma interação entre os seres vivos e os não-vivos. As crianças, desde cedo, compreendem que o que constitui a natureza e a vida é a ligação entre esses seres, e que o respeito aos antepassados e aos seus espaços está diretamente ligada a uma noção de cuidado e preservação da vida que, caso haja sinal de desrespeito, pode voltar como doença ou “corte no dedo”. Honwana (2002, p. 15) traz que “os espíritos dos mortos, através dos vivos, exercem uma influência poderosa sobre a sociedade, guiando e controlando a vida dos seres humano, protegendo-os contra a doença e a desgraça e garantindo o bem-estar social”; do mesmo modo, o desrespeito a eles ou modos de ofendê-los, ou a sua honra, como apontar para o lugar em que estavam enterrados seus corpos era uma forma de agressão e, assim, traria penalidades. A questão espiritual e o convívio com um mundo não-vivo são muito presentes nas comunidades, sendo que as crianças entendem e incorporam, de jeitos outros, o modo de seguir a partir desse entendimento de coabitação de mundos e seres.

Durante o caminho, passava-se por muitas árvores cheias de frutas, mas em nenhuma delas os meninos paravam para pegá-las, a não ser quando passavam em algum terreno em que fosse de alguém de sua família.

- Aqui é terreno de meu avô. Vamos, anda lá me ajudar – dizia Paixito, que pedia ajuda a Fortunato para pegar as tangerinas que estavam nas árvores. Segundo ele, quando “é terreno de casa, podemos. Se é terreno de dono, não, não é nosso” (CADERNO DE CAMPO 1, 2018).

O respeito pela terra era também o respeito aos espíritos e as pessoas donas daquelas plantações, e mesmo que não tivesse “ninguém olhando”, os meninos diziam “tem que respeitar. Respeitar os antepassados, enquanto tradição cultural, era aqui reinventada pelas crianças, a partir do que lhes era disponível e acessível, mas mantendo um processo socio-histórico presente, mantendo também a cultura. No livro *Ombella* (2014), Ondjaki traz essa relação entre

seres vivos e não-vivos e os modos como, ao ser chateada, Ombella, a Deusa da chuva, chorava e se entristecia, podendo ofertar uma chuva amena ou mesmo tempestade aos povos, e isso variava conforme seu grau de emoção. Quando as crianças demonstram cuidado aos antepassados e às terras, é também um entendimento de harmonia e de relação de forças diversas existentes, que transformam o cotidiano, sendo que o brincar está permeado por elas.

O caminho até o rio era, então, mais um dos espaços do “entre” que possibilitavam diversas vivências para além do ir e vir: era ali que as crianças se encontravam, inventavam histórias, reconheciam referenciais culturais e espiritualidades diversas e que coabitavam; junto a isso, o brincar permeava também os caminhos, não sendo uma atividade que ocorreria apenas ao chegar no rio.

No caminho, ao passar por um limoeiro, Paixito apanhou um limão e disse "quero jogar no rio". Pegou seu limão e guardou no bolso. Após a parada rápido, o caminho até a casa de Fortunato foi retomado.

Fortunato (10 anos) voltava da *machamba* com Julinho (4 anos), e logo aceitaram ir ao rio. Andando na frente junto com os demais, foram conversando entre si, em *matsua*, sobre a escola. Enquanto andavam, cruzaram com alguns meninos que faziam o pastoril dos bois.

- Assim, estão a ir onde?
- Hão de ir o *iatxongwine*.
- Onde?
- No rio! Respondeu Paixito, entre risos.

Iatxongwine era a forma como as crianças se referiam ao rio, palavra que o nomeava em *matsua*. A língua e os referenciais delas não eram deixadas de lado, mesmo na relação com o estrangeiro. Os referenciais e formas que as crianças brincavam dependia e variavam de acordo com elas e seus interesses, sendo a opção de manter o *matsua* um desses momentos: o poder de decisão era delas, conscientes do seu processo e do acesso que teria a quem era de interesse o alcance.

O mesmo rio que os meninos iam brincar era o rio que dava água aos bois, que eram cuidados por outros meninos. A prática do pastoril era comum ali, uma vez que a pecuária de subsistência, bem como a agricultura, eram realidades daquele contexto.

No encontro nas águas, os meninos que faziam o pastoril esperavam pelos bois beberem água.

Enquanto Paixito, Basílio, Félix, Fortunato e Julinho tiravam as roupas para entrar no rio, vozes vinham de um espaço perto dali. Paixito e Basílio iniciaram uma conversa, em *matsua*, respondendo às vozes que soavam ao longe.

- Eles estão ali, tá a ver? – questionou Basílio, apontando para uma árvore na qual se encontravam mais 4 meninos, que brincavam por lá.

Parados sobre a árvore, que estava caída no chão, os meninos sustentavam uma pose que fazia lembrar um forte; quatro crianças paradas, escondidas e camufladas entre galhos e folhas secas, falando entre elas – e, segundo eles, brincavam de luta.

- Nós brincamos aqui. Mas ficamos lá, disse Sérgio (10 anos), apontando para o outro lado do rio, onde havia mais casas.

Os meninos voltaram ao lugar que deixaram suas roupas e entraram no rio. Julinho ficou de fora, observando a dinâmica que os meninos estabeleceram ali.

Félix pegou um pedaço largo de madeira, colocou no rio e ficaram brincando como se fosse uma prancha, deitando-se sobre ela e encontrando onde a correnteza seguia, para serem levados por ela.

Passado algum tempo, Paixito lembrou do seu limão e exclamou “quero bater peixe”. Pegou a fruta e ficou jogando na água, tentando acertar algum dos peixes que nadavam por ali.

Julinho resolveu entrar na água. Aos poucos, com medo do frio e do rio, foi entrando, auxiliado por Fortunato. Quando entrou, os cinco passaram a brincar juntos, não importando a diferença de idade (dos 4 aos 17 anos).

Dentre as brincadeiras, uma chamou atenção: brincavam de luta, sendo que os personagens eram do “*Rambo*”.

- Quem vocês são?

- O Rambo!

- E quem é esse?

- É de luta. Vimos um vídeo no celular do professor Inésio, na escola.

Rambo é um personagem de filmes de luta norte-americanos, que surgiu na década de 80 e faz sucesso até os dias atuais. Embora as crianças nunca tivessem visto um filme, nem televisão, por falta de acesso e oportunidades, elas conseguiram acessar tal personagem pelo celular de um dos professores. Essa informação levanta uma questão interessante: mesmo nas áreas que são consideradas como atrasadas ou “fora da modernidade”⁶⁴ as crianças acessam, transformam e brincam com as informações globalizadas brincassem no rio, ali em Nhandlovo, e a falta da eletricidade ser uma realidade ali, as crianças tinham acesso às informações de outras formas, como foi o caso com o vídeo visto no celular de um dos professores.

⁶⁴ Modernidade entendida aqui como sinônimo de industrialização e urbanização, conforme entendimento dos chefes locais e das próprias crianças.

O conceito da modernidade vem associado a uma lógica colonialista, no qual é imposto que, nas sociedades ditas modernas, há uma estratégia de conhecimento e pensamento que reafirma as teorias etnocêntricas e dominadoras como verdades universais e, de outro lado, invisibiliza e silencia os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), da qual o racismo é quem organiza todas as relações de dominação e formas de hierarquias (epistemológicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades), do qual as crianças e o brincar, em espaços-tempos e contextos outros também não escapam. Quando os meninos trazem o brincar de *Rambo* e a caracterização de luta, afirmando que viram no celular de alguém, apontam também para novos questionamentos: de que modernidade falamos, e de que tecnologias e acessos dizemos?

O pensamento se esvai e a cena dos meninos brincando é retomada. Após brincarem por algum tempo, Paixito lembrou-se da roupa e então disse “agora hei de lavar roupa”, seguido de Félix. Estabeleceram um modo de como lavariam, em dupla: encheram o balde com água e jogaram sabão em pó, que Félix havia levado na mochila, e depois jogaram no rio. Esperaram a correnteza trazer a roupa para perto deles e repetiram o processo. Fortunato, Basílio e Julinho começaram a nadar atrás das roupas e a atirar mais longe, e esperando mais tempo para pegá-la, testando os limites da correnteza e caminhos do rio; quando a correnteza levava para muito longe, eles saíam da água e corriam por fora, pela margem, indo encontrar com as roupas, e voltavam também pelas margens. O lavar a roupa misturou-se com o brincar, e assim levou a tarde toda.

Ao fim da tarde, quando o sol caía, os meninos decidiram voltar. Colocaram a roupa sob o corpo molhado, esperando secar. Antes de sair, foram lavar os pés.

- Anda lá lavar os pés
- Mas se eu vou sujar no caminho!
- Tens medo da água?
- É que vou andar e vai sujar tudo de novo... lavo em casa...
- Quando fala assim até parece que tem medo de gastar água! – e riram todos os meninos.

Quando Basílio traz sobre o estranhamento sobre o medo de gastar água e a abundância do rio, faz lembrar de uma outra conversa com Paixito, dias atrás, sobre o que gostava no povoado e a diferença com Maputo, que conheceu quando foi a um casamento de uma tia:

- Maputo tem luz. Como é bonito à noite! O que eu mais gosto daqui é de comer *xima*!

Ao trazer sobre comer *xima*, Paixito traz uma referência importante dali: a disponibilidade dos alimentos, plantados e colhidos na *machamba* e a produção de subsistência

que permite às famílias essa alimentação variada e constante, da qual o milho, que faz a *xima*, é uma das principais plantações. Em contrapartida, em Maputo, a escassez dos alimentos é uma verdade e uma constante, principalmente por não ter espaços destinados às *machambas* familiares, tendo que recorrer ao comércio dos alimentos. Como muitas das famílias não tem trabalhos formais, o dinheiro, ou a falta dele, é uma questão importante e que também acaba por direcionar modos de vida e cotidianos distintos.

Era comum, em conversa com os adultos, frases como "aqui, quando queres algo, é só ir na terra e pegar. Não trabalhamos com dinheiro" ou "aqui, se quiser comer, é só falar. Não se tem fome, sabe? Come o que tem vontade, não o que apanha" (CADERNO DE CAMPO 1, 2018) serem proferidas. Há uma abundância de recursos nas áreas rurais, quando não nos períodos da seca, que possibilitam outras relações com o ambiente, com as paisagens e entre as pessoas e a natureza que são transformadas e transformadoras. A noção de abundância ou escassez fazia sentido perante o lugar em que estavam, bem como os referenciais de beleza ou de amplitude. Era no brincar que as crianças iam trazendo suas experiências pessoais, noções e saberes, incorporados ao longo dos percursos, individuais e coletivos.

Quando retomamos ao Milton Santos (1992), a questão da relação entre natureza e competitividade ressoa aqui, mas a partir de um entendimento de uma lógica outra: numa relação de convivência e respeito entre natureza e humanos, e entre estes e seres não-humanos, ancestrais, numa relação de equilíbrio das forças e da vida. As crianças, em suas brincadeiras e no brincar na natureza, no rio, traziam isso em suas vivências e em suas falas, nas passagens, no respeito à água, ao mato, às *machambas*, numa relação que não é de competitividade, mas de pertencimento mútuos.

O brincar no rio era, então, mais que o rio em si: era tudo que envolvia o ir e vir, os percursos, as relações que as crianças estabeleciam, as trocas, as relações com os espaços e natureza, com seres ancestrais e com alimentos. Vó Clemência dizia que isso era “tradição *landi*”:

- Tradição *landi*, da nossa terra, é respeitar a terra e os espíritos que ali vivem e que dali cuidaram e ainda cuidam; é tradição *landi* permitir as trocas entre crianças e os mais velhos, numa mesma lógica e com o mesmo cuidado nas relações, em que o respeito é quem guia os encontros; é tradição *landi* acreditar nas crenças e contos, sem perder a inocência e coerência que existem nas relações adversas, de alteridade e de coabitações de mundos, num entendimento de que os universos e paisagens são mais do que a lógica racional, eurocêntrica, explícita; é tradição *landi* respeitar a natureza, os animais, a terra; é tradição *landi* ensinar as crianças os ensinamentos e cuidados todos, sem tirar delas a riqueza e delicadeza de ser criança,

de brincar e de correr. É ser humano nesse mundo que vai, aos poucos, nos ensinando o contrário... (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Santos (1992) traz que, quando as pessoas entendem que não estão só, o lugar ganha em veracidade e esperança; não é o global que define e unifica as coisas, mas o local que une semelhanças e diferenças, permitindo ações que geram outras ações. Para o autor, o " espaço aparece como um substrato que acolhe o novo, mas resiste às mudanças, guardando o vigor da herança material e cultural, a força do que é criado de dentro e resiste, força tranquila que espera, vigilante, a ocasião e a possibilidade de se levantar (SANTOS, 1992, p. 16).

Quando escurecia, os meninos se apressavam para chegar em casa...

- Cuidado, há escorpiões ai! Não há de pisar...

- Ê, mas brincar no rio, como anima!

- Havemos de vir mais vezes. Não há de secar aquela água toda! – riem os meninos, lembrando da conversa anterior sobre ter medo da água acabar.

Os meninos se dispersaram, mas não antes sem acompanhar cada um a sua casa, conforme era o caminho da volta. Mesmo no silêncio, havia uma relação de cumplicidade estabelecida ali, de cuidado e de respeito que era para além relação entre pares, mas com o entorno todo. Brincar era um modo de respeitar a história, os antepassados, a natureza e tudo aquilo que fazia do espaço, algo próprio.

Quando os meninos brincavam no rio, eram as ações que realizavam que compunham este brincar, permeado pela vida que corria e perpassava esses momentos, em que não havia uma separação entre o brincar e o restante das coisas, mas uma imbricação e combinado entre elas e na produção também da brincadeira, como foi o decorrer do caminho trilhado: o caminho, o encontro com outras crianças, com os bois, com alteridade nas brincadeiras, com a natureza, com os seres não-humanos, com o lavar a roupa, com o rio. Brincar na e com a natureza, do modo como os meninos brincavam em Nhandlovo, era um estado de ser em comunhão, associando diversos elementos.

Autores da Casa Redonda (2013) trazem para o debate o quanto deixar a criança em liberdade é uma forma de nos encontrarmos diante do imprevisível, onde possamos ser surpreendidos pela infinita possibilidades de coisas que as crianças vão revelando, indo numa lógica contrária a do esperado, do previsto, do que o adulto colocaria como normal, “revelando a necessidade da espécie de explorar, de ultrapassar os limites normais das coisas, de se sentir experimentando os espaços, olhando, escutando, andando, correndo, pulando, subindo e descendo sempre curioso” (CASA REDONDA, 2013, p. 22). Brincar nos espaços da natureza

era, então, um modo de brincar com a e a partir da liberdade: de escolhas, de jeitos, de integrações possíveis, de cenários imaginários.

Nos caminhos de volta, com o Sol se pondo, a visibilidade era mais difícil; mesmo assim, as crianças iam se guiando pela luz da lua ou, quando não, pelos lugares que haviam passado e que tinham como referências suas: as árvores e arbustos, com folhas de jeitos e formatos que determinavam se era preciso virar à esquerda, direita ou seguir em frente; os sons dos pássaros que tinham ninhos e morada em determinado lugar, que ficava na casa da vizinha de alguém; o vento e para onde soprava (que muitas vezes indicava que cairia chuva nos próximos dias); quando ainda havia luz, muitas vezes as crianças olhavam as pegadas, afirmando que “passamos por aqui, tá a ver? Essa aqui é marca de chinelo de Félix”, e Paixito apontava para uma das inúmeras pegadas que deixaram marcas na areia ao longo do dia, ou então “não foi por aqui que passamos. Tá a ver, nem tem pé nosso aqui”.

Ondjaki (2008) traz uma passagem, em “quantas madrugadas tem a noite” sobre a vida ser um teatro, em que as encenações estão no cotidiano, e sobre a poesia ser de diversas maneiras, e que ser poeta é “aquilo que vivo, minhas escrituras são minhas pegadas na areia do mundo” (ONDJAKI, 2008, p. 121). E se, ao brincar, as crianças estivessem cravando suas pegadas no mundo? Mundo este permeado pela natureza e pelos seres vivos e não vivos que elas se relacionavam... As crianças iam construindo referências através das habilidades e percepções nos espaços, em que a vivência e o referencial só eram possíveis pela experiência de um corpo naquele espaço, com aquelas sensações (CADERNO DE CAMPO 1, 2017; BAHULE, 2019).

Nas relações com as paisagens e referências diversas, permeadas pela natureza dos lugares, as crianças encontravam no brincar a consciência daquilo que as permeavam, como é o caso envolvido aqui, trazendo relações com processos históricos, sociais, geográficos, culturais e de expressões que só são possíveis a partir das vivências com aquilo que lhes é possível. Félix, ao chegar em casa de seus avós, disse “brincar aqui deve animar muito. Mesmo esconde-esconde! Você vai procurar, vê alguém a correr, acha que nem é consigo, mas tá a brincar. Queria voltar ao passado pra poder brincar bem aqui” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Do mesmo modo, os adultos tinham uma visão daquilo que as crianças viviam nos momentos do brincar que dizia da relação deles com o espaço: “pra viver no mato, tem que ter coração”, era a fala corriqueira de vô Bento ou vó Clemência. Quando diziam dos modos que as crianças iam aprendendo, pelo brincar, a cuidar da *machamba*, das plantas, de que aquilo que viria a ser o alimento, eles afirmavam “pra estar na *machamba*, é preciso ter coração”; quando

diziam das relações estabelecidas entre as crianças e as relações com os espíritos dos antepassados, eles diziam “respeitar os espíritos é coisa de tradição *landi*, e tradição *landi* é ter coração”.

Ao falar dos encontros, das sabedorias das crianças e daquilo que elas vivenciavam, em relação com o tempo e espaço, permeados pelo brincar e a natureza, diziam “é preciso ter coração”. O coração, representado metaforicamente como sentimento do amor, era a relação que os avós afirmavam sobre as crianças: entender que há algo que é além do que se vê e do que é estabelecido, é pertencimento e sentimento. Autores da Casa Redonda afirmam que “[...]. Criar um horizonte que nos ponha no movimento das árvores e das crianças, lançar-se para o mais alto, voar, eis a tarefa de nosso tempo”.

Eram nos espaços da natureza, no rio de diversos tipos e lugares, que muitas coisas do brincar surgiam: as crianças construía barcos e apostavam corridas, permitiam os movimentos e o ir-e-vir que era restrito em espaços outros, os corpos que viravam outras coisas e se banhavam, lutavam, realizavam tarefas e brincavam... O contato com a natureza, principalmente em Nhandlovo, permitia às crianças vivências distintas das que viviam nas áreas urbanas, onde a competitividade e as individualidades pareciam ganhar mais vida que a solidariedade e a coexistência de seres.

Nas águas que corriam, a simbologia das paisagens e as águas dos rios que as banhavam iam para espaços outros, ganhando sentidos e significados nas brincadeiras e nos espaços daquele momento, acessada e permeada por diversas referências e espaços, do qual a cultura e suas expressões são parte essenciais.

Pesquisadores da Casa Redonda (2013) trazem que, muitas vezes, o entendimento da natureza como ela é acaba perdendo espaço para ideologias políticas e econômicas, que a fazem inimiga do homem e enquanto espaços de exploração, em que se perde o sentido de uma “natureza Templo, onde a vida se revela a cada instante”, ou quando o meio-ambiente entendido como “natureza-espetáculo, substitui a Natureza Histórica, lugar de trabalho de todos os homens, e quando a natureza "cibernética" ou "sintética" substitui a natureza analítica do passado, o processo de ocultação do significado da História atinge o seu auge”, como traz Milton Santos (1992), num alerta sobre os modos como vão se aniquilando os lugares de encontro entre crianças e natureza e da criação.

Quando as crianças brincam nas e com as paisagens, elas encontram o “espaço escondido, do segredo desconhecido, onde o imprevisível se faz presente e se aguça o maravilhar-se, o encantar-se com a beleza, a força com a qual, nós também parte da natureza,

compartilhamos”. Natureza-criança-brincar é parte da vida humana e de seres outros que permeiam aqueles lugares, em relações e dinâmicas de trocas, respeito e confiança mútuas.

Outros cenários e brincadeiras surgiam. Havia algumas em que a transformação de materiais e da imaginação é quem conduzia os modos de brincar no meio-ambiente. Fazendo um paralelo com Santos (1992), podemos entender o brincar enquanto “base da ação reativa”, na qual é o cotidiano que dita os tempos do brincar. Tempo este que é partilhado, tempo plural; tempo dentro do tempo, mas que traz também uma variedade infinita de ações e coisas e por isso a diversidade e multiplicidade de perspectivas. Os espaços ganham sentidos diversos, como teatro obrigatório da ação e domínio da liberdade. Que tempos outros e espaços recreativos são esses que as crianças também criam?

O tópico a seguir traz para a cena a transformação dos elementos da natureza em coisas outras, em espaços outros, com histórias diversificadas e enraizadas nas culturas e experiências vivenciadas, bem como a recriação de atividades e responsabilidades outras a partir de alimentos, frutas, folhas e natureza.

4.3 “Não vais comer isso aí! É pra comer, mas não de verdade!”: recriando vidas e sentidos a partir da transformação.

Era Tiago, criança sonhadeira, sem outra habilidade senão perseguir fantasias...

(Mia Couto, 2013)

O tempo do brincar é, para Meirelles (2014a) “regido por ritmos não por horas. Os meninos já sabem que estabelecer tempos para o brincar é um risco. Risco de não chegar lá, de não potencializar o que tem que ser potencializado”. Brincar ocorria entre as tarefas. O *matabicho*⁶⁵ era sempre um dos momentos em que o brincar ocorria, fosse dentro de uma brincadeira, fosse nos momentos entre.

Gina, quando estava com 7 anos (2014), era uma das que gostava muito desse momento. Pela manhã ajuda nas vendas da banca de laranjas, junto de Neusia (5 anos), sua prima, conforme sua tia pediu. Antes de sair de casa, pegou 5 colherinhas de medir a papinha de Judi, sua irmã de 6 meses... Olhou para elas e para o chão, e então exclamou:

- Hum, vamos fazer sorvete, vamos fazer sorvete! Temos sorvete, temos sorvete!

E pegava *matope* com as colherinhas...

⁶⁵ Café-da-manhã.

- Esse é pra você... - e entregou uma das colheres.
- Hum, é de chocolate?
- Não. Chocolate está a faltar faz tempo. É só sorvete mesmo.
- Tá bem então... - e aproximei a pazinha da boca.
- Não vais comer isso aí! É de brincadeira!- gritou Gina...
- Não vou comer de verdade. Ia comer de brincadeira também"
- Ah, então tá bom.

Quando Gina e Neusia brincavam com a *matope* e os utensílios de casa, acabavam criando outras finalidades para aquelas coisas. Num paralelo com os escritos de Ingold (2012), as crianças tomam decisões porque tem vida e, assim, poder de escolhas dentro daquilo que lhes é cabível. Quando brincavam na transformação do barro em sorvete, enfatizando que era “de sorvete. Chocolate já não há faz tempo”, Gina coloca seu desejo e suas referências, baseados também nas disponibilidades e no seu entendimento daquilo. Ingold traz que, quando entendemos os materiais como matéria em fluxo, ou seja, em movimento, passamos a compreender que há outros modos de operar uma pá que separa leite-em-pó e outras funções para a *matope* que não apenas “sujar os pés”. Os elementos e matérias interagem entre si e entre as crianças, passam por processos de transformação sem fim.

O que a cena protagonizada por Gina, bem como as anteriores, traz é que houve uma transformação dos elementos naturais em coisas outras, em que a materialidade ganhava vida nas mãos e imaginação das crianças. Ingold (2012, p. 36) traz que “[...] o que o cozinheiro, o alquimista e o pintor fazem não é impor forma à matéria, mas reunir materiais diversos e combinar e redirecionar seu fluxo tentando antecipar aquilo que irá emergir” e que, se passamos a entender que os materiais e seus fluxos não são estáveis, mas maleáveis, sofrem interferências e fogem do controle, e a vida das crianças, nos momentos do brincar, também passa por isso: na vida, no tempo dele, brincando e acontecendo, em íntima relação com aquilo que as rodeia – a natureza.

A partir dos fluxos e contrafluxos, as crianças iam transformando aquilo que as rodeava. Numa passagem do conto “o embondeiro que sonhava pássaros”, Mia Couto (2013) traz a relação que há entre os seres vivos e não-vivos, como a relação das crianças e adultos com a natureza e desta com os espíritos, mas também de uma continuidade entre o “eu-criança” e o “corpo-natureza”, na qual Tiago, uma das personagens principais, se transforma nas ramificações do embondeiro e assim se eterniza na natureza e nas continuidades. No conto da “as baleias de Quissico”, há uma passagem que diz “[...] Nos passeios as crianças brincavam com os estames das flores das acácias” (COUTO, 2013, p. 73), trazendo sobre a imaginação

das crianças no transformar, num entendimento do criar e imaginar, em intrínseca relação com a natureza. Tais relações não eram vistas só nos contos, mas em diversos momentos com as crianças...

O *matabicho* era sempre um momento de interface e coexistências: do faz-de-conta misturado ao ato de comer. Eram por volta das 9 horas da manhã quando Binólia (6 anos) e Yurika (1 ano e seis meses) estavam *matabichando*, numa das manhãs ensolaradas em Nhandlovo. A época (agosto de 2018) era de produção de farinha de tapioca, na qual a atividade dos avós e avôs girava em torno disso, sendo as crianças as principais ajudantes deste processo. Como Binólia e Yurika ainda eram pequenas, não participavam ativamente na atividade da produção da farinha, mas as conversas durante o *matabicho* seguiam em torno disso, com Binólia curiosa sobre a colheita da mandioca, a separação para ralar e armazenar nos sacos, o tempo de espera para secar, o repasse para as panelas e, então, ir para o fogo, assar e separar para comer, vender e estocar; o processo todo levava de 7 a 10 dias. Binólia e Yurika conversavam entre gestos e sons, com o *matsua* permeando a conversa. Sua mãe, ao observar a cena, disse “ah, essa aí fala bebenês”, rindo.

O bebenês eram os gestos e articulações verbais que Yurika, com quase 2 anos, fazia. Ela e Binólia interagiam e pareciam se entender naquela comunicação para além do verbal. Ao terminarem de comer, Binólia decidiu que queria brincar:

- Vamos brincar lá, disse Binólia.
- Lá onde?
- Lá! É a ponta para trás da casa, e então seguem.

Binólia se levanta e Yurika vai também. Estendendo a mão a ela, que ri esquivada, e vai andando sozinha. Ao passarem pela sua casa, encontram a sombra embaixo de uma árvore de manga e lá se sentam, iniciando a brincadeira. Começavam a separar folhas das árvores e as metades das cascas do coco espalhadas no chão, que haviam servido para o jantar da noite anterior, produzindo um ambiente que seria destinado à preparação do almoço.

No cenário criado ao fundo da casa, num espaço compartilhado com as demais casas vizinhas, Binólia e Yurika se misturavam com os materiais e restos que haviam sobrado da preparação do jantar da noite anterior, como as cascas de coco, galhos, cinzas (carvão) e alimentos, como cascas de tomate ou mesmo de limão.

- Tá a ver esse coco aí?, indagava Binólia. Há de ser nossa panela. Havemos de cozinhar bem aí!

Enquanto mandava ir catar mais cocos, Quinita (5 anos) chegou e se juntou à brincadeira.

- Tás a ver isso aqui? Fiz no lume! Tava a assar maçaroca e o lume encostou aí, dizia enquanto mostrava uma bolha que tinha estourado, na região do seu joelho. Mana Ana falou para não estourar e não mostrar a tia Regina. Não tenho medo de brincar com lume, não há de se queimar mais. Vamos pegar lume!

A fala de Quinita trazia diversos elementos: a realização de uma atividade que envolvia o manusear o fogo, ter se queimado e, por isso, não poder contar à tia Regina pois sabia que não era para mexer no fogo, ou lume, sem a supervisão de um adulto; a relação entre o brincar e a atividade de cozinhar; o aprendizado que teve com a experiência; e mostrar que, mesmo se queimando, não tinha medo de brincar com o fogo. O brincar com o fogo, bem como com a água, eram atividades que os adultos e responsáveis só permitiam na presença de outro adulto ou criança mais velha, assumindo os riscos e os cuidados com as menores, bem como o entendimento que alguns dos elementos da natureza são nocivos às crianças, a depender da idade e modos como utilizam. Mesmo tendo essas noções, as crianças achavam jeitos de driblar as regras e usar das brechas a seu favor: Quinita e Binólia aproveitavam da presença da pesquisadora, adulta, para poderem brincar com o lume, entendendo que era uma adulta e, assim, era permitido.

Quinita repetiu, em voz alta, empolgada: vamos pegar lume! As meninas foram até a cozinha e, daquela vez, me pediu para segurar as metades do coco, enquanto tirava a lenha que fazia e mantinha o fogo e bateu sua ponta, acesa, nas cascas, tirando pedaços queimados e acesos, para ter lume para brincar. Quando encheu o, disse "agora chega".

As duas voltaram para o lugar inicial, arrumaram a disposição dos galhos como o fogo de dentro da casa e colocaram o lume.

Tia Regina (mãe de Binólia e Yurika) perguntou o que as meninas iriam cozinhar:

- Matapa! – disse Binólia.

- Não! Feijão nhemba! – retrucou Quinita.

- Não, hoje é matapa! – rebateu Binólia, convencendo Quinita, que vai até as folhas de mandioca, retira uma e diz:

- Matapa de feijão nhemba!

- Não tem matapa de feijão nhemba, disse tia Regina. Ou é matapa ou é feijão.

Quinita, parecendo não se dar por satisfeita pela explicação, vai cortando as folhas em pedaços pequenos e colocando nas panelas, feitas com as cascas de coco. Binólia e ela tem a missão de deixar o lume aceso e cozinhar.

Junto às folhas, encontram alguns grãos de feijão pelo chão e resolvem cozinhar junto. Pegam água, colocam nas panelas que vão ao fogo, e deixam lá, até ferver e, então, ficarem pronto. Enquanto isso, mudaram o foco da brincadeira: agora seriam avó, mãe e filha.

- Tia Marina é bebê, disse Binólia e seguida por Quinita, que repetira a frase: tia Marina é bebê!

- Eu sou uma mãe, escolheu Binólia.

- E você é filha de eu, completou Quinita.

Coma havia sido incluída na brincadeira das meninas, questionei algumas coisas:

- Então eu sou bebê, Binólia é minha mãe e você é avó?

- Não! Disse Quinita. Ela é a mãe, e você é filha de eu.

- Binólia é a vó? Insisti

- Não! Ela é a mãe, e eu sou filha de eu.

As meninas voltaram-se a conversar em *matsua*, rindo e apontando para mim por não entender a relação que elas estabeleciam para a dinâmica e, em seguida, gritaram “bebê está a dormir! Não é pra chorar”, silenciando-me e mantendo a interação da brincadeira entre elas. Quinita fez todo um cenário, arrumou as coisas e fez que ia sair, dando algumas ordens:

- Bebê, não quero você perto do lume, há de se queimar! Se queimar vou te bater, ouviu? Quero a mesa pronta quando eu chegar. Mana, pega lá as chávenas.

Binólia começa a chorar, afirmando que ela era o bebê e ficaria sozinha, e Quinita lhe dá colo e diz “cala, cala”, oferecendo o peito e a acalmando. Aponta para o fogo e diz “vai ver o lume você, e pega três chávenas. Coloca água pro chá”.

A brincadeira ficou assim um tempo. Yurika se aproximou e pegou um dos copos, encheu de areia e foi passando às meninas, como se fosse para elas comerem. Um dos potes foi passado a mim, e quando abri a boca, ela abriu também, mostrou a língua e se sentou no meu colo e depois ao meu lado. Começou a me passar as panelinhas, e coloca uma metade de coco dentro de um pote e me passa. Yurika faz um batuque com as metades de coco, transformando novamente a utilidade das cascas. Seguiu assim até que se levantou e foi até sua mãe, que cortava folhas de *matsimbo* (batata-doce) para semear.

Quinita pegou uma faca e algumas das folhas, passou as folhas para Binólia segurar e cortar. Binólia colocou mais dois feijões para cozer. Quando Quinita coloca as folhas junto, alguma coisa acontece naquela relação, ela se zanga e as duas discutem: Binólia queria cozinhar feijão e Quinita matapa de feijão. Binólia começa a chorar, Quinita ignora e continua cozinha. Binólia sai e Quinita vai tomar banho. Olha para mim e então diz “tá a faltar muito você na

escola. Professor há de zangar!”, no que Binólia disse “segunda-feira é pra ir à escola, ouviu? No intervalo, para eu te dar biscoitos. Não queres?”.

A brincadeira, naquele dia, acabou assim. Em dias seguintes, as meninas sempre chamavam para brincar com elas, dizendo “vamos brincar de lume!”

- Toda vez que me vê vamos brincar de lume?

- Sim! Diz Quinita, pulando.

Brincar com o lume era algo permitido só sob a supervisão de um adulto, e as meninas sabiam disso. O modo como iam usando a presença da pesquisadora era também uma troca, mesmo que não verbalizada: do mesmo jeito que a pesquisadora precisava da presença das crianças e do seu consentimento para estar ali, as crianças entendiam que ali havia um jogo de interesses e possibilidades que permitiam esses acordos, ainda que velados (PIRES, 2010; COLONNA, 2012).

Nos demais dias, muitas coisas foram cozidas: saladas, com restos de folhas e tomates que sobraram do dia anterior; de qualquer forma, o motivo principal era apenas um: brincar com o lume.

Quinita resolveu que faria salada e foi buscar tomate. Não encontrou, e então iniciou um diálogo sobre a situação:

- Esse tomate está nos fugir, *pah!*

- Fugir para onde?

- Não sei! e ri. Vamos pegar lume. Pega essa panelinha e vamos.

Quinita entrou na cozinha, onde tinha uma panela de água para ferver, para cozinhar arroz. Ela tira uma das lenhas e bate na metade do coco, separando a quantidade de lume desejada. Ela vai na parte externa e faz a arrumação do novo lugar do lume.

O lume não pega, o processo se repete diversas vezes, até que Quinita ordena: fica a controlar esse lume, ouviu? O lume apaga e quando Quinita volta, fica indignada com a situação:

- Esse lume apagou de novo? Ah, esse lume é malandro. Tá nos ver toda hora!

Quinita arruma as lenhas e um dos carvões escapa.

- É, e se lume tá nos fugir!

- Fugir para onde?

- Junto com o tomate O tomate é malandro! Conhece meu pai? Ele quer te conhecer. Ele fala muito de malandro! Vamos lá roubar lume. Vamos à casa do tio Inésio roubar!

Chegamos na casa de Inésio, professor da escola, mas a cozinha estava trancada: “ah, não tem lume ele! Hoje nem nós cozinhamos!”, lamenta Quinita. “Apanha lá esse batuque”.

Quinita toca e me mostra como batucar. Depois, pega a vassoura e vai até onde estávamos brincando, e começa a desfazer nossa fogueira. Pega água e vai para seu banho, antes de entrar na escola.

O momento da brincadeira, ou do seu fim, não precisava ser anunciado: Quinita sabia exatamente o momento de parar e as tarefas que teria a seguir, mesmo sem a supervisão ou ordens de um adulto ou mais velho. O brincar tinha seu lugar, assim como as demais tarefas e responsabilidades, partilhando tempos e espaços, abertos e livres, para que ocorressem.

Ao traçar um diálogo com Angela Nunes (1999; 2003), quando estudou sobre as crianças xavante e o brincar de casinhas, ou às casinhas como intitulou, ela traz que este modo de brincar, intimamente ligado ao seu entorno e questões culturais e sociais, oferece possibilidades de reflexão que as crianças fazem das diversas leituras sobre sua sociedade, as relações nos grupos domésticos e famílias alargadas, até as do “universo societário mais vasto, elaborando-as, reformulando-as, expressando-as, num processo de apreensão do que acontece à sua volta” (NUNES, 2003, p. 10-11).

Do mesmo modo, Imoh (2016) traz as noções de infância dentro de espaços micro e macrosociais dos quais são as brincadeiras que também nos permitem adentrar e olhar os universos e aspectos que buscam essas crianças quando trazem, em suas brincadeiras, as noções relacionadas às comidas, utensílios, os papéis assumidos, os materiais utilizados e transformados. Brincar de casinha, ou à casinha, é estar conectado também às realidades que as permeavam, em diversas frentes.

No brincar de Quinita, Binólia e Yurika, assim como nos demais trazidos nestas narrativas, como na construção do *txindziri*, ou no Rio, uma particularidade compartilhada coletivamente chama a atenção: a noção de perigo e periculosidade nas experiências infantis. Brincar com os elementos e seus espaços, como fogo e o rio, a faca e o facão, os animais e as plantas; vida e seres não-vivos, de diversos tipos, partilhando experiências, significados e ambientes, permeados pelos momentos do aqui e agora, da vivência, do aprender pela experiência. Se é no contato com a natureza, em espaços abertos e livres, que as crianças apreendem saberes e desenvolvem outros, partilham experiências, ampliam possibilidades e entram em contato com uma multiplicidade de mundos, por que insistimos em criar espaços para as crianças, seja a escola ou os settings terapêuticos, com o intuito de serem lugares para a infância?

Quando mantemos as crianças em lugares fechados, como são as instituições, acabamos por aprisionar não apenas essas crianças, com currículos a serem cumpridos ou atividades a serem desenvolvidas, mas seus horizontes possíveis também. Qual a margem para as

experimentações que acabamos fechando quando assim fazemos também com as crianças? Há um jeito de ser livre em espaços cercados, com paredes e muros, ou mesmo espaços construídos, fechados, com o objetivo do brincar livre? Abaixo, a discussão que se faz é sobre os espaços do brincar e a relação criança-natureza a partir das experiências vivenciadas nesta pesquisa.

4.4 “Se é bem aqui que encontramos tudo!”: as concepções das crianças sobre o brincar e a natureza

Na medida em que a manhã ganha corpo, a névoa se faz presente, passeando pelo topo das montanhas. Ela tem uma história a contar: a floresta respira. Eu também respiro e o perfume do lírio-do-brejo não me deixa negar. Na estradinha que leva ao Parque das Neblinas, as flores brancas se apresentam pelo aroma antes mesmo de se fazerem reconhecer pelos olhos.

(Ecofuturo, 2018)

Não era preciso brinquedo nem espaço para as crianças brincarem. No contato com a natureza e as paisagens, as crianças interagiam com os elementos, com os seres, com as coisas; transformavam, criavam, buscavam, inventavam e refaziam. Clê, 3 anos, era uma dessas crianças que se deixava levar pelo vento. Corria, na mesma direção em que o vento soprava, numa tarde ensolarada. Os braços levantados, o sorriso no rosto e a ideia do que fazia em si, refletidas em mente e corpo:

- Estou a caçar *bubuletas!* Anda lá, vem caçar *bubuletas!* Dizia Clê, enquanto seu corpo corria e ria, em busca do colorido das borboletas que voavam entre as folhas e árvores.

Se é na interação das crianças com a natureza e a partir de um brincar livre que as crianças desenvolvem percepções, sistemas cognitivo, de referenciais e referências, orientações espaciais, além de noções sobre empatia, respeito e valores, o questionamento que faço é: por que, cada vez mais, temos criados espaços próprios para o brincar, afastados da natureza ou emparedados, com atividades pré-definidas de como a criança deve brincar e/ou aprender? Michele Martins, coordenadora do programa “meu ambiente⁶⁶”, traz uma reflexão que é: “quanto mais intensificamos e promovemos essas relações entre nós e o ambiente, mais

⁶⁶ O Programa “Meu Ambiente” é um projeto que faz atendimento de e com professores e alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, Brasil, desde o início de. Tem o foco na natureza como educadora, proporcionando vivências que desdobram em diversas atividades, fases e integrações, permitindo que cada participante se reconheça como parte de um ciclo de vida, do qual a natureza coabita.

desenvolvida será a consciência sobre as nossas responsabilidades e o cuidado que devemos ter com todas as vidas” (ECOFUTURO, 2018, p. 12).

Brincar ao ar livre permitia que esse contato com a natureza e seus elementos, bióticos e abióticos, vivos e não-vivos (como o clima, o vento, a água, o fogo), fossem possíveis: animais, plantas, árvores, espíritos, sensações. Scherner (2014) traz que “a criança se constitui essencialmente pelo que vive. Corre, brinca, explora, pula, olha, cai, observa, ri, abraça, deseja, aprende. Solta em mapas não alinhados, percorre extensivas rotas, e o meio é o fluxo para estar em qualquer lugar, sem contratempos” (p. 21). Se a criança é constituída pelo que vive, a infância é a categoria que as cabe, então é possível dizer que a infância nos espaços percorridos também é feita também de memórias, que potencializam sua existência, ancoradas aos meios que habitam e as histórias que as constituem, passadas e presente, a partir de experiências singulares e coletivas.

Num diálogo com Cordoba (2012), a brincadeira pode surgir, então, como a expressão de uma atividade coletiva, das relações sociais produzidas historicamente, materializadas nas existências singulares e permeadas pela vida plural, em comunidade, nos espaços de significações que elas vão criando e experienciando, sendo o meio-ambiente, o rio, as árvores, as mangas, os frutos, flores, pássaros, cocos, alimentos, espaços ferramentas que as crianças se apropriam e, assim, transformam. Ao brincar e estar em contato com a natureza, em diferentes níveis, as crianças modificam parte da história da comunidade e de suas mesmas pelo brincar, enquanto ato emancipatório.

Brincar é algo que transcende o objeto e o espaço. Suas origens vão para além da memória. É algo vivo. Que adquire o tamanho de uma comunidade. E serve para todo mundo brincar. Mas que brincar é esse e como a criança se nutre dessa força? (MEIRELLES, 2019). Quando as crianças brincam com a natureza, com seus elementos e criam referenciais novos, próprios, e os ressignificam, produzem atividades que são significativas, em espaços significativos e que a confiança em seus sentidos e símbolos permeia todo o processo; é uma relação de busca por um espaço de intimidade, no qual há a existência de corpos e transições.

No brincar de “caçar bubuletas”, ou na construção de *txindziri*, ou no se banhar no *iatxonguine*, ou na preparação dos alimentos e na administração com o *lume* traz uma cor que é dos ambientes e da interação das crianças. A natureza tem, por si só, essa coisa colorida. E quando as crianças brincam com ela despertam um olhar que é também colorido, que envolve a cultura popular e tradicional, o olhar e as percepções das crianças, a constituição de infâncias diversas, ancoradas nas terras que fincam raízes e que as permitem correr e ampliar, crescer, florescer, tal como os ambientes que as permeia.

Em suas narrativas, o capítulo trouxe as formas como os ambientes, paisagens e natureza fazem parte da territorialidade das crianças nos espaços significativos, no qual era pelo brincar que a natureza ao seu redor era significada, respeitada e incorporada em seus cotidianos. As crianças, ao estarem em contato direto com a natureza e fazerem usos conscientes dos recursos e terem noções da disponibilidade e abundância (ou não) deles, a partir de cada espaço, produzem um formas de desenvolvimentos integrais que, de acordo com suas culturas e sociedades, não apenas produzem diferentes noções de infância, mas também de um aprendizado e educação ecológicas.

No documentário “terreiros do brincar”, Pereira (2015) traz uma fala em que o brincar é a defesa de relações, de múltiplas formas:

A palavra brincar, que vem de brinco, que vem de vínculo, é, para mim, como se fosse a essência vinculadora do ser humano. É como se você trouxesse para a espécie humana um modo de se vincular onde você chega, e a forma de se vincular é brincar. É o estado de plenitude diante da coisa. Você e a coisa se identificam. Quando você brinca tem alegria, liberdade, vem essas manifestações todas que te coloca num outro plano, que não é do intelecto. Você rompe com esse mental. Você ultrapassa isso (PEREIRA, 2015, s/p).

Quando se pensa no brincar e numa transcendência, o que se tem é o entendimento de uma natureza que ultrapassa o humano e que vai para outras áreas, como são os espaços e modos como as crianças vivenciam a natureza e suas relações: entre elas e entre as crianças e adultos, com os espaços e paisagens, com as marcas deixadas na areia, com o cantar dos pássaros, com a relação entre percepções e os contrastes entre dia e noite, com as diversas noções que as crianças desenvolvem quando brincam, como o respeito com as coisas e seres que ali habitam.

Numa das entrevistas realizadas no documentário “terreiros do brincar”, uma das falas remete a essa presença espiritual e do entendimento entre natureza e espírito enquanto uma coisa só, na qual a criança é parte dessa complexidade, enquanto um “coração que anda. [...]. E que faz parte de uma ideia. De uma pertença, de um reconhecimento, mas de um respeito justamente porque se pertence, eu não tenho posse. Então anda. Mas para que ele possa andar e saber do mundo, ele tem que estar preparado” (TERRITÓRIO 2015, 32min).

Se compreendermos que os saberes não são adquiridos, mas são gerados em relação e na experiência, sendo continuamente regenerados e transformados nos contextos que permeiam as vivências das crianças, dialogamos com Ingold quanto este traz que aprender a subir em árvores, correr dos animais, lançar bola e outras atividades não é uma questão de “retirar *do* ambiente representações que satisfazem as condições de *input* de módulos pré-constituídos,

mas sim de formar, *dentro* do ambiente, as conexões neurológicas necessárias, [...], que estabelecem essas várias competências” (INGOLD, 2010, p. 15).

A criança que habita e convive com a natureza aprende referenciais e saberes outros, que em vidas que ocorrem para fora destes espaços, principalmente nos rurais, podem parecer estranho, como o modo como a vida é organizada pelas estações do ano – seca ou cheias, frio ou calor – ou mesmo a partir das distâncias que as coisas tem – “minha casa é naquele último coqueiro ali, tás a ver?” ou “ih, é longe. Fica depois de atravessares o rio”. As referências e as percepções são criadas e incorporadas na vida, na vivência do corpo em relação, em que a natureza acaba sendo lugar, passagem, transformação, criação e espaço da vida em comum.

Na fábula infantil “Kirikou e a feiticeira”, de Michel Ocelot (1998), a personagem de Kirikou, logo ao nascer, decide descobrir o segredo da feiticeira que assombra sua aldeia e poder trazer de volta a vida e aquilo que lhes foi tirado. Dentre as passagens, traz a seguinte fala: “se pode viver sem ouro, mas não se pode viver sem água”. Esta afirmação, de maneira por mim interpretada, carece de atenção: não se vive sem aquilo que a natureza fornece e, assim sendo, sem o que na convivência com ela se traz. A fábula ilustrada discorre sobre a relação de gratidão e de ser grato que as crianças desenvolvem na relação com o rio, com as árvores, com os animais, bem como as inteligências “puras e livres” que desenvolvem a partir da criação de referenciais próprios, numa relação de respeito e ajuda entre os seres e a natureza, da qual o desenvolvimento está na vida, em comunidade, em comunhão com a natureza.

Capra (1996, p. 231) afirma que: “ser ecologicamente alfabetizado, significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis”. Conseguiríamos pensar essa lógica para falar de uma formação voltada à ecológica, na qual é pelo brincar e no contato com a natureza e suas diversas formas que a criança transforma, mantém, cria e coabita?

As várias competências surgem, então, dentro destes processos diversificados e distintos que envolvem as crianças e seu desenvolvimento, em relações e relacionamentos, a partir da vivência e experiência. Quando tentamos retirar coisas do ambiente e colocá-las ou reproduzi-las em espaços fechados, como se tem feito nas construções de espaços próprios do brincar e de recriação de espaços “naturais”, nos ditos *settings* terapêuticos, nos quais os terapeutas ocupacionais tem realizado processos de reabilitação e de práticas educativas e pedagógicas com as crianças, criam-se outros ambientes, geralmente de prática e treinamento, em que circunstâncias excepcionais são criadas para o desabrochar da criança que ali se encontra, que acaba desenvolvendo habilidades condicionadas aquele ambiente e estímulo, onde tais

capacidades não existem dentro do corpo e cérebro da criança nem fora do ambiente, mas sim na interrelação entre as fronteiras do interno e externo (INGOLD, 2010).

Em lugares em que os adultos estão pouco, os estudos trazem para o debate sobre a produção, e não reprodução, da contribuição das crianças para a vida e seu gerenciamento. Quando um adulto monta o espaço, as atividades, as lógicas e regras terapêuticas, mais aprisionada a criança está dentro da lógica reabilitacionista, voltadas às noções de normalidade e normatividade, em função de referenciais externos e ditos universais, e quanto maior o grau de deficiência da criança, como é o caso da maioria das crianças que vem para os atendimentos na terapia ocupacional, mais isso acontece, com o desenvolvimento de métodos e técnicas específicos para se tratar a deficiência ou desenvolver as capacidades, de acordo com uma escala pré-definida de estágios do desenvolvimento infantil, o que pode ser entendido, neste ponto de vista, como um dificultador do desenvolvimento das potencialidades diversas das crianças (ESSER, 2019, p 12).

Hia Sen (2019), ao trazer sobre seus estudos com crianças de classe média na Índia nos traz uma provocação: quanto mais espaços destinados para as crianças, como as escolas e lugares para aulas de natação ou piano que as crianças frequentam, por exemplo, maior é a participação dos adultos não apenas nestes espaços, mas também nos seus meios de chegar até eles e na permanência com as crianças, mesmo que em atividades outras distintas das que as crianças executam; por sua vez, as crianças conhecem pouco sobre os lugares e quase não correm o risco de se perder, pois nunca estão sozinhas. Este exemplo que a autora traz em seu texto ilustra algo que tenho trazido nesta discussão: estar nos lugares e envolvidas com seus contextos, principalmente em ambientes em que há natureza, permite que as crianças criem referenciais próprios e coletivos, e que noções como as espaciais e de segurança sejam desenvolvidas. Quando criamos as crianças em meios protegidos, que tipo de autonomia permitimos a elas? Ou como podemos pensar, então, em espaços que permitam e medeiem uma relação de interdependência, autonomia e emancipação para as crianças? (PUNCH, 2019; SEN, 2019).

De uma maneira semelhante, os *settings* terapêuticos, para a terapia ocupacional, são colocados como um espaço de atendimento não apenas das crianças, mas também delas, entendido como um lugar de confiança e onde as atividades entre terapeuta-criança-ambiente ocorrem e, dali, se desenvolvem noções e aprendizados para uma vida também externa; porém, se são espaços fechados, em que os ambientes e brinquedos são pensados através de um plano terapêutico criado pelo terapeuta ocupacional visando determinada finalidade pré-estabelecida, como a criança se torna agente e ativa de seus processos?

Dentro de uma perspectiva emancipatória e de transformação de mundos, em que a criança é entendida como sujeito do seu processo, o brincar não pode ser entendido como capacitador de habilidades para o trabalho, ou mesmo para o desenvolvimento da criança num adulto pleno. O brincar e as relações com o ambiente fazem parte de uma produção e perpetuação culturais da qual a criança é agente atuante e transformador (JURDI, BRUNELLO, HONDA, 2004; AOKI, OLIVER, NICOLAU, 2006).

Ao discutir sobre as diversas formas que a vida ocorre nas comunidades e no contato com a natureza e suas paisagens, Ferreira (2019) tem apontado que o brincar ocupa papel central na vida das crianças e em suas interações, desenvolvendo noções que é do criar vínculo, do sentir, do cuidar, conectados e numa coabitação com os seres em ambiente:

As plantas reagem quando você chega com um facão ou tesoura de poda. Conversem com ela. Há uma inteligência de um corpo coletivo de todos os seres vivos com a terra. Sabe quem é desenraizado? O ser humano. Se desconectou. Aí vai chamar de mágico, místico. A visão profunda da realidade, de maneira vertical, é o que o pessoal chama de mágica. Porque o racionalismo não alcança, não cabe numa estrutura esotérica e muito menos cartesiana. Temos que ampliar muito mais (FERREIRA-SANTOS, 2019, s/p).

É na interação com/entre a natureza que muitas outras coisas surgem, propiciando às crianças um caleidoscópio de informações, vivências e vínculos que só são permitidos através do contato e do experimento, no qual o valor da vida e do respeito atinge todo ser vivo e não-vivo, em relação, estabelecendo relações e, assim, estabelecendo cumplicidades. As crianças, no brincar e(m) paisagens, vão introduzindo estes conceitos em suas formas de interagir e transformar o mundo que lhes é permitido.

Num diálogo com Rosinha, mãe de Arsênio e Captino, ela referiu que as crianças ali possuíam um brilho no olhar porque eram livres para brincar: “aqui, crianças brincam muito. São livres. É por isso que brilham os olhos. Quando estão a correr por aí, a brincar, não pensam em coisas erradas, não desviam o caminho. Fazemos de tudo para que possam ser livres” (CADERNO DE CAMPO, 2014). A liberdade do ser e do brincar é também defendida por Ferreira (2019) quando este traz para o debate que “ninguém pode ser responsável se não for livre. A capacidade de a gente responder ao mundo é proporcional a capacidade da gente ser livre, de ter independência, de estar no mundo”.

Essa liberdade do brincar em espaços também livres, da natureza e que permeiam seus cotidianos adquirir um status de pulsão de vida que, segundo Pereira (2013, p. 208) acaba “revelando sua infinidade de movimentos, fluía cada vez mais intensidade em suas brincadeiras,

apontando uma única e possível direção a seguir: acompanhar aqueles meninos em sua espontaneidade, sua língua de expressão, de liberdade e alegria: brincar”.

O ser livre que Rosinha traz em sua fala, ou quando as mães relatam sobre as crianças começarem a andar sozinhas a partir do momento que ficam em pé, ou como observado nos mais diversos momentos em campo, traz também uma realidade das crianças ali: ser livre, estar “só” ou na companhia de outras crianças faziam as crianças terem noções de lugar e caminhos, o que não permitia que se perdessem ao ir nos lugares ou voltar para casa; regras quanto aos horários a serem seguidos e suas responsabilidades, fosse com as tarefas que precisavam cumprir ou com o cuidado dos irmãos mais novos; valores, respeitando o espaço, as pessoas (principalmente as mais velhas), as histórias, os animais, plantas e os espíritos e antepassados que ali habitavam em vida e continuam habitando; as religiosidades e espiritualidade, entendendo que tudo está conectado e é só nessa interrelação que as coisas são possíveis de acontecer; as noções de perigo e periculosidade que são adquiridas nas experiências; os saberes em relação e em contexto.

Ser livre era também estar atento aquilo que ia acontecendo, sem que fosse preciso aprender ou ensinar: “ter o olhar sempre atento e manter sempre pronta a possibilidade de participar seja no que for faz parte de um processo de múltiplas faces, e que se sintetiza nas palavras de um Xavante: não aprende, não ensina, a gente olha e vai sabendo” (NUNES, 1999, p. 143). Do mesmo modo ocorria com as crianças no “ser livre para brincar”: descoberta de mundos e possibilidades deles. Cada experiência, em cada território, possui também sua territorialidade, identidade e perigo próprios (PEREIRA, 2019; PUNCH, 2013; 2019).

Há no brincar na e com a natureza uma interação que vai para além do espaço-tempo. Quando os meninos faziam a armadilha para pássaros mas, ao mesmo tempo, não os caçavam, ou quando construíam seus *buratxos*, mas utilizavam para alcançar as laranjas e tangerinas mais altas, sem que fossem preciso escalar as árvores ou apoiar nelas, havia um cuidado e respeito com o entorno, com os seres e, deste modo, com a espiritualidade existente ali. Mas a relação também poderia ser outra, como algumas vezes em que os meninos levavam pássaros para casa para cuidarem ou mesmo comerem.

De qualquer modo, a relação existente ali era consciente: da ação praticada, planejada, do entorno, dos meios, da coabitação, do respeito, dos aprendizados e convivências com as diferenças. Estar na natureza e em contato com ela permite às crianças diversos tipos de vivências e experimentos.

[...] nos últimos anos vimos surgir muitas pesquisas⁶⁷ que sugerem o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (BARROS, 2018, p. 17).

Quando as crianças brincam na natureza e com seus elementos, elas estão colocadas em contato com a vida e suas variedades, e com os mistérios existentes. Do mesmo modo como vão criando raízes ali, vão ampliando o mundo que lhes cabe, acessando noções sobre complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar suas ações no mundo e as próprias relações sociais, criando e construindo mundos de aprendizagens e saberes significativos, subjetivos e coletivos.

Quando Ingold (2010) nos desafia a pensar que nosso conhecimento consiste em habilidades e que todo ser humano é, segundo ele, “um centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2010, p. 7), penso que a aproximação também se diz sobre os lugares em que estamos e como eles vão compondo nossos conhecimentos, saberes, habilidades e competências, trazendo um questionamento sobre a visão mecânica e positivista colocada e ampliando o ponto para as vivências em contextos. É através das vivências que as crianças iam descobrindo e recordando o que fazia sentido e então ganhava significado e, assim, incorporando em seus saberes e leque de interações (INGOLD, 2010).

De uma maneira semelhante, Angela Nunes, ao realizar seu trabalho com as crianças A'uwe-xavante, nos traz para a reflexão os modos como são organizados o dia-a-dia das crianças na aldeia e como o cotidiano, com suas regras e símbolos particulares, são incorporados e passam a pertencer os mundos daquelas crianças de acordo valores culturais e sociais partilhados, vivenciados e apreendidos em relação e na natureza, incorporando regras sociais e sentimentos que iam dos modos de pensar, agir, se relacionar, das suas habilidades, invenções, medos, descobertas, sempre atentas e sem que fosse preciso um adulto supervisionar ou mesmo ditar o que era proibido ou não (NUNES, 2011).

No brincar e na natureza, e na relação de coexistência de ambos, há uma filosofia e modos de ser que as crianças partilham, respeitando valores, regras, relações, reconhecimento de seres vivos e não-vivos, de respeito, de trocas. Quando as crianças trazem da relação com os

⁶⁷ As revisões e pesquisas podem ser vistas em: CHAWLA, L. Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, v. 30, n. 4, p.433-452, 2015; em: Programa Criança e Natureza Alana, disponível: www.criancaenatureza.org.br/biblioteca; e em Children & Nature Network, disponível: www.childrenandnature.org/research-library/.

mortos, ou antepassados, e mesmo com os animais, há um esforço produzido coletivamente para se levar um modo de vida que seja de e no equilíbrio entre os espaços, os corpos, as existências, as pluridiversidades, sejam das crianças, sejam do que as rodeiam e as compõem. Quando as crianças estão em relação e brincam na natureza e com ela, transformando, intervindo, reafirmando crenças e tradições, ou mesmo modificando-as, elas estão também produzindo saberes e conhecimentos a partir de suas realidades, que só são possíveis também a partir de suas experiências.

Thompson (2017) traz um depoimento sobre termos, enquanto seres vivos, nos distanciados da natureza e que isso tem acontecido, cada vez mais, devido à tecnologia enquanto era digital, mas também como um projeto de domesticação dos corpos e das crianças, em que tem se criado “*children adictis*” e que isso tem que ser revisto, intercalando com outras relações humanas e, principalmente, com a natureza.

Em Moçambique mesmo essa realidade não difere tanto quando se chega aos centros urbanos das grandes metrópoles, como em Maputo, onde há escolas e lugares que tem privilegiado uma educação integral, competitiva, com currículos internacionais e cada vez mais especializados, como as escolas bilíngues (inglês-português) ou mesmo as que educam somente em inglês, como as escolas sul-africanas, britânicas ou norte-americanas, ou mesmo as escolas portuguesa, francesa, italiana, que serve para parte pequena, mas expressiva, das crianças moçambicanas ou estrangeiras, de classe média-alta que vivem nos centros urbanos. Ou mesmo nas classes mais baixas, como em Mabotine e na Matola, onde as crianças estão condicionadas a determinados saberes e lógicas a partir de suas vivências, que são diferentes das crianças em Nhandlovo, por exemplo.

Num mundo capitalista e globalizado, no qual é a competitividade que tem tomado conta dos mais diversos cenários locais, regionais, nacionais e mundiais, o imperativo tem sido a elaboração e elucidação do homem enquanto moderno e, assim, seu reconhecimento na modernidade a partir dos primeiros anos de vida. A criação do “homem moderno”, nomeação colocada como um dos objetivos do pós-independência em Moçambique, mas que é também uma busca pela modernização e concretização da vida de maneira mundial, tem acarretado na produção de projetos de violência, de destruição de outras formas de vida e, assim, genocida da vida humana e não-humana (GROSFOGUEL, 2019).

Quando as crianças crescem em locais cada vez mais construídos e ordenados, o ambiente então construído passa a não ser uma “fonte de input variável para mecanismos pré-construídos, mas fornece, isto sim, condições variáveis para a auto-montagem, ao longo do desenvolvimento inicial, dos mecanismos propriamente ditos” (INGOLD, 2010, p. 15). O que

pretendo trazer, em diálogo com Ingold é que, em ambientes cada vez mais fechados e apartados da vida comunitária e em contato com a natureza, as crianças não desenvolvem competências e habilidades para agir em quaisquer situações, mas sim apenas aquelas em que estão condicionadas.

Se é no território e no contato com a natureza que as crianças desenvolvem diversas noções e referenciais, na contramão do que a tecnologia e a era da informática têm aprisionado as crianças, bem como as escolas e as faltas de lugares, é também nos ambientes que as situações tem emergido.

Ao invocar a natureza como parte integrante de uma linha de filosofia que tem o ubuntu enquanto existência do africano no universo (RAMOSE, 1999), Le Grange (2015) defende que, para ele, ubuntu é também um potencial que pode ser explorado a partir da ecofilosofia e ecosofia, num entendimento de que há uma sabedoria ecológica, da qual não há uma distinção entre homem e natureza e, assim, uma harmonia e a busca de equilíbrio entre eles na coabitação de espaços. Por ecofilosofia, Le Grange utiliza da definição de Drenson (1997) de que é “explorar uma diversidade de interrelações humano-natureza assim como adotar relações mais profundas e harmoniosas entre lugar, pessoa, comunidade e mundo natural” e, por ecosofia, a noção de Arne Naess (1994) de que é uma filosofia “de harmonia ou equilíbrio ecológico. Uma filosofia como uma espécie de *sofia* (ou) sabedoria, é abertamente normativa, contém normas, regras, postulados, anúncio de valores prioritários e hipóteses que dizem respeito ao estado das coisas em nosso universo” (LE GRANGE, 2015, p. 6).

Ao aproximar as ideias de ecofilosofia e ecosofia a de ubuntu, há um chamado para uma obrigação moral para com o outro, que pode ou não ser humano e, então, estar também na natureza, em diversas formas, numa compreensão de que há valor intrínseco em tudo que a permeia e a compõe. Ao citar o povo *shona*, localizado ao sul de Moçambique, traz uma definição que vai para além: a de ukama, que seria a relação entre os cosmos do universo, ou seja, uma inter-relação humana com a sociedade de forma geral, estendendo os laços não apenas com as pessoas nas relações do presente, mas as do passado e das gerações do futuro, na qual a vida humana está “embutida na e relacionada à vida ecológica” (MUROVE, 2009).

Quando as crianças brincam na natureza e desenvolvem saberes e noções sobre espaço, temporalidade, sons, ritmos, animais, respeito, vidas visíveis e não-visíveis, não estariam elas também produzindo transformações a partir dos territórios que vivem e, assim, possibilitando formas de resgate e de significações outras a partir de diversas releituras, das quais a da experiência e da experimentação são pontes possíveis? Enquanto terapeutas ocupacionais e outros profissionais que trabalham, estudam ou teorizam com e sobre as infâncias e crianças,

como temos mensurado, ou não, as liberdades e participações das crianças a partir daquilo que oferecemos e daquilo que elas transgredem, recriam, impõem, compõem? Em períodos que se tem falado tanto na participação das crianças como moderadora de liberdades, autonomia e graus de independência, como pensamos suas ações em lógicas diferentes daquela que os adultos tem imposto, principalmente no que diz respeito aos locais protegidos e as formas de proteção, cada vez menos articuladas com a vida externa?

Em 2018, quando Félix estava comigo em Nhandlovo, numa 2ª ida a campo, disse “crescer aqui animava. Pensaste o quanto se brinca aqui! Aqui se aprende. Brinca à noite, descobre coisas, não tem medo. Aqui se tem tudo”. A fala de Félix, de um menino que cresceu na cidade, em área periurbana, traz um discurso de muitas vozes: de que crescer em meio à natureza, com possibilidades infinitas de espaços e lugares que são destinados a coabitação de seres e de existências propicia um caleidoscópio de possibilidades e relações, dentre as quais o brincar e, com ele, o que se apreende, acaba conduzindo modos de aprender, descobrir, enfrentar, realizar, imaginar, entre outros. Félix traça uma distinção entre crescer na cidade, enquanto área urbana, e crescer no campo, enquanto área rural.

As crianças trazem, em suas mais diversas formas, diferenças entre o brincar na cidade, cinza, e o brincar na natureza, colorida. Embora estejam localizadas geograficamente no mesmo território, nas regiões ao sul do país, as regiões que não estão nos centros urbanos também diferem entre si. Alguns autores trazem que não é a fisicalidade do espaço e da natureza que dá respostas e construções, mas sua territorialidade e coexistência com história, processos e modos de resistir (MBEMBE, 2001; ENSINANDO, 2015), no qual o brincar e o desenvolvimento das crianças também está integrado. Por territorialidade, Achille Mbembe (2001) traz a noção de territorialidade, na qual deve ser vista, segundo o filósofo, não apenas como espaço geográfico, mas com aquilo que as pessoas se identificam, seja por terem nascido ali, por ter suas raízes lá, por conquistas ou por afinidades, e que a isso está ligada a formação da sua identidade.

Ao trazer esse debate para os estudos da infância, tem-se que entender que os tempos não são espaços e que território não é geográfico: o tempo inclui a história, passada e presente, e a territorialidade inclui identidade e, assim, auto representação. É pela territorialidade que as crianças criam formas de se auto inscrever nos ambientes, nas sociedades, na coletividade, na vida. Ao falarmos sobre “auto representação”, outros questionamentos se fazem presentes: como os espaços têm sido colocados ao se retratar às crianças e, para além, como as crianças dizem desses espaços nos estudos e práticas realizados com elas? Por que se tem, cada vez mais, fechado os lugares para as crianças, emparedando-os ou institucionalizando-os, mesmo quando

o intuito é tornar “livre”? Ao se trazer sobre espaços de confiança para as crianças estarem, por que eles são quase sempre emparedados?

Tem-se observado, nas últimas décadas, um distanciamento entre as crianças e a natureza, que acaba por emergir como uma crise anunciada deste tempo, principalmente no contexto urbano e independente do tamanho da cidade. Autores tem alertado para as consequências deste distanciamento: “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto” (BARROS, 2018, p. 16).

Se é no contato com a natureza, em suas mais diversas formas, que as crianças têm vivenciado suas experiências e potencialidades, com abertura de sentidos, do despertar da curiosidade e do entusiasmo, é também nela que noções como “não tem medo” surgem e fazem sentido nos cotidianos, através das experimentações, mesmo com riscos que as crianças ou experenciam e desenvolvem noções, ou nem consideram. Estar em contato e na vivência destas experiências é desenvolver noções de saúde, de bem-estar, de risco, de segurança, de respeito, de convivência, de coabitações que precisam de espaço para serem ampliadas e discutidas.

Ao longo da vivência direta todos têm a oportunidade de experimentar o seu corpo em contato com o corpo da natureza: sentir a textura ao subir numa árvore, o frescor da sombra, o movimento das águas, o cheiro da mata úmida, o vento no rosto ao correr livremente, e o impacto de seus passos sobre as folhas secas. Ninguém fica indiferente. É pela porta de entrada dos sentidos que desenvolvemos o apreço e o entendimento de que estamos todos interligados numa teia, cujos fios, quando tocados, reverberam a intensidade e intenção do toque por toda a sua extensão, atingindo a todos. (ECOFUTURO, 2018, p. 8-9).

A natureza tem sua potência dada nos lugares em que a pesquisa ocorreu, numa interação bem próxima do brincar e das crianças que, ao encontrar a imaginação propiciada pelos elementos naturais que cercam as crianças, é potencializada, gera conhecimento e, quando compartilhado, floresce. Se usarmos do provérbio de que “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”, o que deixamos de fora quando excluímos as demais fontes de aprendizado e de experiências que as crianças possuem e desenvolvem?

4.5 Saberes em paisagens: ações territoriais e a Terapia Ocupacional

Quando as crianças brincavam em seus territórios, as paisagens e os saberes ganhavam significações que extravasavam os momentos do aqui e agora das brincadeiras. Um destes momentos foi percebido quando Antonieta, aos 13 anos, trazia que, dentre todas as atividades

que era responsável, cuidar da *machamba* era a que mais gostava. Afirmava que “se é aqui que aprendemos a lidar com tudo, e que tiramos nosso alimento!”, mostrando que o meio que a rodeava era também o que lhe pertencia. Por pertencimento, ela entendia que era preciso não apenas estar, mas participar. Certa vez, enquanto conversávamos sobre a escola, ela pilava o milho, que mais tarde viraria farinha. Olhou para mim e indagou “mana Marina, sempre perguntas da escola e diz de ir lá, mas por que não pergunta se estou a pilar e o que aprendo? Se pilar também é escola!” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Essa fala de Antonieta, somada às narrativas trazidas no capítulo, trouxeram para o debate as formas como os ambientes, paisagens e natureza fazem parte da territorialidade das crianças nos espaços significativos, no qual era pelo brincar que a natureza ao seu redor era significada, respeitada e incorporada em seus cotidianos, bem como as atividades geradas naqueles ambientes, em relação com seus espaços e contextos. As crianças, ao estarem em contato direto com a natureza e seus ambientes, vão criando consciência dos seus recursos e noções da disponibilidade e abundância, bem como de falta e restrição deles, a partir do território.

Pesquisadores e educadores de vários institutos e projetos que tem trabalhado com educação e com crianças, como a Casa Redonda (2013), o projeto Ayni (2017), o Instituto Alana (2018) e projeto Ecofuturo (2018), por exemplo, apontam para a importância da interação com a natureza para as crianças e no próprio processo de escolarização, pontuando, principalmente, o aguçar da potência imaginativa e de resolução de conflitos a partir das situações experienciadas. De igual modo, a ausência destes experimentos tem causado diversos problemas sistêmicos, afetando, também, a qualidade de vida dos territórios e das relações humanas.

Ao problematizar sobre a educação das crianças e os riscos dos emparedamentos e de locais com poucos espaços ao ar livre e em contato com a natureza, as formas de apreender significados e desenvolver competências através das experiências também são questionados: as crianças desenvolvem habilidades para agir em quaisquer situações, ou apenas aquelas em que estão condicionadas? Por exemplo, quando Quinita aprende através da experiência que tem que manter certa distância do fogo senão pode se queimar novamente, ela desenvolveu ali expertises que envolvem noções de dor, de cuidado, de orientação corpo-espaço, de repetição, de introjeção de conhecimento, de perigo e de medo; no caso de crianças que viviam em apartamentos em Maputo, na mesma faixa etária de Quinita (4 a 5 anos) por sua vez, a experiência era sempre podada por algum adulto que, ao ver a criança se aproximar, logo gritava “afasta já daí!”, o que fazia que a criança recuasse mas, em momentos de distração do adulto, repetissem a cena diversas vezes.

Se compreendermos que os saberes não são adquiridos, mas são gerados em relação e na experiência, podemos pensar que as várias competências surgem dentro de processos diversificados e distintos que envolvem as crianças e seu desenvolvimento, em relações e relacionamentos, a partir da vivência e experiência, continuamente transformados e regenerados nos contextos em que estão inseridas e com os quais se relacionam.

Os diferentes ambientes proporcionam às crianças capacidades e raciocínios diversos e distintos para lidar com as situações. Personificar os espaços é um dos modos que as crianças criam de estabelecer uma relação com aquilo que os ambientes e paisagens ofertam, com as dimensões materiais, emocionais, simbólicas e humanas ou não-humanas, a partir de uma abertura ao outro e ao desconhecido, abrindo espaço para questionamentos que envolvem as ações e intervenções contextualizadas, em território, promovendo participação e reconhecimento dos locais aos quais as crianças se encontram, seja na área urbana ou na rural.

Pensar processos educacionais e/ou terapêuticos em ambientes e paisagens é ampliar o debate sobre atividades que estejam inseridas e em diálogo com o território e os contextos em que as crianças estão, numa relação com a natureza, trilhando um caminho que parta de e para um desenvolvimento para a vida coletiva, tanto em ações que proporcionem experiências significativas e positivas, quanto as que podem apresentar riscos e tensões que envolvem não apenas as vivências a partir das experiências, como a vida e as contradições existentes.

Se é necessário superarmos esse aprisionamento das crianças e das experiências para que as vivências possam ser construídas também com outras perspectivas, que envolvem ética, arte, cidadania, sensibilidade e natureza, através de uma diversificação de atividades e de espaços, em que a criatividade se encontra presente, porque ainda insistimos na criação de *settings* terapêuticos para atendimentos de crianças, como os espaços criados para a integração sensorial, para o desenvolvimento infantil, ou mesmo para a escolarização, apartados, em sua grande maioria, da vida social e comunitária? Ou, quando de maneiras distintas, ainda de maneiras pré-concebidas pelo profissional, adulto, sem um diálogo com a criança e seu meio?

Quando lidamos com tais características de ambientes, principalmente nas áreas urbanas, o questionamento feito é: como desemparedar os muros em ambientes fechados, e pensar em práticas que dialoguem com as características do território e com os desejos das crianças? Na terapia ocupacional temos, frequentemente, ações voltadas ao meio urbano, enfaticamente em Moçambique, onde os terapeutas ocupacionais encontram-se majoritariamente na capital do país, em ambientes hospitalares. Como pensar práticas mais livres mesmo em ambientes mais fechados?

Na minha formação enquanto terapeuta ocupacional, uma das experiências mais marcantes foram os processos de aprendizado, sensíveis e reflexivos de conhecimento, trabalhados a partir de estudos e interações no território. Era metodologia muito presente nas atividades do Projeto METUIA, conduzido na graduação em Terapia Ocupacional da USP-SP, propunha-se interlocuções com seus atores e com a cidade, metrópole, urbana, transformando perspectivas e trajetórias. Nesse sentido, conhecer a cidade pelos percursos e práticas, com artistas que habitam os espaços públicos, ou com imigrantes africanos/as, possibilitou ampliação e entendimento sobre reconhecer o “saber composto, plural e, por vezes contraditório” (GALVANI et al, 2016, p. 859), produzido em relação, onde o que se buscava, dialogando com Barthes, era “um plural sem in-diferença” (BARTHES, 2003, p. 79).

Numa relação envolvendo teoria e prática, os exercícios etnográficos foram pensados e conduzidos numa relação de trocas, na qual a etnografia foi também metodologia de ação prática para a ruptura de barreiras e fronteiras de diversas ordens: estudantes e profissionais, pesquisadores e pessoas em situação de rua, classes sociais distintas, locais desconhecidos da cidade de São Paulo, entre outras. O exercício de conhecer o território através dos percursos de cada um dos envolvidos trouxe uma noção de cidade plural, com percursos singulares e múltiplos, no qual o aprendizado só foi possível através da experiência.

Desta vivência, surgiram modos de pensar o trabalho com as pessoas em situação de rua e com os artistas em espaços de cultura não hegemônicos, como no Ponto de Encontro e Cultura PEC/Projeto Metuia-USP, permitindo a dialogia como ética da relação, fazendo com que nos deparássemos constantemente com a “necessidade de desenvolver interpretações sobre grupos sociais, comunidades ou trajetórias pessoais. Contudo, tais grupos e pessoas produzem igualmente interpretações sobre diferentes ângulos” (GALVANI, 2016, p. 864). Era um modo de se apreender a pluralidade de interpretações que nós, terapeutas ocupacionais e técnicos, precisamos durante o trabalho de campo, a análise para o desenvolvimento de um estudo dialogado, construído no/pelo compartilhamento de saberes com quem nos dispomos estar em relação.

O campo social, enquanto perspectiva de trabalho no território, comporta discussões acerca das demandas e modos de ações para a terapia ocupacional em diálogo constante com pessoas e grupos acompanhados. A concepção de território tem sido pensada para além da delimitação geográfica de uma determinada região e/ou ocupada por uma comunidade, considera-se questões como a constituição histórica do lugar e das relações culturais e socioeconômicas existentes para a compreensão de modos de vida (OLIVER; BARROS, 1999; BORBA et al, 2017).

Ao pensar o brincar no do território e em relação com ele, podemos compreendê-lo a partir das dinâmicas estabelecidas com as paisagens e com aquilo que o permeia, como a espiritualidade, as virtudes, os valores e as relações de trocas afetivas e coletivas, entre pares e intergeracionais, entre seres humanos e não-humanos, na qual o brincar e as brincadeiras surgem como “formas de cultura e processos de desenvolvimento que podem ser compreendidas como um momento social importante para a formação de uma consciência crítica, baseada em relações interpessoais espontâneas e no fortalecimento da comunidade” (AOKI, OLIVER, NICOLAU, 2006, p. 61-62), sendo que o brincar e as relações com o ambiente fazem parte de uma produção e perpetuação culturais da qual a criança é agente atuante e transformador.

Aoki, Oliver e Nicolau (2006) apontam para um diálogo a partir e através de espaços abertos e existentes nos espaços partilhados, que possibilitam as percepções e vivências das crianças de acordo com suas realidades. Quando as crianças estão em seus territórios ou mesmo explorando outros, em espaços abertos e da natureza, outras vivências e experiências são possíveis, como a relação com o medo e noções de risco e perigo. Axline (1981, p. 54) traz que “quando a liberdade de iniciativas se abre para um indivíduo, sua escolha recai sobre as atividades em que se sente mais seguro”.

Em minha opinião, o valor terapêutico desse tipo de ajuda psicológica é baseado na experiência da própria criança, como um ser capaz, como uma pessoa responsável em um relacionamento que tenta comunicar-lhe duas verdades básicas: que ninguém conhece realmente tanto do mundo interior de um ser humano quanto o próprio indivíduo; e que a liberdade responsável cresce e desenvolve-se a partir do interior da pessoa (AXLINE, 1981, p 110).

Em espaços cada vez mais fechados, temos desenvolvido menos as habilidades das crianças em relação com o mundo externo, para além paredes. Estar na natureza permite que a criança desenvolva habilidades que são para além, como a solução de problemas do cotidiano e noções como perigo, periculosidade, medo, motivação, referenciais espaciais, geográficos, sonoros; os espaços, urbanos ou não, são feitos com mais coisas que os prédios e os carros, como os “mares” improvisados, os pássaros, a *matope*, as pessoas, as relações com seres vivos e não-vivos, etc, e quando as crianças são colocadas em espaços da vida, desenvolvimentos outros ocorrem, dos quais as fatalidades estão também presentes, e é preciso que se trabalhe com isso e com as noções também de risco, e não só protetivas como tem sido a maior parte das pesquisas e trabalhos com crianças, a partir da reverberação das crianças enquanto grupo vulnerável e de proteção de direitos.

A natureza tem sua potência dada nos lugares em que a pesquisa correu, numa interação bem próxima do brincar e das crianças que, ao encontrar a imaginação propiciada pelos elementos naturais que a cercam as crianças, potencializada, gera conhecimento. Quando trabalhamos com crianças, pensamos, dentre muitas questões, em modos de intervenção, nos quais a infância, enquanto categoria, acaba sendo uma colocada como vulnerável e que precisa de cuidados e de proteção, principalmente nas leis e políticas públicas; mas e se pensarmos na intervenção enquanto uma prática transformadora e emancipatória, em que a invenção que as crianças fazem, na vida e nos espaços, sejam também consideradas?

Ao problematizarmos os *settings* terapêuticos⁶⁸ e pensarmos numa ampliação para o território, avançamos o debate, enquanto profissionais que tem trabalhado também com crianças, para as atividades significativas, em espaços reais e contextualizados, onde os ambientes e paisagens também englobam as noções e aprendizados para a vida além daquele momento, propiciando espaços de experimentação em que a criança se torna agente ativa de seus processos, através de ações mais participativas e de liberdade com as crianças, questionando as intervenções e planos terapêuticos, desenvolvendo aspectos de cidadania (MORRISON; OLIVARES; VIDAL, 2011; MACEDO et al, 2016).

Barros, Almeida e Vecchia (2007) debatem, na terapia ocupacional, os sentidos de atividades culturalmente pertinentes, desenhadas a partir em diálogo, considerando símbolos e identidades. A disposição de atuar na cidade ou no campo abre ao terapeuta ocupacional articular atividades e construir intervenções que sejam coerentes com as culturas específicas, determinando uma “ruptura com ações moduladas por procedimentos técnicos pré-estabelecidos. O outro é noção (alteridade) relacional, construída no diálogo” (BARROS; ALMEIDA; VECCHIA, 2007, p. 132).

Se nas nossas práticas pensarmos em exercícios etnográficos com as crianças, em que o circular e a movência pudessem englobar os modos de atendimento e acompanhamento através dos territórios, poderíamos traçar projetos de vida a partir de uma visão menos confrontativa e vertical, e passamos a uma visão de mais companheirismo e horizontal, numa condução particular e participatória de um método etnográfico e artístico que, assim como os exercícios etnográficos, acaba permitindo que os espaços de pertencimento e lugares significativos, símbolos e signos possam coexistir na relação dialógica entre terapeuta e criança, confluindo em estruturas rítmicas de passos e ritmos, alcançando formas mais complexas de comunicação,

⁶⁸ Espaço de atendimento não apenas das crianças, mas também delas, entendido como um lugar de confiança e onde as atividades entre terapeuta-criança-ambiente ocorrem (BENETTON, 1991; BENETTON, MARCOLINO, 2013).

que se tornam multidirecionais e multidimensionais, desenvolvendo atividades com escutas e olhares mais atentos.

Num dos trechos do livro “Dibs: a procura de si mesmo” (AXLINE, 1981), a personagem mostra que sabe o que faz mal ou machuca, não precisando de cuidado externo, como da terapeuta, no caso; do mesmo modo é com as crianças nas comunidades trabalhadas: lume, facas, pregos, vidro... a sensação de medo e cuidado vem a partir da experiência, na qual elas criam responsabilidades no brincar e isso se reflete no cuidado com os mais novos, em que cada um tem um função no fazer, como na construção do *txindziri* ou no mexer com lume, por exemplo a pipa, em que não lhes é negado, mas é preciso a supervisão de uma criança mais velha ou adulto, até que tais noções sejam desenvolvidas. Cada experiência, em cada território, possui também sua territorialidade, identidade e perigo próprios.

Macedo et al (2016) enfatiza a importância de que as ações no campo social sejam pertinentes aos contextos culturais de indivíduos (ou multivíduos, como trazemos com Canevacci, 2005), nos quais buscamos compreender as “formas de organização simbólica das experiências e ações humanas, e as formas de aprendizado dos grupos, bem como as construções das diferenças entre os grupos no que tange aos seus modos de vida e às suas relações” (p. 86), relacionando nossas ações a partir e através do território e das necessidades de grupos culturais quanto às expressões artísticas, de linguagem, de questões de gênero, de questões éticas e de questões econômicas.

Atuar no território é também estar em espaços em que a ambiguidade e as contradições estão presentes. Criar espaços protegidos ou deixar as crianças à deriva e sem supervisão instigam para indagações também outras: como preparar as crianças para os espaços da vida e do território em que tais noções sejam incorporadas, como tem se visto com maior frequência nas crianças que estão em contato direto com a natureza e saberiam, por exemplo, os riscos de entrarem sozinhas no mar em um dia de chegada de navio, ou com as crianças nos espaços cada vez mais urbanizados, em que os territórios tem ficado cada vez mais concretos e fechados, e ir para as ruas e brincar livre é quase inexistente? Como pensar em trabalhos em territórios de ocupação nas periferias urbanas? Como atuar com crianças em povoados?

Quando as crianças enfrentam os medos e subvertem a uma lógica e entram no “mar”, elas transgredem à lógica imposta, em que só era permitido a entrada de navios e adultos que ali trabalhavam. Nas escolhas das crianças há também dimensões políticas e de um uso tático daquele lugar, não previsto, e que vira espaço outro, como o rio em Mabutine, que de igual modo, é negado o acesso para banhar-se, mas as crianças, por falta de espaços outros, como em Nhandlovo, acabam rompendo com a proibição e transpondo barreiras que não são pensadas

quando as políticas de proteção são no intuito de fechar cada vez mais os lugares e manter as crianças na escola em períodos cada vez maiores, sem reconhecimento dos ambientes e desenvolvimentos de capacidades que ultrapassem os muros e que acontecem, ou deveriam acontecer, na vida (MORRIS, 2004).

Estar nos diferentes territórios com as crianças, a partir dos caminhos por elas traçados e com práticas que envolvam o brincar e suas diversas relações, enfaticamente o ecobrincar, é pensar também em um desenvolvimento sustentável, no qual o uso dos recursos disponíveis seja voltado à melhoria da qualidade de vida das crianças e dos espaços, em áreas urbanas ou rurais, construindo pontes para uma reprodução cultural, social, econômica e histórica que condiz com conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos nos territórios e na oralidade (COSTA, 2012), com lógicas e racionalidades distintas, em contato com a natureza, paisagens e ambientes.

Se é no ignorar dos muros que os adultos constroem que as crianças são felizes, como afirma o poeta Sérgio Vaz, ou no desemparedar das paredes que a beleza ocorre, como já citei em Mia Couto, nossas práticas enquanto profissionais que trabalham, lidam e lutam pelas e com as crianças deverá ser, também, a partir da superação dos muros e de um maior convívio com ambientes outros, mesmo e sobretudo em espaços urbanos e em lugares fechados, repensando práticas e ações territoriais.

Pensar essa questão seja, talvez, pensar a reformulação do *setting* terapêutico em *setting* social, em que os espaços podem ser pensados a partir da estrutura do macro, com suas questões políticas e sociais, mas também do micro, em que os interesses daqueles com quem trabalhamos encontram formas criativas de lidar com as situações do dia-a-dia, e de trazer significado para si. Apesar dos processos crescentes da urbanização, a pluralidade de significados e experiências se torna aberta e, assim, contínua, em ações territoriais, na qual a terapia ocupacional “inscreve sua ação mediadora e criativa, e reedifica a noção mesma de atividade e o lugar de um campo de saber que vai além de um espaço profissional, nas disputas corporativas” (GALVANI et al, 2016, p. 867).

As ações práticas da terapia ocupacional devem inclinar-se também em discussões a partir de visões e experiências intersetoriais, nas quais as políticas públicas estejam presentes, situando noções que vão além do campo social, mas que englobem educação, lazer, saúde, artes, cultura, mobilidade, direitos, urbanização, entre outras e que considerem as crianças agentes e transformadoras destes espaços, a partir também dos seus percursos, considerando a criança enquanto cidadã e validando sua cidadania, bem como os diferentes contextos e territórios em que estão inseridas.

Ao brincar e estarem em contato com a natureza, as crianças vão transformando as paisagens e a si mesmas, a partir de um acúmulo histórico e geográfico que transforma e é transformado a partir das vivências e, assim, criando imagens.

Philippe Bonnin (1997), em seu texto intitulado “*Y a-t-il un paysage sans image?*”, da revista *Xoana*, nos traz essa indagação: há uma paisagem sem imagem, no sentido em que coloca que tudo constitui paisagem: espaços físicos, naturais e artificiais, ou mesmos os representados como a natureza do mundo?

Enquanto a paisagem é um assunto e representação desde o início, que surge precisamente com e através de imagens ainda mais do que através da representação semântica e literária, um bom número de obras atuais - mas não da paisagem sem imagem, é consubstancial. A imagem é, no entanto, permanentemente lembrada de sua atenção, pois se mostra essencial para a produção, circulação, apropriação social desses olhares, conservação de paisagens míticas ou identitárias. Mais do que um veículo, ela é essa aparência, e ela a ensina (BONNIN, 1997, p. 7, tradução nossa).

Constitutiva da paisagem, a imagem é também aquilo há por trás dela: dúvidas, cartografia, figuração, problemáticas, contexto, partes das culturas; é uma representação de uma significação social que permanece, de um recuo necessário ao se olhar as imagens e de compreender as questões sociais dos seus territórios, que entretém as relações. Paisagens e imagens são processos de recomposição que transformam os olhares das sociedades através de diferentes épocas da história. Quando criamos imagens, falamos da interação entre sociedades, paisagens e natureza, a partir das quais as representações e identificações dos diferentes grupos que as produzem dão conformações e significações próprias dos lugares, representações e práticas sociais (LUGINHUHL, 1997).

As paisagens e imagens, ou paisagens enquanto imagens, se confrontam com a vida cotidiana, e trazem a realidade material da natureza das populações. Nos textos escritos e descritivos, entre a imagem e a paisagem, há uma ocultação dos atores, que são moldados ambos de acordo com aspirações, interesses ou fantasias dos pesquisadores. Para Luginhuhl (1997, p. 22), a relação entre paisagem e imagem tem também um poder “heurístico inegável: as imagens constituem assim uma leitura do social, desde que a natureza e a paisagem tenham um significado deliberadamente aberto” das sociedades a que se propõem estudar.

Talvez seja este o momento, então, de se refazer as imagens das crianças a partir de e em suas paisagens, contextualizadas em temporalidades e espaços-tempos atuais, em que as suas imagens também possam agregar o brincar e as brincadeiras, as relações com a natureza e as relações enquanto formas de produção, perpetuação e transformação cultural, que digam de imagens de crianças no século XXI, do qual o brincar é uma das imagens, de recortes, das

crianças e de seus fazeres, naqueles espaços, lugares e relações, possibilitando a criação de novas histórias e (re)criando memórias. Assim, o capítulo a seguir traz imagens, enfaticamente e precisamente fotográficas, para repensar a relação das crianças e do brincar a partir de narrativas imagéticas, por elas constituídas e em paisagens que são, também, imagens.

5 BRINCADEIRAS EM NARRATIVAS (FOTO)POÉTICAS DE CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem

(Manoel de Barros)

Dois dos principais pontos trazidos recentemente nos estudos das infâncias são: atentar-se à voz das crianças e ao seu *agency*⁶⁹, no intuito de compreender aquilo que as crianças fazem, suas ações e seus modos de lidar com as mais diversas situações e pluralidades, e a contextualização de seus modos de vida, a fim de poder traçar uma epistemologia de acordo com suas realidades. Mas o que é, afinal, dar voz às crianças? Na mesma direção destes enunciados, e numa tentativa de responder a esta questão, este capítulo visa abordar o uso da fotografia como meio de produção de dados feita pelos próprios sujeitos da pesquisa, as crianças.

Através de seus olhares, ações e modos de compreender o brincar e os momentos das brincadeiras, em seus mais diversos espaços e relações, as crianças percorrem diferentes cenários e qualidades, mostrando as sutilezas e inteligências presentes no brincar, que perpassa por momentos de criação, imaginação, ação e concretude. Pelos seus próprios gestos e olhares, as crianças captaram o que era significativo e vivo, trazendo o brincar e suas interfaces nas imagens fotográficas que embasam este capítulo⁷⁰.

Embora a montagem das fotografias em cenas e as próprias narrativas sejam produção minha, a captura das imagens bem como o manuseio da câmera fotográfica foi feita pelas

⁶⁹ *Agency* tem sido usado em muitas pesquisas como um dos principais temas da atualidade, principalmente no que diz respeito aquilo que as crianças fazem, suas escolhas e poder de decisão (PUNCH, 2019); porém, ainda não se tem uma definição sobre a tradução do termo *agency*, colocada como “agencia” ou “agenciamento”, por conta de suas reduções em cada um dos casos. Ingold (2012) chama a atenção dos pesquisadores sobre a redução que tem sido feita da vida à agência. Redução esta que promove um aprisionamento daquilo que é do ser humano, que vive num mundo onde as contradições e a instabilidade se fazem presentes, em relações diversas em que o brincar permeia. Por isto, optei pelo uso do termo sem tradução.

⁷⁰ Todas as imagens aqui utilizadas fazem parte do arquivo pessoal da pesquisadora, mas foram tiradas pelas crianças ao longo dos anos entre 2014-2018, sendo as imagens de suas autorias. Sendo assim, nenhuma imagem contou com modificação ou efeito, a não ser pelo tamanho e direcionamento do uso.

crianças, durante as pesquisas de campo. Do material fotográfico foi produzido um acervo pessoal, de uso restrito e ligado institucionalmente ao Núcleo Amanar - Casa das Áfricas⁷¹, do qual totalizam em 5.238 fotos; destas, uma pequena parte integram este capítulo, distribuídas em cinco narrativas foto poéticas, das quais as 62 fotografias contam algumas histórias sobre os diversos modos de brincar, de brincadeiras, de construção dos brinquedos e de interações entre as crianças, das crianças com os espaços, e delas com os ambientes e materiais.

Como um convite ao leitor, o capítulo pretende embarcar em uma viagem pela poético-imagética do brincar, através das mãos, corpos, percepções, projeções, olhares e vivências dos mais diversos modos de brincar, brincando.

⁷¹ O Núcleo AMANAR – Casa das Áfricas é um coletivo voltado para pesquisa, de formação e promoção de atividades culturais e artísticas relacionadas ao continente africano.

5.1 Criança- artesã: na suavidade do manuseio, na intensidade da criação

Figura 28 e 29 – Das mãos que giram, os bonecos se criam



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.

Figura 30 – Em espiral, suspenso, a concentração da criação



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.

Figura 31 – Mão sobre mão



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.



Figura 32 – Para-brisa. Segue-
vida. Guia
Fonte: arquivo pessoal. Foto:
Adelaide, 2014.

Figura 33– Carro sob roda (chinesa)



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Januar, 2017.

Figura 34 – Entre sucatas, água.



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 35 – Barro e água: matope



Fonte: arquivo pessoal. Foto: por Gino, 2017.

Figura 36 – Manchas, misturas, mãos sujas



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 37 – Pau e coco: massa de bolo



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 38 e 39 – Dedos que pinçam, corações se criam



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 40 – Centro amarelo, fruta-recheio: sorriso do meio



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 41 – Sol sob forma



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017.

Figura 42 – Coração em degustação



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Gino, 2017

5.2 Brincar-experimento: criar e transformar pela brincadeira

Figura 43 – Arranha a madeira, lixa a aspereza



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 44 – Coletividades singulares



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018

Figura 45 – Mãos e facas, golpes em lasca



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 46 – Raiz que apoia o galho, que senta o menino: árvores em disposição



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 47 e 48 – Quase peões



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 49 – Arredondar e afinar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 50 – Amarrar para girar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 51 – Entre sombras e contrastes: jogar e girar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 52 – O alcance do brincar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 53 – Incompleto, inclinado, transvirado: brincar em gerações



Fonte: arquivo pessoal.. Foto: Captino, 2018.

5.3 Fogo e cozinha: brincar e re-criar

Figura 54 – Concentrar e cuidar: pegar o fogo



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Julinha, 2018.

Figura 55 – Cinzas sob coco



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Julinha, 2018.

Figura 56 – Mão e areia em preparação: lume particular



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Julinha, 2018.

Figura 57 – Mão, coco e lenha



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Binólia, 2018.

Figura 58 – Coco e casca em disposição



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Binólia, 2018.

Figura 59 – Corpo que sopra



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Binólia, 2018.

5.3 E se toda criança for cientista?

Figura 60 – Peças e pedra



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix, 2018.

Figura 61 – Peças agrupadas e pedra em chão: há ali uma roda?



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 62 – Individualidades coletivas: planejar



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Captino, 2018

Figura 63 – Olhar-pensar



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Captino, 2018.

Figura 64 – Caneta, caderno, olhar fixo: brincar é também pensar?



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Captino, 2018.

Figura 65 – Apertar e testar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Felix, 2018.

Figura 66 – As mãos também pensam



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Manelito, 2018.

Figura 67 e 68 – Pilha sobre o dínamo: princípios da física



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Daimo, 2018.

Figura 69 – Corrente elétrica em mãos pensantes: carrinho que gira



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Daimo, 2018.

Figura 70 e 71 – Todo carrinho remoto tem controle



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Félix, 2018.

5.4 Brincar ritmado: musicalidade e dança

Figura 72 - Batucar



Figura 73 - Tocar



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Nássapa, 2018.

Figura 74 - Musicar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix, 2017.

Figura 75 – Ombros dançantes



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.

Figura 76– Braços girantes



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.

Figura 77 – Corpos expressivos



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Adelaide, 2014.

Figura 78 – Corpos e panos ao vento: sorrisos em brisa



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Nhanguito, 2014.

Figura 79 – Entre andar e dançar: movimentos em percurso



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Nhanguito, 2014

Figura 80 – Corpos que abaixam, braços que erguem, rostos que riem



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Nhanguito, 2014.

Figura 81 – Corpos que dançam e riem: levezas e levantes em passos dançantes



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Nhanguito, 2014.

5.5 Corpo e espaço: brincar em relação

Figura 82 – Pneus em direção: alinhados ao salto



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix e Januar, 2014.

Figura 83 – Mãos no chão, pés ao ar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix e Januar, 2014.

Figura 84 – Corpo-apoio



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix e Januar, 2014.

Figura 85 – Salto e impulso: o girar no ar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix e Januar, 2014.

Figura 86 e 87 – Dos movimentos e cambalhotas ao chão



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Félix e Januar, 2014.

Figura 88 – Corpos no chão ou no ar: voar



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix e Januar, 2014.

5.6 A foto construindo o mundo das crianças: uma breve discussão

Figura 89 – Brincar em liberdade



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Beni, 2017.

O princípio da aventura permite-me fazer a Fotografia existir.

De modo inverso, sem aventura, nada de foto.

(Roland Barthes, 1984)

Como um artesão que cria, é pelas mãos que as crianças transformam e dão vida aos materiais disponíveis ao seu alcance, sejam os de descarte, sejam as matérias da natureza. Num movimento além e aquém, elas vão, como se fossem artesãs, dando vida nova às coisas, traduzindo em concretudes os pensamentos que permeiam sua imaginação.

Dentre aquilo que eles criam, há também o que se transforma, reforma, ganha outras vidas. No brincar, o que vale é a imaginação rolar, a criatividade permear, a experiência estar presente e a liberdade em ultrapassar barreiras, sejam elas fixas ou impostas... E é também no criar e no brincar que o perigo que marca os objetos, como facões, água ou fogo, se mistura com experiências e aprendizagens, nas quais as crianças vão vivenciando, na construção e na imaginação, as transformações do dia a dia...

E se toda criança for cientista, conseguindo, nos feitos do brincar, exprimir as habilidades e inteligências que cismamos em aprisionar? Ao dar vida a um carrinho elétrico, elas nos fazem questionar quais as inteligências que deixamos escapar ou mesmo negamos e que, pelo brincar, e em sua liberdade e totalidade, conseguem ir além – contudo, é preciso lembrar que há uma liberdade e uma poesia que permeia os mais diversos modos do brincar e que só pode ser capturada por quem brinca, aspecto que as fotografias apresentadas explicitam.

Na musicalidade, elas também encontram formas de o corpo estar, da música ecoar e da brincadeira florescer... Corpo e movimento como uma mescla de leveza e força, de conexão também entre mente e espaço, onde, na dança dos ritmos, as crianças encontram a liberdade em ser...

Paisagens, relações intergeracionais e entre seres humanos e não-humanos permeiam não apenas o cotidiano das crianças, mas enfaticamente o brincar e seus momentos. Brincar é parte ativa de suas vidas nas comunidades pesquisadas, em seus mais diversos feitios, porque brincar é uma maneira de habitar o mundo. Em vida. Em experiência.

Muitas vezes, traduzir as palavras em outras palavras torna-se um desafio e uma questão decisiva, pois nela tem de se afirmar as infinitas possibilidades sincréticas, as dispersões múltiplas, os seus ajustamentos plurais e tudo aquilo que, de algum modo, ocupa esse lugar; porém, na maioria das vezes, a tradução não dá conta das barreiras linguísticas e dos modos de interpretação e representação, cabendo a outros métodos esse papel. Dentre as tentativas, a fotografia foi um dos métodos encontrado para que o exercício da plurivocalidade (pluralidade

de vozes) pudesse permear este trabalho, escrito, do mesmo modo que permeou o campo: trazendo em si o “ato de deslocar: mudar de lugar e se desorientar. De trair os tradutores”, que, combinadas, não perdem de vista suas sensibilidades nem significados empíricos (CANEVACCI, 2013, p. 62).

Quando Leiris (1979), citado por Canevacci (2013, p. 70), traz que “a atração que sempre senti por um além das palavras faz com que para mim ‘maravilhoso’ e ‘natureza’ sejam quase sinônimos”, o uso das fotografias faz surgir outros modos de analisar os dados e trazer para a pesquisa uma multiplicidade de subjetividades e uma plurivocalidade dos momentos do brincar. A tentativa deste capítulo foi, então, trazer essas passagens em narrativas foto poéticas.

As imagens, concretizada em fotos, trazem em si a reprodução ao infinito do que só ocorreu uma vez, no momento do presente, mas que cria memórias daquilo que foi e que, trazem em si, algo do “geral”: todas as fotos aqui colocadas destacam o brincar, independente do que mais tiver na foto e possa ser visto ou questionado nelas; independente do contexto e das crianças envolvidas, o brincar e sua preparação estão ali, em ritmos, caracterizadas também em outras racionalidades (BARTHES, 1984).

Barthes pontua que a fotografia repete aquilo que “nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p. 13), sendo um “canto alternado de olhem, olhe, eis aqui” (BARTHES, 1984, p. 14), que traz em si algo do que já foi e do que, com a foto, volta àquele instante. Para Scherer (1995), os estudos que envolvem uma análise fotográfica acabam sendo sempre uma busca por significado e realidade, nas quais afirma que, embora tais imagens (fotos) sejam “abstrações seletivas, podemos aprender a ‘ler’ as fotografias [...] especialmente pelos símbolos culturais que revelam [...]”, sendo que, para Barthes (1980), elas fornecem “aqueles detalhes que constituem a própria matéria bruta do conhecimento etnológico” (BARTHES, 1980 apud SCHERER, 1995, p. 76), quando contextualizadas socioculturalmente.

Guran (2000) coloca que a produção do material fotográfico pode ser de dois tipos: as fotografias para descobrir e entender, e as fotografias para contar. A fotografia para descobrir corresponde à fotografia durante o momento de observação, na qual o pesquisador está se familiarizando ao estudo, ao objeto e à cultura; a para contar diz do momento que o pesquisador compreende sua pesquisa, sua produção e a análise fotográfica passa a ser as reflexões a partir das evidências que a foto pode apontar. De igual modo, o autor ressalta que “o mais importante na utilização da fotografia, a meu ver, é que ela pode ser ao mesmo tempo o ponto de partida e o resultado final (GURAN, 2000, p. 136).

Para Pinheiro (2000), a fotografia é uma possibilidade privilegiada de “confluência entre arte e ciência, entre arte e antropologia, não só porque desde seu nascimento traz em si,

impregnada, esta vocação, mas porque portadora de uma carga intensa de ambiguidades e subjetividade gera inúmeras possibilidades de leituras, de diálogo, de troca (p. 130), do qual faz coabitar, em um espaço comum, a razão (enquanto domínio da ciência) e a emoção (enquanto domínio da arte). A fotografia parte de um olhar subjetivo que, cheio de emoção (afeto) e de uma ideia de mundo, ou de objeto de pesquisa, constitui um olhar que interpreta e que conta a sua história, a sua cultura, a sua emoção (PINHEIRO, 2000).

Foi no buscar de algumas fotos, aquelas que “eu estava certa que existiam para mim” (BARTHES, 1984, p. 19) que pude pensar em alteridades singulares e em “cenários reflexivos multissituados” que são, ao mesmo tempo, “travessias intersubjetivas que mobilizam a imaginação, além das dimensões cognitivas” (BARROS; MARIANO, 2019, p. 4) das quais foram possíveis compreender a partir das fotos e sua organização.

Quando as crianças fotografaram e capturaram aquilo que para elas era essencial e demonstraram o que é o brincar, elas deram forma a algo enunciado, que era meu objeto de pesquisa. Ingold (2012), remetendo a Klee, coloca que “o dar forma é movimento, ação. O dar forma é vida” (KLEE, 1973, p. 269 apud INGOLD, 2012, p. 26), em que há, nessa parceria com as crianças e na produção de sentido por elas, caminhos criativos, em que o movimento da vida é traduzido nas fotos, criado pelas crianças e por elas apreendido. Ingold (2012) também traz, novamente ao citar Klee, que “a arte não reproduz o visível; ela torna visível” (KLEE, 1973, p. 76 apud INGOLD, 2012, p. 27).

Através da construção e organização dos dados em cenas pelas fotos deste capítulo, a minha atenção também foi chamada a algo que percebi depois, e que surgiu como um fato recorrente: primeiramente, vi que os meninos povoavam o material, e então atentei para a representação dos gêneros nas imagens, e fui atrás das meninas. Quando o fiz, percebi que elas estavam nas brincadeiras de casinha, de fazer bolos, inventar sorvete, de vender na barraca, de estar na escola, de cozinhar, enquanto os meninos estavam em brincadeiras que envolviam aventuras, força, criação, montagem, esforço físico: lutas, criar armadilhas para animais, brincar de futebol, criar um peão...

Pela fotografia foi possível perceber, também, que a interação entre as crianças de diferentes idades e gênero acontecia de forma maior ou menor de acordo com a brincadeira: na construção do peão, havia meninos de idade entre os 3 aos 17 anos, mas não havia nenhuma menina; no brincar com o lume, as meninas tinham entre 2 a 8 anos, e de maneira parecida, estavam as meninas a produzir bolos e bolachas decorados, em formato de coração, enquanto brincavam dentro de casa que, segundo Gina, fazia parte da idade “agora brinco, mas não como antes. Já brinco dentro de casa”. Algumas separações entre as crianças, principalmente a partir

do gênero (principalmente nas crianças maiores) puderam ser vistas nas fotos. Mesmo que, cotidianamente, esta situação fosse algo comum, foi possível atentar a este fato enquanto fenômeno na análise das fotos.

Foi na dança e no brincar ritmado que a mistura entre meninos e meninas, de diferentes idades, ocorreu, incluindo até os adultos neste momento. A dança era considerada um “brincar diferente”, segundo as crianças, e, para os adultos, “dançar é como continuamos a brincar, mesmo já grandes”. Tais questões também puderam ser pensadas ao olhar as fotos, me permitindo compreender e ampliar as noções das realidades e relações que eu tenho estudado.

As fotos trazem outras noções e dão visibilidade ao que estava, de alguma forma, invisível; revelam outras verdades, enquanto dado primário, que a pesquisa escrita não consegue. Torna visível o invisível e o indizível (ou mesmo o não-transcrito, não-escrito, não-reproduzido). Para Barthes, “a fotografia é uma evidência intensificada, carregada, como se caracterizasse não a figura do que ela representa (e é exatamente o contrário), mas sua própria existência” (BARTHES, 1984, p. 169). As diferentes singularidades colocadas em cada uma das fotos e nas narrativas que formaram trazem a realidade do mundo humano, produzindo um mundo com semelhanças e com suas diferenças, dos quais os códigos culturais e sociais estão colocados.

Sem as fotos, parte da pesquisa não teria sido possível: o trabalho conceitual “não poderia prescindir do esforço de partilha sensível e imagética” (BARROS; MARIANO 2019, p. 4), do qual a fotografia ultrapassou diferentes barreiras, desde a aproximação e criação de vínculo, a limitação linguística, as diferenças culturais, a pluralidade das relações cotidianas e os movimentos das crianças em relações diversas, com seres humanos e não-humanos, dos quais permeavam e coabitavam as paisagens (BARROS; MARIANO 2019, p. 4).

As fotos foram preciosas para, assim como os desenhos na pesquisa de Barros, “entrever percepções do mundo espiritual-invisível, dificilmente acessível à pesquisadora” (BARROS; MARIANO, 2019, p. 5) ou mesmo do mundo visível, conectando fragmentos de diferentes saberes, em coexistências de vidas e de métodos, permitindo reflexões sobre as existências e as possibilidades de recriação ou transcrição de diferentes linguagens.

As fotografias permitiram “tecer redes de significados, modos de compreensão e estilos, a fim de apreender o plausível e os possíveis das situações humanas” (BARROS; MARIANO, 2019, p. 10), permitindo uma abertura para outras possibilidades criativas, das quais as crianças foram as principais produtoras: em contexto, na relação com os adultos, com os ambientes, com os materiais, com histórias, com a espiritualidade, com as diversas formas de existir e de estar.

As formações culturais e significativas dos seus cotidianos experienciados também foram trazidos para a cena acadêmica e como dados a serem analisados, bem como os ambientes e suas múltiplas formas: os espaços do brincar e o próprio brincar não eram apenas atividade paralela ou sem importância, mas assumiam significâncias, com suas dinâmicas cotidianas também presentes em cena, mas em perspectivas outras, nas quais as demonstrações dos fenômenos sociais, junto ao processo de fotografar, permitiram a coexistência das estruturas sociais junto ao brincar, não excluindo a voz, ou o olhar e o clique das crianças nas fotografias. (MORRIS, 2004; JAMES, 2007; PUNCH, 2019).

Pensar as fotografias enquanto textos nos permite outras leituras; enquanto imagens, outras possibilidades e arquivos de memória (TRAVASSOS, 1995). Há uma sensibilidade no uso da foto enquanto método sensorial que permite uma ampliação de um caleidoscópio de sentidos. Numa aproximação com a discussão da arte, a foto pode “encapsular formas de existir e estar no mundo e permitir a ‘imaginação de um novo mundo em que se possa habitar em suas múltiplas corporificações’” (MATEBENI, 2017 apud BARROS; MARIANO, 2019, p. 3).

No fundo – ou no limite – para ver bem uma foto mais vale erguer a cabeça ou fechar os olhos. “A condição prévia para a imagem é a visão”, dizia Janouch a Kafka. E Kafka sorria e respondia: “fotografam-se coisas para expulsá-las do espírito. Minhas histórias são uma maneira de fechar os olhos”. A fotografia deve ser silenciosa [...]: não se trata de uma questão de “discriminação”, mas de música. A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se a retiro de seu bláblábla costumeiro: “*técnica*”, “*realidade*”, “*reportagem*”, “*arte*”, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva. (BARTHES, 1984, p. 84-85).

As autoras Barros e Mariano (2019) assinalam que a experiência etnográfica e a produção de outras formas de se produzir dados, como a fotografia, podem criar “campos de estabilidade afetiva, de criatividade, de trocas (conectividade) e, portanto, de possibilidades ainda não pensadas de vida. As formas sensíveis da expressão escrita, incorporando imagem, espiritualidade e horizontes, são intersubjetivas e exigem o exercício da reflexividade” (BARROS; MARIANO, 2019, p. 2).

Achille Mbembe (1997) traz como um dos desafios para a produção do conhecimento a valorização das formas artísticas, criativas, visuais e orais em articulação com os múltiplos campos de saberes, do qual a escrita e a fotografia possam ser integradas de igual modo. Para Guran (2000), é necessário que haja uma articulação entre essas linguagens (escrita e visual), para que se completem e enriqueçam uma a outra e, assim, a própria produção do conhecimento.

Salgado e Müller (2015, p. 11) trazem que “a interpretação dos dados é influenciada pelas reflexões do pesquisador durante todo o processo de pesquisa, mas também, pelas crianças

e a forma como refletem sobre as experiências que tiveram e como foram compartilhadas”. Se as possibilidades de leitura das infâncias e dos dados são, ou deveriam ser, diversas, a partir do modo como se relacionam também com as crianças, e se defendemos o interesse das crianças nas pesquisas e nas demais esferas, por que não exploramos a ideia das artes?

O uso das fotos aqui foi também um processo de conscientização e de uma passagem de compreender a foto como dado primário de pesquisa, e não secundário, ou para informar, ou como anexo, como ocorreu no mestrado. Embora tenha sido, inicialmente, um modo de vinculação com as pessoas, ela foi ganhando corpo e espaço na compreensão das realidades sociais e nos meus arquivos de memória, sendo possíveis leituras outras e permitindo que o corpo das crianças e do brincar ganhassem uma percepção de mundo e de natureza que dificilmente a escrita, por si só, traria; a linguagem gestual, corporal e sensorial passa a ser trazida em texto, compondo outras formas de produzir saberes e dando visibilidade a dimensões muitas vezes ocultadas ou silenciadas nos discursos e escritas (GURAN, 2000; BARROS, MARIANO, 2019).

Quando elas trazem as imagens daquilo que lhes foi considerado importante para elas dentro dessa pesquisa, elas exercem seu papel e sua “voz”, ou olhar, dividindo uma opinião com quem pesquisa. As fotografias me permitiram que representações mentais fossem concretizadas e que a captura dos olhares e pontos de vista também. Para Ingold (2010, p. 23), “ouvir ou olhar, neste sentido, é acompanhar um outro, ser seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite”. A fotografia poder ser considerada, então, um dos meios de embarcarmos nessas viagens que são o brincar e seus momentos.

Bonnin (1997) traz que a foto é um instrumento de análise, que em forma de matéria, constitui uma das principais questões: o modo como tem se guardado os arquivos e realizado suas análises, muitas vezes de formas longitudinais como é apresentado neste capítulo, em que a informática, na era digital a qual vivemos hoje em dia, tem afetado nossa visão e nossos pensamentos, com recortes de um tipo específico de imagem, desenraizada do mundo ao qual pertencem, produzindo estereótipos e imagens únicas; é preciso que cultivemos outras linguagens, numa cultura da pluralidade e da polifonia para gerar, nas pesquisas e não somente, espaços de conexão, fluxos e decolonização de saberes.

Neste sentido, Canevacci (2013, p. 77) traz que “multiplicar as subjetividades do pesquisador significa que emoção e razão, poeticidade e cientificidade, gênero e número, não se confundem, mas se dilaceram, acrescentam, diferenciam”, na qual a contaminação dos

gêneros acima descritos não deve significar “a sua homogeneização, mas sim acrescer as variações cromáticas, sonoras, estéticas” (CANEVACCI, 2013, p. 77).

Alisson James (2007) traz que a presença de múltiplas vozes pode quebrar um estereótipo nos estudos epistemológicos da criança como incompetente ou inarticulada/isolada da sociedade, mas que também permite uma ampliação de entendimento das construções sociais da infância e, neste caso, do brincar e de como se tem pensado em pesquisas decolonizadoras com as crianças.

O trabalho com as fotos permite uma ampliação de visão e noções de mundos outros, existentes e reais, da qual o resultado busca a ser um trabalho de epistemologia e de história das representações das crianças e de seus fazeres que foi levantado durante a pesquisa (LUGINHUEL, 1997). Se paisagens e imagens produzem modelos que definem um sistema de representações que estão ligadas às suas origens e contemporaneidades, difundidas junto a corpos sociais e daquele tempo, que dizem sempre de um recorte de um todo e que estão abertas ao diálogo e novas representações, talvez seja o momento de termos muitos outros recortes e muitas imagens, retratos e paisagens para se repensar as infâncias, as crianças, os estudos, práticas e teorias.

Uma polifonia de métodos que amplia a dialógica e torna-a, segundo Canevacci (2013, p. 77), “visível, audível para subjetividades ‘outras’: estas podem ser não-humanas, não só animais, plantas, paisagens, mas também coisas, inclusive coisas reificadas. [...]. A perspectiva polifônica descentra as subjetividades [...], não projeta as perspectivas do eu sobre o outro”, do qual a mescla entre escrita e foto permitem colocar em cena, ao mesmo tempo, diferentes legitimações, alteridades, diversidades e pluriversos possíveis e plausíveis.

A fotografia foi um modo de compreender o brincar a partir dos olhares e jeitos que as crianças o executavam e o encaravam, numa mistura entre pesquisa e ação, delas e minha. Ao longo deste capítulo compreendi que a fotografia é um pouco como o brincar: nas mãos das crianças, que manuseiam um objeto, alçam voos, criam produtos e correm em liberdade, e capturar seus momentos sem aprisioná-los ou força-los é parte de uma etnografia que também se diz sensível e em relação, em que brincar, assim como as fotos aqui dispostas em narrativas (foto)poéticas, é explorar, criar, voar, dançar, libertar. Produzir pesquisas em cima de imagens reais, cotidianas, é um modo de produzir dados e estudos das infâncias que sejam um resgate à história e escrita de outras, dando e recriando sentidos, produzindo conhecimentos científicos que permitam as pluridiversidades das crianças em África e seus fazeres, como o brincar, em pleno século XXI.

6 “ACABASTE? DEIXA LÁ VER BEM. AS COISAS NÃO ACABAM QUANDO CHEGAM AO FIM”: TRAVESSIAS E OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEVIR DOS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA...

O que tento lhe traduzir é mais misterioso, se enreda nas raízes mesmas do ser, na fonte impalpável das sensações.

(Cézanne)

Aprender, ainda que indiretamente, a distância e suas margens (bordas, espaços de contato porosos), entre aquilo que tem sido considerado como infância única e criança, tendo que se encaixar dentro desta versão geral, e aquilo que as crianças expressam, (auto)representam, experimentam ou em que silenciam foi, ao longo deste estudo, um desafio maior. Constituiu, assim, um dos principais pontos de reflexão durante a construção e leitura dos dados e, também, do processo da escrita da tese: as tais margens que me interrogavam não se apresentavam como externas, mas sim, espaços no entre mundos da experiência e de percepções de como as crianças brincam, transformam e são transformadas, desenvolvem inteligências, percepções, e criam outras. A margem, nestes casos, transpõe-se, realizando travessias entre horizontes de experiências anteriores para dimensões imaginativas: no entre, no meio, no entre um e outro.

Crapanzano indica que “[...] para cada travessia, há sempre um momento em que não se está num lado nem de outro, em que não se é o que era nem o que será; pois, uma vez que são discriminados, o contíguo nunca os atinge. Fica-se em suspensão – pairando eternamente de permeio” (CRAPANZANO, 2005, p. 378). Talvez trabalhar as infâncias como travessias seja sugestão heurísticamente pertinente a fim de permitir o entendimento dos estudos sobre esses universos que nos levam de um lugar ao outro. Há, do mesmo modo, estágios ou momentos de suspensão, para os quais não realiza uma definição em si, definitiva, mas percorre caminhos que abrem outros. Assim como ocorre sobre o brincar e o uso dos descartes, da educação ecológica, do brincar que se transforma e se imprime na fotografia; além das questões do brincar e o gênero, o rural ou o urbano, do produzir e construir, das culturas e dos saberes. Há vozes outras e complementares, assim como olhares e métodos.

Ao longo desta tese, a ideia central foi poder trazer à cena as diversas faces e fases do brincar, os modos como acontecem em relação, e como tenho compreendido que as crianças moçambicanas, ao serem enquadradas dentro das normas de uma infância única, hegemônica e europeia, bem como os programas que as regem dentro do próprio país, também escapam a ela.

O brincar e os modos como as crianças o conduzem, em suas diversas formas, paisagens e em relações intergeracionais, em momentos que são de criação, construção, transformação, apropriação, ressignificação e que transcendem aos imaginários estereotipados que lhe são impostos.

Quando as crianças criam ações e formas de fazer, a partir daquilo que elas conhecem ou se tornam conhecidas pelas experiências vivenciadas, elas exercem sua participação, desejos e cidadania enquanto sujeitos sociais e criam formas de partilhar suas vozes, pontos de vista e da vida social e coletiva, não apenas pelo diálogo, mas também pelos ritmos, passos, gestos; quando as crianças criam dinâmicas e levam o pesquisador aos espaços em que o brincar ocorre ou pode ocorrer, elas não apenas integram os estudos, mas se tornam participantes ativos e ativamente criativos de suas próprias narrativas, integrando e construindo dados, teorias e formas de se pensar e conduzir a pesquisa que estejam alinhadas com seus modos de vida (MYERS, 2010).

Na passagem do capítulo 2, quando Januar diz que gosta de trabalhar (referindo-se ao fato de sair para vender) porque conhece coisas, entre as quais as culturas, há um engrandecimento do ato de trabalhar que extrapola aquilo que já conhecemos: ajuda, formação, troca. Essa passagem, em especial, me faz lembrar de uma cena anterior à ida a Nhandlovo quando, na praia do Tofo – Inhambane, conheci Fernando, um menino de 10 anos que fazia pulseiras de miçanga por ali e vendia aos turistas. Durante uma conversa, Fernando disse que aprendeu a fazer por conta própria, observando seu pai, e que gostava de ficar na praia vendendo suas pulseiras, pois, além de poder comprar os materiais necessários para ir à escola, era assim que aprendia inglês. Januar, na Matola, e Fernando, em Inhambane, trocavam saberes e vivências com adultos sul-africanos, em atividades que circulavam moedas outras e envolviam conhecimentos de matemática e noções de economia nacional e mundial entre o valor do metical (moeda moçambicana) e o câmbio com o rand (moeda sul-africana). Crianças entre seus 10-14 anos aprendendo e compreendendo noções de economia financeira, de diversidade cultural, linguística e de possibilidades de trocas em uma das atividades que eram destinadas a elas.

Para além da atividade em si, o ato do fazer não era apenas mecânico: Fernando envolvia o corpo todo no fazer das pulseiras, misturando, quase que numa dança, as miçangas, seus pés e braços. Como se dessem uma volta em si, ele foi ensinando o processo: de um saco, tirou as linhas; do outro, as miçangas. Amarrou uma volta nos dedos do pé e a outra no cadarço da bermuda. Foi trançando as miçangas como se fossem as mechas do cabelo: linha e miçanga, cabelo e mechas. Com os olhos vidrados, havia uma orquestração do corpo para fazer os fios e

pedrinhas se transformarem em pulseiras e braceletes. Fernando parecia fazer uma dança, enquanto me puxava para dentro dela: dedo para cá, puxa dali, empurra a pedrinha de miçanga para lá, passa para o outro ponto. E assim se foi indo. Até a altura que ele já sabia que acabava a pulseira. Era um trabalho corporal, no qual o corpo moldava os movimentos. As pulseiras feitas iam juntando-se às outras, colorindo os cestos e sendo ofertadas, como as bananas de Januar, em sintonia com aquilo que as crianças produziam. As responsabilidades não estavam só nas tarefas, mas eram delimitadas nos corpos, em movimentos que, num dançar distinto, traziam musicalidade. Transformação e movimento refletiam não só o processo da tecelagem, mas da circunscrição das crianças ali.

Ao falar em transformar e criar, tecer e reviver, abrimos espaço para a imaginação e a criatividade com a qual as crianças realizavam suas atividades, com o foco principalmente no brincar, como pode ser visto a partir do capítulo 3. Quando as crianças afirmam que são construtoras e que podem fazer o que elas quiserem, elas demonstram ali que possuem um entendimento sobre suas capacidades tanto de ação quanto de abstração: fazer o que quiser é usar a imaginação e o faz-de-conta, mas usar também a concretude das mãos para realizar. Fazer um papagaio, ou uma bola, nos mostra caminhos de conhecimentos e habilidades que são adquiridas na observação e na convivência com as outras crianças, mas que também tem um vínculo e relação intergeracional, na qual estão baseadas as relações das crianças ali: do mais novo com o mais velho, do cuidado, do aprendizado, da oralidade, das trocas. Do mesmo modo, há uma aproximação, no capítulo 4, quando Manelito afirma que os meninos são profissionais do peão, e que constroem os peões com profissionalismo. Essas falas remetem ao quanto o brincar é coisa séria, e o quanto de profissionalismo, habilidade, inteligência, destreza, raciocínio e outros aspectos estão envolvidos enquanto as crianças criam, montam, constroem e brincam.

Não à toa, as crianças constroem seus próprios brinquedos, seja com material de descarte, seja com elementos da natureza: o construir faz parte de aspectos sociais com os quais elas convivem, como com a construção das casas, na Matola, com reboco, ou em Nhandlovo, com folha de coqueiros, as crianças já estavam presentes, fosse observando, se pequenas, fosse compartilhando parte das tarefas. Outra tarefa sempre compartilhada era à ida à *machamba*, na qual as crianças, desde pequenas, já iam aprendendo as habilidades de cuidar da terra e o uso dos instrumentos necessários, mesmo que, a princípio, fosse no intuito de brincar. Numa passagem com vô Bento, em que recordava quando Arsênio esteve em Nhandlovo, ele trouxe que “*Arsênio ia assim já na machamba. Ficava a pegar ratinhos e fazer armadilhas. Mas*

criança aprende assim: brincando. Porque aí pega gosto, e vai pra machamba com o coração” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018).

Esse trecho de conversa levanta algumas questões: o posicionamento dos adultos quanto ao brincar das crianças, entendendo que faz parte da vida e é essencial como parte da formação da pessoa moçambicana desde o sul de Moçambique; o compartilhamento das crianças e adultos das e nas atividades de desenvolvimento da sociedade em comum, fosse nas *machambas*, fosse na manutenção da escola, fosse na construção, apontando para relações intergeracionais sobre as quais um olhar atento, e pesquisas nos estudos das infâncias e estudos africanos, parece ser interessante para a compreensão das sociedades e das culturas; a relação entre aprendizagem significativa e afeto. Estes pontos, embora não sejam explorados neste momento, merecem destaque, ainda que seja como aproximação inicial.

Ainda no pensar sobre desenvolvimento e comunidade, o capítulo 4 trouxe questões ligadas à ecologia e o quanto o brincar, nesses espaços, permite outros tipos de relação, na qual o respeito à natureza, aos seres vivos e não-vivos, humanos e não-humanos são um dos principais destaques. Quando as crianças respeitam os espaços por entenderem que, para além da terra enquanto solo (geográfico e biológico) e ambiente de vida, há noções de quem ali viveu e de quem pertence, numa comunhão entre natureza e espiritualidade que permeiam as relações. Outro ponto importante é poder entender as relações que as crianças criam com aquilo que pode ou não pode: por exemplo, quando as crianças dizem “*ali é terreno de meu avô*” e entram para pegar tangerinas, elas entendem que os laços familiares são o que permitem não apenas a entrada no terreno, como também usufruir das frutas que ali estavam; quando passavam por terrenos em que as árvores estavam carregadas de tangerinas, umas até já no chão ou que caíam conforme passávamos, elas nada diziam, e seguiam caminho por não serem de ninguém familiar. Esse viver na natureza ia possibilitando compreensões de valores que iam sendo incorporadas desde crianças, e não era preciso a repetição.

Numa das vezes em que estava com Quinita, passamos entre um espaço aberto, de um lado, e mato com árvores do outro. Quinita parou, olhou e disse “*é um cemitério. Enterram pessoas aí. Pessoas estão a dormir aí. Não se pode pisar, viu?*”, e sem que eu questionasse nada, continuou em seguida “*quer morrer você?*”, no que respondi que não, e então ela disse “*nem eu. Não quero morrer eu. Quero apanhar tangerinas. Devíamos ter apanhado plástico!*” (CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Um pouco mais a frente, foi apontando as árvores e plantas e falando o nome de cada uma delas “*maçaroca, mandioca, massalas, tangerinas*”, demonstrando seu conhecimento sobre as plantas e a distinção delas que, em muitas vezes, eu, adulta, sempre confundia. Ao avistar as tangerinas, correu e apanhou uma direto do pé. Ao tê-

la em mãos, olhou para mim, assustada, e se questionou “*não estamos a roubar, ne? Podia pegar uma tangerina, estamos a vir pedir. Não vamos dormir na prisão?*”. Conversamos sobre o fato de não irmos para a prisão, mas que precisaríamos pedir à dona da casa, e assim o fizemos.

Esta passagem traz, também, um componente que vale a pena ressaltar aqui, mesmo que de maneira introdutória: o medo que as crianças tinham das consequências dos seus atos. É uma verdade que Quinita apanhou a fruta sem pedir porque eu estava ali, e sabendo usar da minha presença, num jogo de interesses entre pesquisador e pesquisado, principalmente entre criança e adulto, estrangeiro, mas Quinita pensou rapidamente sobre o que isso poderia causar e se seria considerado roubo. Tal cena me fez lembrar de quando Gina, em 2014, contou de um sonho em que ia à casa da vovó Lambo e pegava peras, e ficava com medo de ser acusada de roubo também. Ambas tinham a mesma idade na época, por volta dos 5 anos, e isso me fez questionar a relação entre medo, roubo e imaginário das crianças, e os raciocínios e noções sobre valores morais e sociais do que era o roubo e a presença da polícia, bem como seu papel social, quando questionavam se passaríamos a noite na prisão. O medo das meninas, em ambos momentos, era fundado em argumentos da vida social e coletiva.

O termo roubar, que apareceu em alguns momentos, também merece destaque. As crianças nas áreas urbanas e na rural tinham uma compreensão de que roubar era errado, mas não era uma violência em si, pois a violência era praticada por “ladrões que usavam de força física e agressões” – em diversos diálogos, a questão do “bater” ou “apanhar” era colocada como um fator muito mais grave que o roubo dos objetos em si. Para as crianças, “*pessoas roubam porque querem as coisas para si, e não conseguem comprar, porque não tem trabalho. Mas agora bater, ah, já não pode*”. O limiar das crianças do que era errado partia da noção do que, para elas, era grave – e o bater era uma das principais características para tal. Para elas, “*ladrão só rouba. Bandido mata, bate, é mau*” (CADERNO DE CAMPO 1, 2017; CADERNO DE CAMPO 2, 2018). Esses tópicos vão reforçando e desenhando os pluriversos das crianças e de seus entendimentos, que mesmo em lugares distantes, partilhavam de signos e símbolos de uma cultura ali.

Quando as crianças brincavam de luta, os golpes eram sempre de mentira: “*não estamos a brigar. Estamos a brincar de brigar. Não lutamos nós!*”, era uma frase muito corriqueira por ali. Embora os cenários de violência fossem parte de alguns momentos da realidade delas, elas faziam outras leituras para aquelas situações, transformando no brincar modos outros de lidar com as adversidades. A luta, em si, era uma brincadeira mais entre os meninos que as meninas, fosse em qualquer um dos cenários estudados.

Os referenciais que as crianças iam criando foi uma das coisas que também despertou minha curiosidade em diversos momentos. Numa das conversas com Félix, enquanto estávamos em Nhandlovo, ele disse sobre o desejo de ter crescido ali, pois “*brincar de esconde aqui anima. Você tá a passar, a correr, nem sabem se estás a brincar ou não, se estão a te ver, escurece, não há luz, e aí brinca. Brincar aqui anima!*”. Quando Félix levanta esses pontos, me faz pensar nas referências que as crianças vão desenvolvendo de acordo com os locais em que brincam: em Nhandlovo, a falta de eletricidade não era um problema, e as crianças preferiam brincar à noite pois não tinham atividades outras para fazer, e por ser mais fácil de se esconder ou de fugir, a depender da brincadeira; por outro lado, na Matola ou em Mabotine, as crianças não ficavam fora de casa à noite, pois o medo que algo acontecesse a elas era uma realidade das comunidades ali. As crianças iam construindo referenciais de acordo com os lugares em que brincavam: em Nhandlovo, as crianças distinguiam as pegadas das pessoas e quem visitou quem, descobriam os caminhos também pelas pegadas que deixaram na ida, o barulho do rio ou dos pássaros, enquanto que na Matola as crianças se baseavam pelas barracas, pelas bancas ou mesmo pela casa das pessoas.

Uma passagem interessante aconteceu quando eu andava na cidade de Maputo, com uma criança totalmente urbana que, ao avistar uma lagartixa, exclamou “*olha, um dinossauro!*”. Passadas 3 semanas, ao assistir um desenho animado na televisão, ela apontou para o dinossauro e disse “*tá a ver a cara dele? Viste? É igual aquela lagartixa!*”. Essa criança, de quase 4 anos, fazia comparações com aquilo que ela tinha acesso, entre os desenhos que via na televisão e para onde ia sua abstração e poder de imaginação e assimilação que, diferente das crianças da mesma idade em Nhandlovo, sabiam as diferenças entre as plantas e animais, que talvez não conhecessem histórias envolvendo dinossauros e princesas, mas conheciam histórias sobre feiticeiras e peixes-humanos, contadas junto aos adultos, em momentos de distração partilhados.

E por falar em paisagens e imagens, o capítulo 5 traz, por sua vez, dimensões sobre o brincar a partir das fotografias tiradas por elas próprias. Talvez, um dos principais pontos que salta é sobre o brincar e os gêneros das crianças, que embora estivessem presentes nas narrativas, não tinham sido percebidas enquanto ponto de discussão até a análise das fotos. Com a construção do capítulo, foi possível perceber que as meninas estavam mais nas brincadeiras de cozinha, ou de escola, enquanto os meninos estão mais nas de construção e exploração; as meninas, quando nos faz-de-conta, estão criando famílias, receitas, histórias, enquanto os meninos criam cenários de luta, de corrida, de guerras. Embora brincassem juntos em muitos

momentos, na maioria deles há uma distinção entre as brincadeiras dos meninos e as das meninas, principalmente nas áreas urbanas.

Apesar dessas distinções, nos momentos da dança e da música, as crianças estavam juntas, misturando-se entre gêneros e idades, formando corpos que dançavam em ritmicidade ao longo dos espaços. Refletindo sobre os adultos, essa situação também era recorrente: embora as mulheres tivessem seus papéis e tarefas voltadas ao lar, enquanto os homens voltavam-se aos trabalhos mais de força, os momentos de festa ou de encontros juntavam ambos nos espaços do dançar. Muitas crianças levantavam questões de que o dançar era “um brincar. Mas um brincar diferente”, no que os adultos afirmavam que “dançar é o modo como nós ainda brincamos”.

Mesmo que de formas não aprofundadas neste momento, essas passagens permitiram pensar sobre como as crianças vão apresentando uma reflexividade ao brincar e nos atos que antecedem e sucedem, nos intermédios, nos que fazem mediação e nos da própria ação em si.

Quando as crianças trazem todas as racionalidades expressas no brincar e nos questionamentos de suas ações, elas abrem caminhos para pensar as formas que vão significando questões que envolvem política, quando numa conversa entre Félix e Daimo, eles falam sobre os países mais ricos de África e o que fariam caso fossem presidente; o modo como a economia permeia suas vidas, ao criarem músicas que falam da crise e que, naquele momento “*falar da crise é o que anima. Se ganha dinheiro assim*”; ou o medo das crianças por detrás das superstições e crenças, quando pedem para não apontar para a estrela, pois pode chamar uma feiticeira, ou para o cemitério, pois pode se cortar. Os objetos que as crianças usavam e os instrumentos, como a faca, o vidro e o fogo abrem caminhos também para se pensar a periculosidade e o brincar enquanto formas de avançar nos estudos das infâncias e as relações de perigo a partir das experiências.

Quando brincam na língua materna, impedindo que opiniões de quem é de fora (eu, pesquisadora) não possam ocorrer; ou quando permitem aproximações e fazem de tudo para que eu entenda o *changana* ou *matsua*, e, ao perceberem minhas dificuldades, dizem “não é que sabemos mais, é que conhecemos a língua. Daqui a nada há de aprender”, ou “vamos te ensinar tudo, tudo, tudo. Até aprender bem!”, permitindo não apenas a entrada, mas o pertencimento.

Em diversos momentos do brincar, as crianças tentavam diminuir as distâncias entre elas e eu no que dizia respeito ao ser-outro, estrangeiro, adulto, branco. Shelsia, com 5 anos, quis me dar banho para que eu ficasse limpa e “essa sujeira sair, e ai há de ficar bonita assim como eu, dessa cor assim”, esfregando meu braço com força (as crianças, quando estavam sujas, ficavam com o tom de pele mais branco, por conta da areia e poeira); ou quando tentavam me ensinar o *changana* ou *matsua* e vibravam mais que eu com alguma palavra pronunciada certa,

depois de inúmeras tentativas erradas; ou quando diziam que meu nariz era grande “porque no Brasil vocês não *nenecam* os bebês. Aqui *nenecamos* e o nariz amassa, por isso o seu é grande”, referindo-se ao fato de que as crianças ao serem *nenecadas*, ficavam com os rostos colocados às costas das mães ou das crianças, o que dava a morfologia e o aspecto do nariz. Outras passagens ainda envolviam a distância que entendiam sobre o Brasil e seu lugar, questionando se eu voltaria no dia seguinte. Muitas são as passagens e aberturas que as pesquisas com as crianças permitiram, e são algumas dessas que ilustram este estudo.

Ecologia, reciclagem, linguagens diversas, ritmos, gestos. E tantos outros aspectos do brincar que, embora não tenham aparecido aqui, valem a ressalva para estudos futuros, como o brincar-palavra, o brincar imaterial, as contações de histórias, e tantos outros modos do brincar que surgiram ao longo destes anos. Os capítulos foram trazendo noções daquilo que as crianças têm desenvolvido nos momentos do brincar e nos que antecedem ou sucedem: uso e descarte, reuso, ecologia, educação, imaginação, inteligências diversas, raciocínios lógicos, faz-de-conta, sonhos, medos, fantasias, relações, presenças. Brincar enquanto uma atividade significativa, cujo signo e símbolo é dado pelas crianças que partilham daquele contexto, numa reinvenção do que faz sentido: o brincar a partir de vontades e liberdade.

Há um devir da infância que, tempos atrás, já era questionado e que, em contexto, deve ser pensado e retomado se pretendemos pensar em pesquisas de(s)colonizadoras, adotando também perspectivas que sigam a mesma linha. Quando em 1931, Mauss já questionava o fato das crianças serem consideradas seres “primitivos”, há um direcionamento para que as áreas dos estudos das infâncias apontem para pesquisas que superem essa ideia e sua generalização, e que há outras racionalidades que não a linguagem verbal e escrita, fechadas em códigos, para entendê-las; as artes e suas diversas linguagens podem ser um caminho, como as outras linguagens e racionalidades que as crianças vem trazendo e que precisamos, enquanto pesquisadores, ser capazes não só de olhar, mas de validar.

As inteligências são formadas a partir dos locais que as crianças se encontram e a partir das experiências disponíveis e que são vividas. Esta foi uma das ideias centrais que pretendi trazer ao longo da tese: uma multiplicidade de vozes, espaços, paisagens, linguagens e métodos que, mesmo que não tenha sido abordado de maneira aprofundada, foram essenciais para conseguir captar as relações do brincar com os seres vivos e não vivos, com os espaços e paisagens, com a natureza e os animais, com as crianças e adultos, ou mesmo entre elas próprias.

Bondía (2002) discute a necessidade de ultrapassarmos a visão positivista da ciência e integrá-la ao humano, no sentido que busca as experiências da vida humana, em que o pensar não deve ser somente o “raciocinar ou calcular ou argumentar, mas é sobretudo dar sentido ao

que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Numa linha de diálogo aproximada, Merleau-Ponty (2013, p. 15) traz que “a ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real”, apontando que a ciência sempre foi um “pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desvolto, esse *parti pris* de tratar todo ser como ‘objeto em geral’, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse no entanto predestinado aos nossos artificios”. (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 15).

Zethu Matebeni (2017) sinaliza que uma das questões a ser ultrapassada é a dependência ou necessidade de traduções, em que pode haver distorção de sentidos da realidade quando embasadas nas interpretações e orientações ocidentais, por exemplo. Nota a autora que a amplitude de compreensão da ciência exige englobar outras linguagens possíveis, como a fotografia, e vá para além da restrição do texto da qual muitas vezes a pesquisa se encontra aprisionada. Do mesmo modo que há diversas formas de brincar e de compreender aquilo tudo que as crianças fazem, há diversos métodos de se fazer pesquisas com crianças que possam não apenas integrar as experiências, mas como ser sensíveis a elas e permitir suas pluralidades.

Compreender que a experiência é algo que nos acontece ou nos toca requer, segundo o autor (BONDÍA, 2002, p. 24), um gesto de interrupção: “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar”; requer, também, parar para “sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos [...], cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Abrir caminhos para as experiências, com aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca, e percorrê-los por meio da pesquisa talvez seja assim como o brincar: sonho que vai se tornando realidade e, então, vira aventura. Que traz no fim, uma finalização como momento que, em liberdade, alcança mãos que constroem, pés que correm, corpos que dançam e alçam voos. Pensar as pesquisas e o devir dos estudos das infâncias enquanto lógicas e sensações das experiências permitem a produção da diferença, heterogeneidade e pluralidade, na qual as experiências são aberturas para o desconhecido, para aquilo que não se pode “pré-ver nem pré-dizer” (BONDIA, 2002, p. 28), mas que se abre ao “*ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranha e também o *ex* de existência” (BONDIA, 2002, p. 25), do mesmo modo como as crianças encaram a vida: na liberdade das escolhas, na seriedade do brincar.

Merleau-Ponty (2013, p. 17) coloca que “é preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevoos, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo”, em que o pensar possa ser ensaiar, operar, transformar mas que encontre outras formas sensíveis, como a foto, a pintura, a música, a poesia, o desenho; que uma arte e ciências enquanto obras performáticas. Que encontre o brincar e os modos como as crianças o conduzem, em suas diversas formas, paisagens e em relações intergeracionais, em momentos que são de criação, construção, transformação, apropriação, ressignificação e que transcendem aos imaginários estereotipados que lhe são impostos.

A percepção que se tem da infância, que é base, precisa ser superada. A infância feliz é destinada a necessariamente uma morte completa, onde há um engendramento, domesticação e normalização/normatização de corpos e de modos de ser, enquanto modelo ideal, e o que trago aqui é que há algo entre o modo do pensamento, da criação, da construção infantil que renova e sobrevive no adulto, não como algo do passado no presente, mas como algo constitutivo da vida, da qual as inteligências vão sendo também construídas, desenvolvidas e que cabem, desde o brincar, enquanto modos de ação e de fazer.

Como parte de um modo de pensar, as crianças foram compondo a minha compreensão do e sobre o brincar e de tudo que o envolve na medida em que foram agindo: na fala, no corpo, nos registros do real e do imaginário. Em modos que englobam especializações que são, assim como parte de sua formação enquanto pessoa, uma forma de ler o mundo e suas diversas vozes que, de forma não domesticada de registro e leitura, falam de poesia, sobre música, de criação, transformação e não necessariamente sobre criança enquanto indivíduo apartado do mundo. Da noção de infância que não é única nem coletiva, mas plural mesmo na individualidade, numa pluriversidade, em pluriversos, que são sensíveis à cultura e à temporalidade que se conforma e (se) inova.

Talvez olhar as crianças, as nomenclaturas e conceitualizações seja um dos pontos importantes a serem levantados, a partir das experiências vividas e dos dados empíricos e teóricos que as pesquisas nos universos de grande multiplicidade – tanto africano, asiático e latino-americano – podem contribuir, mas não apenas: olhar para as diversas formas de saberes e como eles tem sido passado, em locais em que a oralidade é meio presente, mas que também as artes e as racionalidades diversas possam ter espaços enquanto conhecimento também científico.

Do mesmo modo que há uma abertura para uma simultaneidade e polifonia de métodos, deve haver também de disciplinas que se debrucem sobre as infâncias, que busquem a

interdisciplinaridade, ampliando as possibilidades de diálogo e de entendimento da pessoa como emaranhados de saberes: geografia, história, antropologia, sociologia, artes, arqueologia, física, terapia ocupacional, e tantas outras. Como a terapia ocupacional tem pensado sobre isso?

Temos criado teorias e práticas que dialoguem com realidades e alteridades, produzindo um debate crítico nas nossas produções no mundo hoje? Enquanto um devir deste campo, cabe a Terapia Ocupacional (TO) uma abertura a esse apelo, produzindo teorias e modos de trabalhar com as crianças a partir de noções que dialoguem com as políticas e legislações do mesmo modo que tenha uma abertura para as noções de ser criança, ampliando racionalidades, linguagens e saberes.

O estudo mostrou que trabalhar essa noção de criança e o brincar na formação do terapeuta ocupacional parece ser fundamento para a área, compreendendo noções que, aliadas aos aspectos do desenvolvimento, ainda dominantes, podem fortalecer as formulações já existentes e abrir espaços para aquelas que se tornam ausentes.

No caso da formulação de políticas públicas para crianças e jovens, no Brasil e em Moçambique, parecem fundamentais trazer alguns pontos e práticas que foram aqui destacadas, como a compreensão dos contextos e realidades que as crianças e jovens estão inseridos, bem como os fatores sócio-históricos, econômicos e culturais; a relação com os meios, com o que permeia e com aquilo que pode ser transformado, em relação entre pares e nas relações intergeracionais, como o brincar; as noções que as crianças tem sobre o que faz parte daquilo que as caracteriza, bem como dos seus territórios; as práticas em relação com fatores outros, como espiritualidade, política, violência, direitos, cidadania, em que a proteção e a participação das crianças e jovens sejam associadas à formulação como à aplicação das políticas e ações que as envolvam, tornando-se, também, atividades significativas, em interseções entre local e global, buscando a interdisciplinaridade também neste campo no qual o estudo mostrou sua pertinência, riqueza, relevância e que cabe para pensar a terapia ocupacional enquanto um fazer que é também, e sobretudo, político.

Nesta tese, busquei sintonizar dialogias e movimentar-me de modo diverso de parte da produção de terapeutas ocupacionais. Trabalhei a partir de um entendimento que não reivindica um lugar reduzido aos conhecimentos dos técnicos, no sentido avaliativo e centrado em procedimentos ou métodos terapêuticos-ocupacionais. Aqui, há uma preocupação teórica que se inscreve no esforço epistemológico de compreensão das crianças (e das infâncias) com as quais a Terapia Ocupacional também atua, que busque o significado do sujeito não nas bibliografias acadêmicas ou em protocolos, mas sim nas vivências contextualizadas entre crianças ativas em criatividade, em que ciência e técnicas, teoria e práticas coabitem nas

reflexões críticas e emancipatórias, explorando outras possibilidades mais existenciais e estéticas, pensadas também a partir da experiência e do sentido (BONDÍA, 2002; RAMUGONDO, 2018).

Decolonizar pensamentos, práticas, teorias e as próprias disciplinas, como antropologia, sociologia e a terapia ocupacional, significa passar por ressignificação do papel de profissionais, e de todos os que têm trabalhado com crianças ou se debruçado sobre o entendimento das infâncias com foco no brincar e no brinquedo. Acredito que ressignificar as relações de aprendizagem e a apreensão significativas de mundo só se torna possível se entendermos as potencialidades das crianças como interlocutoras. Precisamos pensar em possibilidades de inserção em que o brincar - e suas variações e variantes, saberes e fazeres, construções e criações - passe a englobar as noções de coabitação de espaços e mundos, de pluriversos.

Desse modo, a pesquisa não se encerra aqui, ainda que alguns pontos de interesse tenham sido destacados e discutidos. O que termina é essa tese que, como o brincar das crianças, permitiu, apesar e em meio a dificuldades, percalços, andanças e vivências, construir modos de entendimento de experiências e de construção de realidades sedimentados em dados e elaborações teóricas. Das experiências. Do vivido. Daquilo que as crianças compreendem e compartilham. Transformam. Reinventam. Que não sigam uma lógica de uma racionalidade única, mas que permita a confluência e coexistência de múltiplas racionalidades, vozes, olhares, diversidades e alteridades; da imaginação, da amplitude, do faz-de-conta, do concreto, do abstrato. Que não produzam uma normatividade, mas que permitam a existência dos diversos “eus”, dos pluriversos.

Talvez pesquisa seja mesmo brincar.

Figura 90 – “É que ainda me serve”



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Félix, 2014.

REFERÊNCIAS

ABA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Código de ética do antropólogo**. 2019

ABEBE, T.; OFOSU-KUSI, Y. Beyond pluralizing African childhoods: Introduction. **Childhood**, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3. p. 303-316, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568216649673>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2019.

ADERINTO, S. **Children and childhood in colonial nigerian histories**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

ADERINTO, S.; OSIFOUNRIN, P. “500 children missing in Lagos”: child kidnapping and public anxiety in Colonial Nigeria. *In*: ADERINTO, S. **Children and childhood in colonial nigerian histories**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

ADICHIE, C. N. O perigo da história única. TED. Ideas Worth Spreading. [S. l., s. n.], 2009. 1 vídeo (18min43s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=pt. Acesso em: 7 jan. 2020.

ALANAMU, T.; CARTON, B.; LAWRENCE, B. Colonialism and African Childhood. *In*: SHANGUHYIA, M.; FALOLA, T. (Eds.). **The Palgrave Handbook of African Colonial and Postcolonial History**. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

AMÂNCIO, H. P. **Da casa à escola e vice-versa: Experiências de início escolar de crianças em Maputo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Antropologia Social.

_____. Conversa pessoal sobre música moçambicanas e o brincar. Arquivo pessoal. 2019.

ANGELI, A. A. C.; LUVIZARO, N. A; GALHEIGO, S. M. O cotidiano, o lúdico e as redes relacionais: a artesanaria do cuidar em terapia ocupacional no hospital. **Interface** - comunicação saúde educação v.16, n.40, p.261-71, jan./mar. 2012.

AOKI, M.; OLIVER, F. C.; NICOLAU, S. M. Pelo direito de brincar: conhecendo a infância e potencializando a ação da terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 57-63, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v17i2p57-63>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ARAÚJO, M. G. M. **Espaço urbano demograficamente multifacetado: As cidades de Maputo e da Matola**. Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane, 2006. Disponível em: <http://www.apdemografia.pt/files/1853187958.pdf>. Acesso em: 6 de jan. 2020.

AXLINE, V. M. **Dibs: em busca de si mesmo**. Tradução: Célia Soares Linhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

BAHULE, L. Oficinas de Jogos e Brincadeiras de Moçambique. **Oficina**. São Paulo: Sesc Consolação. 2019.

BARROS, D. D. Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-97. 2004.

_____. Reflexões sobre as interações (e demandas) que se organizam à margem do fazer acadêmico no trabalho de campo. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 29., 2014, Natal (RN). **Resumos** [...]. Natal, RN: UFRN, 2014. p. 66. Disponível em: http://www.aba.abant.org.br/conteudo/ANAIS/Caderno_de_Resumos_29RBA.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

_____. Aula sobre etnografia. Disciplina de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. TO-16. 2016.

BARROS, D. D. et al. O espaço do brincante na experiência do Projeto Casarão. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 12, n. 1/3, p. 48-51, 2001.

BARROS; D. D.; ALMEIDA, M. C.; VECCHIA, T. Terapia ocupacional social: diversidade, cultura e saber técnico. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 128-134, 2007

BARROS, D. D.; MARIANO, E. C. Experiências que tangenciam o (in)visível e a mobilidade: etnografias em diálogo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. e66982, 2019

BARROS, M. **Livro sobre o nada**. São Paulo: LeYa, 1999. (Biblioteca Manoel Barros)

_____. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Poesia Completa/Manoel de Barros**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARTHES, R. *La chambre Claire – note sur la photographie*. Paris: Cahiers du Cinéma, 1980.

_____. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

_____. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARROS, M. I. A. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; programa Criança e Natureza, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BASÍLIO, G. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 249 pp. 2010.

BASS, L. E. **Child labor in Sub-Saharan Africa**. London: Lynne Rienner Publishers, 2004.

BAXTER, T. W.; URI, A. Age, **Generation and time: some features of East African age Organisations**. New York: Hurst, 1978.

BENEDICT, C.; LABAN, J.; SITHOLE, J. **Zulu Identities: Being zulu past and presente**. Scottsville, Pietermaritzburg: University of kwaZulu-natal Press. 2000.

BENETTON, J. **Trilhas associativas: ampliando recursos na clínica da psicose**. São Paulo: Lemos; 1991.

BENNETON, J.; MARCOLINO, T. Q. As atividades no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 645-652, 2013.

BIZA, A. *et al.* **Violência Contra Menores em Moçambique: Revisão da literatura**. Maputo, Moçambique: Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC), 2008. Disponível em

- http://www.mined.gov.mz/POEMA/MA%20S2/MA-S2-Violencia_Contra_Menores_em_Mocambique-2006.pdf. Acesso em março de 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-29, jan./fev./mar./abr., 2002.
- BONNIN, P. *Image/Paysage: Y a-t-il un paysage sans image?*. **Xoana – images et sciences sociales**, Paris, v. 5., p. 7-10, 1997.
- BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento Diálogo em Educação**, Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007.
- BORBA, P. L. O. et al. Entre fluxos, pessoas e territórios: delineando a inserção do terapeuta ocupacional no Sistema Único de Assistência Social. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 25, n. 1, p. 203-214, 2017.
- BOURDIEU, P. “Youth is just a word”. In: BOURDIEU, P. **Sociology in question**. Tradução Richard Nice. Londres: Sage Publications. 1993. p. 94-102.
- BORGES COELHO, J. P. Memória das Guerras Moçambicanas. **Conferência**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia, 2003.
- BOULTON, M.; PARKER, M. Informed consent in a changing environment – Introduction. **Social Science & Medicine**, [s. l.], v. 65, n. 11, p. 2187-98, 2007.
- BRITO, R. M. **O regime fabril-artesanal de violas paulistas**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://www.ufscar.br/ppgas/wp-content/uploads/rainer-miranda-brito-m.pdf>. Acesso em: ago. 2019.
- CABAÇO, J. L. **Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CABRAL, I. Digerir o passado: rituais de purificação e reintegração social de crianças – soldado no sul de Moçambique. **Antropologia Portuguesa**, Coimbra, v. 22/23, p. 133-156, 2007.
- CADERNO DE CAMPO 1. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, fev./mar., 2014.
- CADERNO DE CAMPO 2. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, abr./mai., 2014.
- CADERNO DE CAMPO 3. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, mai./jun. 2014.
- CADERNO DE CAMPO 4. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, jul. 2014.
- CADERNO DE CAMPO 1. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, abr./jul., 2017.
- CADERNO DE CAMPO 2. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, jul./set., 2017.
- CADERNO DE CAMPO 2.1. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, abr./jul., 2018.
- CADERNO DE CAMPO 3. Anotações. Autoria da pesquisadora. Inhambane, jul., 2018.
- CADERNO DE CAMPO 4. Anotações. Autoria da pesquisadora. Inhambane, ago./set., 2018.
- CADERNO DE CAMPO 4.1. Anotações. Autoria da pesquisadora. Maputo, set., 2018.

CAIUBY NOVAES, S. O uso da imagem em antropologia. *In*: SAMAIN, E. (Org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec; CNPQ, 1998.

CANEVACCI, M. **Culturas extremas** – mutações juvenis nos corpos das Metrópoles. São Paulo: DP&A. 2ª edição, 2005.

_____. **Sincrétika**: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. Tradução Helena Coimbra Meneghelo. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

CAPRA, F. **A teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, I. B. **Plano Nacional de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis**. Pretória, África do Sul: Save the Children, 2010. Disponível em: https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3192_0.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

CARVALHO, R. D. **Vou lá visitar pastores**: exploração epistolar de um percurso angolano em território Kuvale (1992-1997). Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

_____. **Lavra**. Poesia reunida 1970/2000. Lisboa: Cotovia, 2005

CASA REDONDA. **Uma experiência em educação com crianças**. São Paulo: Livre, 2013

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005

CEA. Não vamos esquecer. **Boletim Informativo da Oficina de História**, n. 1. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1983.

_____. Não vamos esquecer, n. 4. **Boletim Informativo da Oficina de História**, n. 4. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1987.

CÉSAIRE, A. **Discourse on colonialism**. New York: Monthly Review Press, 1972.

CHIRINDZA, L. J. Crianças Yao Ritos de Iniciação: Caminhos para o casamento prematuro? **Monografia (Licenciatura)**. Universidade Eduardo Mondlane. Departamento de Letras e Ciências Sociais. Curso de Sociologia. 2014.

CICHOWICZ, A. P. C.; KNABBEN, R. M. Coisas, fluxos e malhas: notas sobre a ecologia material de Tim Ingold. **Revista AntrHopológicas**, Recife, Ano 22, v. 29, n. 1. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23926>. Acesso em: set. 2019.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826>. Acesso em: mai. 2018.

COLONNA, E. **“Eu é que fico com minha irmã”**. Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

COLONNA, E.; ANTÓNIO, R. O brincar das crianças na periferia de Maputo. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, N. **Brincar, Brinquedos e Brincadeiras**. Modos de ser crianças nos países de língua oficial portuguesa ed. 1. Maringá: UEM. 2014.

CORDOBA, A. G. Enfoque y praxis en Terapia Ocupacional. Reflexiones desde una perspectiva de la Terapia Ocupacional Crítica. In: BERNARDO, S. M.; IGLESIAS, C. E.; REY, C. T. (Orgs.). Ocupación, cultura y sociedad, compromiso de la Terapia Ocupacional [Monografía Online]. **TOG (A Coruña)**, Galicia, v. 9, Monog. 5, dec. 2012. Disponível em: <http://www.revistatog.es/mono/num5/mono5.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CORSARO, W. A. Entrado no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CORSARO, W. A.; MOLINARI, L. (2005). Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da Educação de Infância em Itália. In: CHRISTENSEN, P.; J. ALLISON, J. (Orgs.). **Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. p. 191-213.

COSTA, A. B. As crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo. **Etnográfica**, Lisboa, v. III, n. 2, p. 335-354, 2004

_____. Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 13-39, jan./abr. 2009.

_____. Famílias de Maputo: processos de mobilidade e transformações urbanas. **Revista Internacional em Língua Portuguesa – RILP**, Lisboa, Série III, n. 23, p. 177-192, 2011.

COSTA, S. L. Terapia Ocupacional Social: dilemas e possibilidades da atuação junto a Povos e Comunidades Tradicionais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 43-54, 2012.

COSTA, S. L.; MACIEL, T. M. F. B. Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 60-71, 2009. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/258/292>. Acesso em: ago. 2016.

COUTO, M. O escritor é um fazedor de viagens. Entrevista a Mia Couto por Alexandra Lucas Coelho. **PÚBLICO**, 15 de Junho. 2000.

_____. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **A menina sem palavra**. Histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

_____. Entrevista cedida ao Jornal “Diário Catarinense”. 2014. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/dc>. Acesso em julho de 2019.

_____. O estorinhador Mia Couto: a poética da diversidade. Entrevista (22 de abril de 2002). Madeira, Portugal: Revista Brasil. Entrevista concedida a Celina Martins.

_____. Encontro com Mia Couto: o que os livros me deram. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL ÁFRICAS, LITERATURA E CONTEMPORANEIDADE**, 6., São Paulo. **Evento**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2019.

CORREIA, M. R. A. “Escrevivendo e brincando” Mia Couto seduz leitores[...]. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL SEEPLU**, 2., 2012, Espanha. **Anais** [...]. Espanha:

Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Extremadura, 2012. p. 74-92. Disponível em: <http://www.seeplu.galeon.com/textos2/correia.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

CRAPANZANO, V. Horizontes imaginativos e o aquém e além. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, , p. 363-384, 2005.

DELALANDE, J. **La cour de récréation**: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001

DRENGSON, A. Ecophilosophy. Ecosophy and the Deep Ecology Movement: An overview. **The Trupeter: Journal of Ecosophy**, v. 14. n. 3, p. 110-111, 1997. Disponível em: <http://environment-ecology.com/deep-ecology/125-ecophilosophy-ecosophy-and-the-deep-ecology-movement-an-overview.html>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ECOFUTURO (Org.). **Instituto Ecofuturo**: Educando na natureza. São Paulo: Ecofuturo, 2018. [livro eletrônico]. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ENSINANDO pela natureza: seminário criança e natureza (XIII). [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo (37min55s). Publicado pelo canal Alana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9T3kTAfPns&feature=youtu.be>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ENSOR, M. O. Displaced girlhood: Gendered dimensions of coping and social change among conflict-affected South Sudanese youth. **Refuge: Canada's Journal on Refuges**, v. 30, n. 1, p. 15-24, 2014. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/38599>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ESSER, F. et al. Reconceptualising agency and childhood. An introduction. In: ESSER, F.; BADER, M. S.; BETZ, T.; HUNGERLAND, B. **Reconceptualising agency and childhood**: new perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, 2019. p. 1-15.

FANON, F. **Em Defesa da Revolução Africana**. Tradução Isabel Pascoal. Portugal: Sá da Costa, 1980.

FDC - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE. **Relatório Anual**. Maputo, Moçambique: FDC, 2009. Disponível em: https://issuu.com/laquefrancisco/docs/relatorio_anual_2009_-_fdc. Acesso em: out. 2018.

FDN - FUNDO DE DESENVOLVIMENTO NÓRDICO. **Relatório sobre as piores formas de exploração do trabalho infantil**. Maputo, Moçambique: FDN, 2009

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Visualizado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

FERREIRA, M. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”**: relações sociais entre crianças no Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

_____. “– Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA-SANTOS, M. Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. **Processos Artísticos, tempos e espaços**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014. Disponível em https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/outros_tempos_espacos_marcosfe.pdf. Acesso em agosto de 2019.

_____. **Diálogos do brincar:** discussão sobre o documentário “Terreiros do Brincar”. São Paulo: Mostra Cultural Lydia Hortélio, Itaú Cultural, out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. Paulo Freire e educadores de rua. Uma abordagem crítica. Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá, Colombia: UNICEF, 1989. (Série Metodológica)

_____. Extensão e cultura. *In:* SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FRIGOTTO, G. Tecnologia. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. FIOCRUZ. 2005.

GALVANI, D et al. Exercícios etnográficos como atividades em espaço público: Terapia Ocupacional Social no fazer da arte, da cultura e da política. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 859-868, 2016

GEERTZ, C. **Islam observed**. Religious development in Morocco and Indonesia. Chicago: The University of Chicago Press, 1968

_____. A interpretação das culturas. Guanabara. RJ. 1973. *In:* PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GIUNTI, M. Explicações e diálogos sobre a construção de carrinhos elétricos. **Conversa pessoal**. Agosto de 2019.

GHIRARDI, M. I. G. Percursos de pesquisa e estratégias de ensino no campo da assistência em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 216-20, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i3p216-220>. Acesso em: 7 jan. 2020.

GODOY, A. Oficinas sobre fundamentação da prática de terapia ocupacional em saúde coletiva. Definição de conceitos e ferramentas. Setembro, 2019.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Plano Nacional da Acção para a Criança, 2006-2010**. Políticas e estratégias de proteção social. Moçambique, 2006. Visualizado em <http://www.cipsocial.org/component/eps/artigo/200-plano-nacional-da-accao-para-a-crianca-2006-2010.html>. Acesso em setembro de 2016.

GRANJO, P. Trauma e limpeza ritual de veteranos em Moçambique. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, v. 21, p. 43-69, 2011.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. Antropologia, arte, fotografia: diálogos interconexos. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 10, p. 155-166, 2000.

HAMPATÊ-BÁ, A. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

_____. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO (Ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África em sala de aula: visita à história contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HONWANA, A. **Espíritos vivos, tradições modernas: posseção de espíritos e reintegração social pós-guerra no Sul de Moçambique**. Maputo, Moçambique: Promédia, 2002.

_____. **Child soldier in Africa**. the ethnography of political violence. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2005

_____. **O tempo da juventude**. Emprego, política e mudanças sociais em África. Maputo, Moçambique: Kapicua Livros e Multimédia, 2013.

HORTÉLIO, L. Cultura da alma. Mapa do brincar, 2013. Disponível em: <http://mapado-brincar.folha.com.br/mestres/lydiahortelio/>. Acesso em: maio de 2019.

_____. **Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, jul./set. 2019.

IMPRESA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE. Portal do Governo de Moçambique. **Boletim da República**. República de Moçambique: III Série, n. 1, 2015.

IMOH, A. T. D. From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. **Childhood**, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 455-468, ago. 2016.

INE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Resultados parciais do IV Recenseamento geral da população e habitação**. Maputo, Moçambique, 2019.

INFOESCOLA. **Navegando e aprendendo**. Eletricidade. Dínamo – por Emerson Santiago. Online. 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/eletricidade/dinamo/>. Acesso em: set. 2019.

INGOLD, T. The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: out. 2019.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de matérias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002. Acesso em: set. 2019.

INSTITUTO Humanitas Unisinos. “A África precisa inventar sua metáfora de futuro”: Entrevista com Felwine Sarr. **Instituto Humanitas Unisinos**, 22 jun. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/590248-a-africa-precisa-inventar-sua-metafora-de-futuro-entrevista-com-felwine-sarr>. Acesso em: 7 jan. 2020.

JAMES, A. Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls (*armadilhas*) and potentials. **American Anthropologist**, Arlington, v. 109, issue 2, p. 261-272, 2007. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.2007.109.2.261>. Acesso em: 7 jan. 2020.

JOHNSON, A. W.; EARLE, T. **A evolução das sociedades humanas. Uma história da evolução cultural**. Tradução Jairo Henrique Rogge. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1987.

JURDI, A.; BRUNELLO, M.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 26-32. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p26-32>. Acesso em: 7 jan. 2020.

JUPITERWEB. **Sistema de Graduação. Escola Politécnica. Engenharia de Construção Civil**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=pcc2121&nomdis=>. Acesso em: ago. 2019.

KASSA, S. C. Negotiating intergenerational relationships and social expectations in childhood in rural and urban Ethiopia. **Childhood**, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 394-409, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0907568216637655>. Acesso em: 7 jan. 2020.

KIRIKOU et la Sorcière (Kirikou e a Feiticeira). Direção: Michel Ocelot. Produção: Didier Brunner. 74 min., son., cor. França; Bélgica; Luxemburgo: Gébéka Filmes; France 3, 1998.

KLEE, P. **Notebooks: the thinking eye**. Ed. J. Spiller. London: Lund Humphries, 1961. v. 1.

_____. **Notebooks: the nature of nature**. London: Lund Humphries, 1973. v. 2.

KRAMA, G. Entre esquecer e lembrar: violência, memória e restituição em Mia Couto. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168074/341770.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jul. 2019.

LACERDA, E. P. **Trabalho de campo e relativismo**. A alteridade como crítica da antropologia. p. 1-14. 2002. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/trabalho%20de%20campo%20e%20relativismo.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

LAYE, C. **O menino negro**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Seguinte, 2013.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 422pp. 2011.

LE GRANGE, L. Ubuntu: Botho como uma Ecofilosofia e Ecosofia. Tradução para uso didático de Lesley Le Grange. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. **Journal of Human Ecology**, v. 49, n. 3, p. 301-308, 2015.

LEIRIS, M. **Biffures**. Turim: Einaudi, 1979.

LUGINHUHL, Y. Entre image et paysage, cherchez l'intrus. **Xoana – images et sciences sociales**, v. 5, p. 11-22, 1997

MACEDO, D. et al. Olhares em formação: refletindo a prática da terapia ocupacional em um contexto cultural a partir de experiências com povos indígenas. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 77-89, 2016.

MACHEL, G. The Impact of Armed Conflict on Children. *In*: UNITED NATIONS. **General Assembly Report**, United Nations, session 51, 26 ago. 1996. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/51/306. Acesso em: 7 jan. 2020.

MACOVELA, S. N. **Novo Currículo e as Tecnologias e Ofícios no Ensino Básico em Mocambique**. Documento Online, 2014. Disponível em:

- https://www.academia.edu/8381467/Novo_Curr%C3%ADculo_e_as_Tecnologias_e_Of%C3%ADcios_no_Ensino_B%C3%A1sico_em_Mo%C3%A7ambique. Acesso em: nov. 2019.
- MAGNANI, J. G. C. Da periferia ao centro: pedaços & trajetões. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 35, p. 191-203, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111360>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- MALFITANO, A. P. S. et al. A promoção de direitos e crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: oficina de brincadeiras como recurso. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 14, n.2. 2006. Disponível em <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/159/115>. Acesso em setembro de 2019.
- MALOMATO, B. “Eu só existo porque nós existimos”: a ética ubuntu. Entrevista. **Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades**, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/14998/eu-so-existo-porque-nos-existimos-a-etica-ubuntu>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- MARCHI, R. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MARCUS, G. E. Ethnography in/off the World System: The Emergence of MultiSited Ethnography, **Annual Review of Anthropology**, 24, p. 95-117, 1995.
- _____. Contemporary problems of ethnography in the modern world system. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. **Writing culture**. The poetics and politics of ethnography. Berkeley; Los Angeles; London: University California Press, 1996. p. 165-193.
- MARNOCO e SOUSA, A. J. F. **Administração colonial**. Coimbra: Typographia França Amado. 1906.
- MARX. K. **Manuscritos de Economia y Filosofía**. Madri: Alianza, 1972.
- MATEBENI, Z. Perspectivas do Sul sobre relações de gênero e sexualidades: uma intervenção queer. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 60, n. 30, p. 26-44, 2017. (Dossiê: Olhares cruzados para a África: trânsitos e mediações)
- MAUSS, M. **Trois observations sur la sociologie de l'enfance**. Paris: Gadhiva, 1996.
- MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Revistas Estudos AfroAsiáticos**, Salvador, UFBA, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.
- _____. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MEDEIROS, L; ALCÂNTARA, P. Decolonialidade e os caminhos para uma democracia pluriversal. **XXXI Congresso Alas**. Uruguay, 2017.
- MEIRELLES, R. Carrinho de boi: Oficinas do brincar: as mãos e os desejos, olhares do território do brincar. **Territórios do brincar**, Blog, 18 mar. 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/carrinho-de-boi/>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Meninos caçadores (Parte I): Olhares do território do brincar. **Territórios do Brincar**, Blog, 19 mar. 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/meninos-cacadores-parte-i/>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. “Eles pensam que a gente não sabe de nada”: Olhares do território do brincar. **Territórios do Brincar**, Blog, 17 mar. 2014a. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/eles-pensam-que-a-gente-nao-sabe-de-nada/>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. As mãos que fazem os meninos: Olhares do território do brincar. **Territórios do Brincar**, Blog, 17 mar. 2014b. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/nafragos-e-piratas-do-aprendizado/>. Acesso em outubro de 2019.

_____. Casinha no pé de manga. Oficinas do brincar: as mãos e os desejos, olhares do território do brincar. **Territórios do Brincar**, Blog, 28 ago. 2014c. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/casinha-no-pe-de-manga/>. Acesso em: out. 2019.

_____. Canoas de Timbauba. Oficinas do brincar: as mãos e os desejos, olhares do território do brincar. **Territórios do Brincar**, Blog, 28 ago. 2014d. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/canoas-de-timbauba-2/>. Acesso em: out. 2019.

_____. Diálogos do brincar: discussão sobre o documentário terreiros do brincar. **Mostra Cultural Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, out. 2019.

MEMÓRIAS do Futuro. Direção: M. A. Pereira. Documentário; Curta, 2min.17s, son., cor. Brasil: Ministério da Cultura; Fundação Telefônica Vivo, 2013

MENESES, M. P. G. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. **E-cadernos Ces – Identidades, cidadanias e Estado** [Online], v. 7, p.67-93, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. ‘Xiconhoca, o inimigo’: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 106, p. 9-52, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.5869>. Acesso em: 7 jan. 2020.

(O) MENINO que descobriu o vento. Direção: Chiwetel Ejiofor. Reino Unido; Malawi: Netflix, 2019. 113 min., son., color.

MERLEAU-PONTY, M. **Le monde sensible et le monde de l'expression**: Cours au Collège de France, notes, 1953. Genève: Metispresses, 2011.

_____. **O olho e o Espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MICHAELIS. Construir. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=oLwX>. Acesso em: out. 2019.

_____. Verve. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=verve>. Acesso em: out. 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, n. 94. P. 1-6. 2017.

MONDLANE, E. A voz da revolução, n. 6. Maputo: Dept. de Informação FRELIMO, 1966.

_____. A voz da revolução, n. 7. Maputo: Dept. de Informação FRELIMO, 1967.

MONJANE, B. E. A Representação da Infância nos media Moçambicanos. **Poiésis, Tubarão**, v. 4, n. 8, p. 313 – 341, Jul./Dez. 2011.

MORRIS, B. What we talk about when we talk about “walking in the city”. **Cultural Studies**, [s.l.]. v. 18, n. 5, p. 675-697, 2004.

MORRISON J., R., OLIVARES A., D., VIDAL M., D. La Filosofía de la Ocupación Humana y el Paradigma Social de la Ocupación. Algunas reflexiones y propuestas sobre epistemologías actuales en Terapia Ocupacional y Ciencias de la Ocupación. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, v.11, n.1, p. 112-119, 2011.

MOTTA, F. M. N.; FRANGELLA, R. C. P. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013

MUDIMBE, V. Y. **The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge**. Bloomington: University of Indiana Press, 1988

MUROVE, M. F. An African environmental ethic based on the concepts of ukama and ubuntu. *In: MUROVE, M. F. (Ed.). African Ethics: An anthology of comparative and applied ethics*. Pietermaritzburg: University of KwazuluNatal Press, 2009. p. 315-331.

MYERS, M. ‘Walk with me, talk with me’: the art of conversive wayfinding. **Visual Studies**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 59-68, 2010.

NACIONAL. Notícias: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra” - Presidente Samora Machel, discursando na abertura da Conferência dos Continuadores da Revolução Moçambicana. 26 de outubro de 1985.

NAESS, A. Deep ecology. *In: MERCHANT, C. (Ed.). Key Concepts in Critical Theory: Ecology*. New Jersey: Humanities Press, 1994. p. 120-124.

NGOENHA, S. E. **Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica**. Porto: Salesianas, 1992.

NUNES, A. **A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. “Brincando de ser criança”: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. 341 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2003.

_____. Infância, Migrações, Identidade e Diversidade Cultural: as crianças na diáspora portuguesa. **Bolelim da FAPA**, p. 12-13, 2011.

_____. A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. **Poiésis – Revista do programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 4, n. 8, p. 342-356, jul. /dez, 2011.

OGUIBE, O. **The Culture Game**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

OLIVEIRA, J. EL PAÍS. Entrevista Mia Couto: “Doeu ver como África e Moçambique ficaram tão distantes do Brasil”. *El País, Seção Cultura*, São Paulo, 2 mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858_754829.html. Acesso em: 7 jan. 2020.

- OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre deinstitutionalización y terapia ocupacional. **Materia – Prima**, Primeira Revista Independiente de Terapia Ocupacional, Argentina, v. 4, n. 13, p. 17-20, 1999.
- ONDJAKI. **Bom dia, Camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Quantas Madrugadas tem a Noite**. Maputo: Ndjira, 2008.
- _____. **Ombela: A origem das chuvas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Portugal: UNICEF, 1990.
- OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego**. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 1973. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/documents/2237892/0/Convenção+138+da+OIT++Idade+mínima+de+a+dmissão+ao+emprego>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança**. Addis-Abeba, Etiópia: Organização da Unidade Africana, jul. 1990.
- PAIVA, G. A. A. A Reintegração de Crianças-Soldado nas Operações de Paz da ONU. **Revista Brasileira de Estudos de Defesa**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 55-72, 2016. Disponível em <https://rbed.abedef.org/rbed/article/view/73139/42024>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- PASTORE, M. N. “**Sim! Sou criança eu**”: dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- PASTORE, M. N; BARROS, D. D. Vivências e percepções acerca da Educação em Moçambique: olhares etnográficos em uma escola primária do bairro da Matola A. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, v. 35, p. 149-169, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/2794>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- PASTRE, B. Discussão sobre lixo e materiais de descarte. Conversa pessoal. Outubro de 2019.
- PEIRANO, M. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- _____. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014
- PEROZZI, C. Conversa informal sobre evolução biológica e cultura. Arquivo pessoal, set. 2019.
- PIAZZI, P. **Aprendendo inteligência**. Editora Aleph, São Paulo. 2014.
- PIEROTE-SILVA, V. **Artistas do Deslocamento: cinco estudos em arte contemporânea africana**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-12082019-115935/publico/2019_ValdirPieroteSilva_VOrig.pdf. Acesso em: out. 2019.
- PINHEIRO, J. Antropologia, arte, fotografia: diálogos interconexos. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 10, p. 125-136, 2000.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 50, n. 1. p. 225-270, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Penetração Colonial**. História de Moçambique, Portal do Governo, 2015. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique/Penetracao-Colonial>. Acesso em: 7 jan. 2020.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Taylor and Francis Group, 1990.

PUNCH, S. Possibilities for learning between childhoods and youth in the Minority and Majority worlds: Youth transitions as an example of cross-world dialogue. *In*: WYN, J.; CAHILL, H. (Eds.). **Handbook of Children and Young Adulthood**. Singapore: Springer, 2015. p. 689-701.

_____. Exploring children's agency across majority and minority world contexts. *In*: ESSER, F. *et al.* **Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies**. London: Routledge, 2019. p. 183-196.

QUEIROZ, M. G. A incorporação das tecnologias de informação no âmbito do serviço social. **IV Encontro de iniciação científica e III Encontro de extensão universitária**, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

RAMOSE, M. B. **African Philosophy Through Ubuntu**. Tradução Arnaldo Vasconcellos. Harare: Mond Books, 1999.

RAMUGONDO, E. **Opening Keynote**. Connected in diversity: positioned for impact. Cape Town: WFOT, 2018.

REDE DA CRIANÇA. **Relatório da Sociedade Civil sobre a implementação da Convenção dos Direitos da Criança**. Moçambique: Rede da Criança, mar. 2009. Disponível em: <http://www.rdc.org.mz/index.php/pt/centro-de-recursos/relatorios?task=document.viewdoc&id=9>. Acesso em: 7 jan. 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plano Estratégico do Sector da Saúde (2014-2019)**. República de Moçambique: Governo de Moçambique, 2014.

_____. **Boletim da República**. Publicação oficial da República Popular de Moçambique. I Série, n.1, 1975.

_____. **Boletim da República**. I Série, n. 44, 1990. Disponível em: <http://www.cconstitucional.org.mz/Legislacao/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: jun. 2018.

_____. ASSEMBLÉIA DE REPÚBLICA. Lei da Família nº 10/2004. Aprova a Lei da Família e revoga o Livro IV do Código Cível. **Boletim da República**: República de Moçambique, I Série, n. 4, 25 ago. 2004a. Disponível em: <http://jafbase.fr/docAfrique/Mozambique/Lei%2010.2004%20-%20Lei%20da%20Familia.pdf>. Acesso em 6 de jan. 2020.

_____. **Boletim da República**. República de Moçambique: I Série, n. 55, 2004b. Disponível em: <http://www.cconstitucional.org.mz/Legislacao/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: jun. 2018.

_____. Lei nº 7/2008. Aprova a Lei de Promoção e Proteção dos Direitos da Criança. **Boletim da República**: República de Moçambique, I Série, n. 28, 9 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.rededpi.org.mz/index.php/pt/component/edocman/?task=document.viewdoc&id=6&Itemid=>. Acesso em: 6 jan. 2020.

_____. Lei nº 8/2008. Aprova a Lei da Organização Tutelar de Menores. **Boletim da República**: República de Moçambique, I Série, n. 28, 15 jul. 2008b. Disponível em: http://www.salcaldeira.com/index.php/pt/component/docman/cat_view/32-legislacao/70-familia. Acesso em: 6 jan. 2020.

_____. Lei nº 6/2008. Lei sobre Tráfico de Pessoas. República de Moçambique: Boletim da República, 2008c. Disponível em: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/86030/96743/F88437680/MOZ86030.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

_____. **Boletim da República**. República de Moçambique: I Série, n. 115, 2008d. Disponível em: <http://www.cconstitucional.org.mz/Legislacao/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: jun. 2018.

RIBEIRO, M. C. **Uma história de regressos**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

ROCHA, E.F.; CASTIGLIONI, M. C. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. V. 16, n.3. 2005. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13968>. Acesso em agosto de 2019.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSC. **Documento de Trabalho nº5/2015**. Proteção da criança contra o trabalho infantil. Cartilha. Maputo, Moçambique: ROSC; UNICEF, 2015. Disponível em: <http://www.rosco.org.mz/index.php/documentos/policy-brief/4-documento-de-trabalho-nr-5-protectao-da-crianca-contra-o-trabalho-infantil-2015/file>. Acesso em: set. 2017.

RORIZ, M.; PADEZ, C. Research ethics regulations and its pitfalls for ethnographic practices. **Etnográfica**, Lisboa, v. 21, n. 1, p.75-95, 2017.

RUMFORD, J. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2017.

SALGADO, M. M.; MÜLLER, F. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras** [Online], v. 15, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/muller-salgado.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SANGIORGIO, A. Orff-Schulwerk as Anthropology of Music. In: PIAZZA, G. (Ed.). **L' Orff-Schulwerk in Italia: Storia, esperienze e riflessioni**. Torino: EDT, 2007.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

SANTOS, C. A.; MARQUES, E. M; PFEIFER, L. I. **A brinquedoteca sob a visão da terapia ocupacional: diferentes contextos**. 2010.

_____. **Território Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARMENTO, M. J. **Os Ofícios da Criança: Actas de Os Mundos Culturais e Sociais da Infância**. Braga: IEC-Universidade do Minho, 2000. v. 2.

- SCHERER, J. C. Documentário fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 69-84, 1995. Disponível em: <http://ppcis.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Cadernos-de-Antropologia-e-Imagem-3.-Construção-e-análise-de-imagens.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- SCHIFFER, M. B. Contexto arqueológico y contexto sistémico. **Boletín de Antropología Americana**, [s.l.], n. 22. p. 81-93, dec. 1990.
- SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.11-41, 2006.
- SELIMANE, R. **A história e a geografia na concepção da disciplina de ciências sociais no ESG1 em Moçambique**: subsídios epistemológicos e didático-metodológicos para a revisão curricular em curso. 2012. 334 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SEN, H. Do the “mollycoddled” act? Children, agency and disciplinary entanglements in India. *In*: ESSER, F. *et al.* **Reconceptualising Agency and Childhood**: new perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, 2019. p. 197-210.
- SILVA, M. A. **O Assistente Social e Tecnologia da Informação**. 2003.
- SILVA, C. C. B; EMMEL, M. L G. Jogos e brincadeiras: roteiro de análise de atividades para o terapeuta ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. São Carlos. V. 4, n. 1-2. 1993.
- SINGER, P. W. Caution: Children at War. **Parameters**, US Army, United States, v. 40, n. 4, p. 40-59, 2001-2002.
- SILIYA, C. J. **Ensaio sobre a cultura em Moçambique**. Maputo: [s. n., 1996].
- SIMÕES, F. B. B. Explicações sobre física, eletricidade e circuitos elétricos. Conversa pessoal. Outubro de 2019.
- SÓ MATEMÁTICA. Matemática e Música: em busca da harmonia (parte 2). **Mundo Matemática**, 2019. Disponível em: <https://www.somatematica.com.br/mundo/musica2.php>. Acesso em: ago. 2019.
- SOUZA, P. C. **Sociedade da Informação e Serviço Social**: uma estratégia de intervenção? 2008. Disponível em <http://www.uel.br/cesa/sersocial/principalgeral.html>
- TABAK, J. **As Vozes de Ex-Crianças Soldado**: Reflexões Críticas sobre o Programa de Desarmamento, Desmobilização e Reintegração das Nações Unidas. 2009. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- TAKATORI, M.; BOMTEMPO, E.; BENETTON, M. J. O brincar e a criança com deficiência física: a construção inicial de uma história em Terapia Ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 91-105, 2001.
- TELES, N; NIPASSA, O. Pobreza, decifra-te! Estudo exploratório sobre o perfil sócio-económico e cultural dos moradores da comunidade de Mabotine, bairro Luís Cabral, Maputo. *In*: TELES, N.; MUIANGA, B; BRÁS, E. (Eds.). **Mosaico Sociológico**. Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane; CIEDIMA, 2011.
- TELES, N.; MUIANGA, B; BRÁS, E. **Mosaico Sociológico**. Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane; CIEDIMA, 2011.

TERRITÓRIO do brincar. Direção: David Reeks, Renata Meirelles. Produção: Etela Rennet, Luana Lobo, Marcos Nisti. Documentário, 90min, son., cor. Brasil: Maria Farinha Filmes; Ludus Videos, 2015.

TISDALL, E. K. M; PUNCH, S. Exploring children and young people's relationships across majority and minority worlds. **Children's Geographies**, [s. l.], v.10, n. 3. p. 241-248, 2012.

_____. Not so "new"? Looking critically at childhood studies. **Children's Geographies**, [s. l.], v. 10, n. 3, 249-264, ago. 2012a

THOMAS, N. Against ethnography. **Cultural Anthropology**, Arligton, v. 6, n. 3, p. 306-321, 1991.

THOMPSON, C. **O desafio da tecnologia na infância**: Programa Criança e Natureza. Bali: Green School, 2017.

TORNICH, C. C. Os silêncios na arte contemporânea sul-africana a partir de Willie Bester. *In*: EHA – ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 12., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2017. p. 144-152.

_____. **Itinerários de Willie Bester nos cenários da África do Sul e de Expografia Mundializada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estética e história da Arte) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-12082019-131548/publico/2019_CarolinaDeCamposTornich_VOrig.pdf. Acesso em: out. 2019.

TRAVASSOS, S. D. Fotografia e construção etnográfica. **Cadernos de antropologia e imagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 3, p. 99-106, 1995.

TRIANA, B. Colonialismo e Imagem: Memória e(m) contestação nas fotografias de Ricardo Rangel. **Iuminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 211-232, jan./jul. 2018.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Relatório sobre Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique** (2010). Maputo: UNICEF, 2011.

_____. **Situação das crianças em Moçambique** (2014). Maputo: UNICEF, 2014.

_____. **Programa Educação: para cada criança, educação**. Maputo, Moçambique, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: set. 2019.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para pensar uma educação outra. *In*: **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018.

WARS IN THE WORLD. List of ongoing conflicts: Africa (2019). **Wars in the World**. Disponível em <https://www.warsintheworld.com/?page=static1258254223>. Acesso em: 7 jan. 2020.

WFOT - WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS. **Position Statements. Diversity and Culture**. 2010. Disponível em: <https://www.wfot.org/resources/diversity-and-culture>. Acesso em: out. 2016.

ZAMPARONI, V. **Frugalidade, moralidade e respeito: A política do assimilacionismo em Moçambique**, c. 1890-1930. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS, 10., 2000, Rio de Janeiro.