



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Elena Colonna  
“Eu é que fico com a minha irmã”  
Vida quotidiana das crianças na  
periferia de Maputo

Elena Colonna

**“Eu é que fico com a minha irmã”  
Vida quotidiana das crianças na  
periferia de Maputo**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Elena Colonna

**“Eu é que fico com a minha irmã”  
Vida quotidiana das crianças na  
periferia de Maputo**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento**

Janeiro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Ao Pedro e ao Nêsto.*

*A cada uma das crianças  
que me acompanhou  
ao longo desta viagem.*



## ***Agradecimentos***

Quase cinco anos, três países, dois continentes, várias cidades, muitas casas... não é fácil fazer uma lista completa de todos os que contribuíram para este trabalho e que, de uma forma ou de outra, partilharam comigo um pedaço do caminho. Contudo, vou tentar mencionar algumas destas pessoas e instituições.

Muito muito obrigada a cada uma das crianças que participaram na investigação, as crianças das 6<sup>a</sup> classes de 2008, as outras crianças da escola, as crianças que encontrei nas casas que visitei e as crianças vizinhas e amigas que também quiseram partilhar comigo algum momento das suas vidas. Agradeço a todas, uma por uma, a disponibilidade, o carinho, a paciência, a curiosidade, a amizade e a simpatia com que me receberam. Aprendi muito com vocês e ainda espero aprender muito mais! O meu *kbanimambo* também a todas as famílias das crianças porque me receberam sempre de braços abertos e me permitiram realizar o trabalho. Um agradecimento especial à irmã Conceição e ao professor André que me abriram as portas da escola e para todos os professores com os quais convivi durante a investigação.

Agradeço ao professor Manuel Sarmiento a proposta de entrar neste doutoramento e a descoberta da Sociologia da Infância e também a disponibilidade e o encorajamento, necessários sobretudo na fase de “escrita acelerada” da tese. Obrigada à Juliana que me sugeriu contactar o professor Sarmiento e à Natália que foi uma presença amiga e constante ao longo destes anos. Agradeço à Manuela as suas críticas construtivas e sinceras e sobretudo a sua profunda amizade. O meu agradecimento ao professor Leandro Almeida e a doutora Adriana Lago pelo apoio nas tentativas de realizar o doutoramento europeu. Obrigada à Andrea por ter sido a minha primeira leitora. Agradeço a todos os que me deram indicações bibliográficas, apoio e conselhos e que leram e comentaram partes do trabalho: Maurício Silva, Angela Nunes, Pia Christensen, Micheal Wyness, William Corsaro, Marisa O. Ensor, Samantha Punch, Ana Benard da Costa, Conceição Osório, Paolo Chiozzi e “Quelli del Pallaio” e muitos outros. Agradeço também à FCT o seu fundamental apoio financeiro.

Agradeço ao professor Quive e à doutora Nair que me receberam no Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane. O meu agradecimento também aos colegas com os quais conversávamos sobre a Sociologia e muitos outros assuntos, sobretudo a Rehana, o Brás, o Baltazar, o Neto e o Alberto. Não posso esquecer dos meus estudantes: muito obrigada por tudo o aprendemos juntos! Agradeço também o apoio precioso da Rede da Criança, da Wlsa, da Unicef e da Save The Children.

Un ringraziamento speciale va al Dipartimento di Sociologia dell’Università di Padova. In particolare, ringrazio il professor Valerio Belotti per la sua incommensurabile disponibilità, Annalisa Frisina per i suggerimenti bibliografici e relazionali e Caterina Satta per il confronto sui concetti della SI.

Agradeço o carinho e a ajuda para compreender a sua cultura à grande família Matavela e a todos os amigos moçambicanos: Vanda, pela sua presença indispensável, as duas Zinhas, pelas aulas sobre bebés, Baggio, Charles, Joel, Laila, Mingas, Boa, dr. Paulo. Ringrazio le mie amiche di sempre per essere rimaste tali nonostante il mio periodo di studio “matto e disperatissimo”: Leo, Ali, Vero, Fra, Giù, Fra e Cla. Agradeço à toda a comunidade bra(ga)sileira a amizade e pelo apoio, em diferentes formas e momento, em particular à Amanda a força da última hora. Obrigada à Claudinha por ter-me recebido na sua casa desde o primeiro dia e à ela e à Ana Francisca por terem partilhado comigo dicas e anseios da maternidade. Um agradecimento especial à Kátinha e à Ângela, companheiras na Sociologia da Infância e sobretudo nas nossas “aulas de humanidade”.

Infine, ringrazio tutta la mia famiglia perché posso sempre contare su di loro: Nico, Leti, Mati, gli zii e i cugini. Ringrazio la nonna Anna e don Franco per avermi accompagnato con la preghiera. Ringrazio i miei genitori per avermi appoggiato in tutte le mie imprese, ma soprattutto per essersi rivelati dei nonni eccezionali. Senza la nonna, non so in che anno avrei finito di scrivere questa tesi. Ed ora mi mancano le parole per ringraziare le due persone più importanti di questi anni e, sicuramente, di tutta la vita. Ringrazio Nesto per essere stato un ottimo compagno di avventure, un assistente di ricerca indispensabile, un marito comprensivo e un padre spettacolare. *Dulcis in fundo*, grazie a Pedro perché mi dimostra ogni giorno che i bebè sono “attori sociali competenti” e perché mi porta con lui alla scoperta del mondo!



## RESUMO

Partindo dos pressupostos da Sociologia da Infância, que considera as crianças como actores sociais e a infância como uma construção social e cultural, o presente trabalho objectiva investigar a experiência específica de “ser criança” das crianças de um bairro da periferia de Maputo, em Moçambique. A pesquisa, desenvolvida por um período de 18 meses, foi dividida em duas etapas: a primeira teve lugar na escola, para entrar em contacto com as crianças (3 turmas de 6ª classe por um total de 120 crianças, entre os 10 e os 17 anos de idade) e ter uma visão geral sobre as suas vidas, as suas experiências quotidianas e a maneira como elas as representam; a segunda fase realizou-se fora da escola, para acompanhar as rotinas quotidianas das crianças, em casa e em outros espaços, e envolveu algumas crianças do primeiro grupo, mais um conjunto de outras crianças parentes, amigas ou vizinhas destas, através da amostragem em bola-de-neve. A metodologia de investigação utilizada foi a etnografia, complementada por um conjunto de ferramentas inspiradas nas metodologias participativas e visuais, tais como entrevistas, grupos de discussão, pequenas dramatizações, conversas informais (técnicas de carácter oral), fotografias, vídeos, desenhos (técnicas de carácter visual) e ensaios e diários (técnicas escritas).

A partir da relevante quantidade de dados construídos, o estudo focaliza-se em três principais âmbitos do quotidiano das crianças: a organização e o uso do tempo diário, marcado por rotinas e acontecimentos; a mobilidade das crianças no espaço público, principalmente no bairro mas também em outros contextos; finalmente, o trabalho das crianças e, nomeadamente, a actividade de tomar conta de outras crianças. Cada um destes aspectos é analisado tanto em termos de práticas quanto de representações. Os resultados apontam que as experiências das crianças que participaram na investigação, aparentemente “fora do lugar” à luz do modelo de infância hegemónico e eurocêntrico, fazem sentido quando estudadas no âmbito dos valores e das condições sociais e culturais do contexto onde elas se inscrevem. Finalmente, o estudo revela a agência das crianças e a sua participação activa na vida familiar.

**Palavras-chave:** Sociologia da Infância, Moçambique, vida quotidiana, espaço urbano, cuidar de crianças.



## **ABSTRACT**

Based on the assumptions of the Sociology of Childhood, which considers children as social actors and childhood as a social and cultural construction, this study aims to investigate the specific experience of “being a child” of children in a suburb of Maputo, in Mozambique. The fieldwork, developed over a period of 18 months, was divided into two stages. The first one took place in a primary school, so as to get in contact with children and have an overview of their everyday lives and of the ways they represent them. Research activities involved three classes of 6th grade for a total of about 120 children, aged between 10 and 17. This stage was also useful to identify the children who wanted to participate in the second part of the research. The second phase was developed out of school, accompanying the children in their daily lives at home, outdoors and wherever they went. Initially, this stage involved few children of the first group. But, through a snow-ball sampling, an important number of other children and some adults, who were relatives, friends or neighbours of the first group children, also had an active role in the research process. The main methodology was ethnography, complemented by a set of tools inspired by the visual and participatory methodologies, such as interviews, focus groups, small role plays, informal conversations (oral techniques), photographs, videos, drawings (visual techniques) and essays and diaries (writing techniques).

From the relevant amount of generated data, the study focuses on three main areas of everyday life of children: organization and use of daily time, characterized by routines and events; mobility of children in public space, especially in the neighborhood but also in other contexts; finally, children work and, in particular, child and sibling caregiving. Each of these aspects is discussed in terms of practices and representations. The results show that the experiences of children who participated in the research, apparently “out of place” in relation to the hegemonic and Eurocentric model of childhood, make sense when studied in the framework of local social and cultural values and conditions. Finally, the study contributes to reveal the agency of children and their active participation in family life.

**Key-words:** Sociology of Childhood, Mozambique, everyday life, urban space, child caregiving.



## RIASSUNTO

Partendo dai presupposti della Sociologia dell'Infanzia, che considera i bambini come attori sociali e l'infanzia come una costruzione sociale e culturale, il presente lavoro ha l'obiettivo di indagare la specifica esperienza di "essere bambino" dei bambini di un quartiere di periferia di Maputo, in Mozambico. La ricerca, svolta per un periodo di 18 mesi, è stata divisa in due fasi: la prima è stata realizzata a scuola, per entrare in contatto con i bambini (3 classi del 6° anno per un totale di circa 120 bambini tra i 10 e i 17 anni) e per avere una visione generale delle loro vite, delle loro esperienze quotidiane e del modo in cui le rappresentano; la seconda parte si è svolta fuori dalla scuola, per seguire le routine quotidiane dei bambini, sia in casa che in altri contesti, e ha coinvolto alcuni bambini del primo gruppo più un numero significativo di altri bambini loro familiari, amici o vicini, attraverso un campionamento a palla-di-neve. La metodologia di ricerca utilizzata è stata l'etnografia, corredata da una serie di strumenti ispirati alle metodologie partecipative e visuali, come interviste, gruppi di discussione, piccole rappresentazioni teatrali, conversazioni informali (tecniche orali), fotografie, video, disegni (tecniche visuali) e temi e diari (tecniche scritte).

Partendo dalla considerevole quantità di dati costruiti, lo studio si focalizza su tre aspetti principali della quotidianità dei bambini: l'organizzazione e l'uso del tempo, segnato da routine e avvenimenti; la mobilità dei bambini nello spazio pubblico, soprattutto nel quartiere ma anche in altri contesti; infine, il lavoro dei bambini e, nello specifico, la loro attività di prendersi cura di altri bambini. Ognuno di questi aspetti è analizzato sia in termini di pratiche, che di rappresentazioni sociali. I risultati indicano che le esperienze dei bambini che hanno partecipato alla ricerca, apparentemente "fuori luogo" se considerate alla luce del modello di infanzia egemonico eurocentrico, hanno senso quando vengono studiate partendo dai valori e dalle condizioni sociali e culturali dove questi sono inseriti. Infine, il lavoro rivela l'agentività dei bambini e la loro partecipazione attiva alla vita familiare.

**Parole-chiave:** Sociologia dell'Infanzia, Mozambico, vita quotidiana, spazio urbano, cura dei bambini.



# Índice

|   |            |
|---|------------|
| Introdução .....  | 1          |
| <b>1. Pensando uma investigação com crianças em Maputo: o encontro com a Sociologia da Infância .....</b>   | <b>9</b>   |
| 1.1 A ideia da investigação .....   | 11         |
| 1.2 A pesquisa bibliográfica: a dificuldade de encontrar material sobre a infância moçambicana .....  | 13         |
| 1.3 Crianças “fora do lugar”? O conceito de infância como construção social e histórica .....   | 18         |
| 1.4 Crianças locais e direitos universais: um encontro possível?.....   | 25         |
| 1.5 Crianças “pre-sociológicas”: representações e imagens sociais .....   | 27         |
| 1.6 Os <i>tipos ideais</i> de criança: uma perspectiva sociológica .....  | 31         |
| 1.7 A Sociologia da Infância e o meu projecto de investigação .....   | 33         |
| 1.8 O encontro dos Estudos da Criança com os Estudos africanos .....  | 37         |
| Concluindo: a ambição da investigação .....   | 41         |
| <b>2. Moçambique, Maputo, Infulene: os contextos jurídicos e sociais acerca das crianças.....</b>   | <b>45</b>  |
| 2.1 Moçambique.....   | 47         |
| 2.2 A “grande Maputo” .....   | 80         |
| 2.3 O bairro, a escola e as famílias .....  | 86         |
| Concluindo: a relevância do contexto da investigação .....  | 92         |
| <b>3. Opções metodológicas .....</b>  | <b>95</b>  |
| 3.1 Apresentação da pesquisa: objecto, objectivos e contexto.....   | 98         |
| 3.2 Os participantes da investigação.....   | 101        |
| 3.3 As etapas da investigação e os seus limites: do projecto à escrita .....  | 104        |
| 3.4 A identidade da investigadora: mana, tia, pesquisadora, professora, explicadora, educadora ou Elena?....                                      | 128        |
| 3.5 Uma etnografia participativa e visual .....   | 134        |
| 3.6 Questões éticas .....   | 155        |
| Concluindo: os riscos e as potencialidades de uma metodologia “rica” .....  | 162        |
| <b>4. O quotidiano das crianças.....</b>  | <b>167</b> |
| 4.1 A revelação do social através do quotidiano: aproximações teóricas .....  | 170        |
| 4.2 O estudo do quotidiano das crianças de um bairro de Maputo.....   | 178        |
| 4.3 “E fui brincar com os meus irmãos e amigos durante 35 minutos de jogar futebol”: o tempo nas práticas e nas representações das crianças ..... | 184        |
| 4.4 “Eu comecei com o meu trabalho de dia a dia este eu faço todos os dias”: o quotidiano das crianças entre rotinas e acontecimentos .....       | 197        |
| Concluindo: agência, participação e autonomia das crianças nos seus quotidianos .....   | 218        |
| <b>5. Crianças e espaço urbano.....</b>   | <b>221</b> |
| 5.1 As crianças e o espaço: que relações?.....  | 226        |
| 5.2 “A minha casa é perto da tua casa, mas não chega lá”: os conhecimentos e as representações espaciais das crianças .....                       | 227        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3 “Depois cheguei à estrada e subi o machimbombo e fui a escola”: as práticas espaciais das crianças.....                        | 233        |
| 5.4 “Na minha casa não aceitam eu ir a pé”: a segurança e o controlo dos adultos .....   | 248        |
| 5.5 “Fiquei feliz porque os meus primos vieram da África do Sul”: mobilidade e representações espaciais em diferentes escalas..... | 251        |
| Concluindo: qual direito à cidade para as crianças? .....  | 255        |
| <b>6. Crianças que cuidam de crianças .....</b>  | <b>257</b> |
| 6.1 “Sinto vontade de ir ao mercado”: algumas considerações sobre o trabalho das crianças .....                                    | 260        |
| 6.2 “Tenho de fazer tudo para o meu irmão”: definindo um fenómeno social complexo.....   | 268        |
| 6.3 “Dá lá meu fresco que você tomou!”: as múltiplas dimensões do cuidar de crianças.....  | 275        |
| 6.4 “Porque nós todos somos iguais”: género e cuidado nas representações das crianças.....   | 290        |
| 6.5 Quem cuida de crianças na prática? .....   | 296        |
| Concluindo: o direito/dever das crianças de participar na vida familiar .....  | 302        |
| Inconclusivas conclusões .....   | 307        |
| Referências bibliográficas .....   | 319        |
| Webgrafia .....  | 338        |



## Índice de Figuras, Quadros, Gráficos e Fotos

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Mapa de África.....   | 48  |
| Figura 2. Mapa de Moçambique.....   | 48  |
| Figura 3. A localização do bairro de Infulene.....  | 87  |
| Figura 4. A selecção das actividades: três tipos de negociações.....  | 144 |
| Figura 5. O diário de Apolinária. ....  | 146 |
| Figura 6. Diagrama-aranha sobre o "dia da criança". ....  | 180 |
| Figura 7. Desenho José E. ....  | 229 |
| Figura 8. Desenho Elton. ....   | 229 |
| Figura 9. Desenho José A. ....  | 229 |
| Figura 10. Desenho Azarias. ....  | 229 |
| Figura 11. Desenho Edmilson.....  | 229 |
| <br>  |     |
| Quadro 1. Moçambique em cifras. ....  | 58  |
| Quadro 2. Legislação e políticas de protecção social recentemente aprovadas. ....                             | 68  |
| Quadro 3. Breve Olhar sobre o progresso de Moçambique rumo aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. .... | 71  |
| Quadro 4. Cronologia da investigação.....   | 105 |
| Quadro 5. Categorias parcialmente exploradas no Cap. 3.....   | 126 |
| Quadro 6. Categorias exploradas em capítulos específicos.....   | 126 |
| <br>  |     |
| Gráfico 1. As tarefas domésticas desempenhadas pelas crianças.....  | 266 |
| Gráfico 2. Os principais âmbitos de trabalho das crianças.....  | 266 |
| Gráfico 3. A colaboração das crianças nos negócios da família. ....   | 267 |
| Gráfico 5. Localização do adulto, quando as crianças tomam conta de outras crianças.....                      | 270 |
| Gráfico 5. Actividades desenvolvidas para tomar conta de uma outra criança.....                               | 274 |
| Gráfico 6. Tomar conta de crianças é trabalho para quem?.....   | 291 |
| Gráfico 7. Tomar conta de crianças anima ou custa?.....   | 293 |
| Gráfico 8. Com quem é melhor que fiquem as crianças, na ausência dos pais? ....                               | 295 |
| Gráfico 9. Idade a partir da qual uma criança pode cuidar de outra criança. ....                              | 295 |

|   |     |
|---|-----|
| Foto 1. Assistindo ao vídeo.....  | 123 |
| Foto 2. Trançando o cabelo da investigadora Elena.....                    | 123 |
| Foto 3. Saltando da árvore.....   | 132 |
| Foto 4. Tentando imitar o salto do Samito.....                            | 132 |
| Foto 5. “Vivendo dentro” do contexto social das crianças.....             | 137 |
| Foto 6. Neyma entrevista Jessuina.....                                    | 145 |
| Foto 7. Brincadeiras, foto tirada pela investigadora.....                 | 153 |
| Foto 8. Cortina da sala, foto tirada por Márcia.....                      | 153 |
| Foto 9. Nina leva a loiça suja para o quintal.....                        | 188 |
| Foto 10. Pronto para ir à escola, às 11:48.....                           | 188 |
| Foto 11. Paulino a varrer o quintal.....                                  | 192 |
| Foto 12. Victória sai durante o jogo das cartas.....                      | 192 |
| Foto 13. Penteados das meninas.....                                       | 203 |
| Foto 14. Cortes de cabelo dos rapazes.....                                | 203 |
| Foto 15. Fritando batatas para o matabicho.....                           | 207 |
| Foto 16. A loiça que mamã disse para lavar.....                           | 207 |
| Foto 17. Jogando com a bola de um vizinho.....                            | 208 |
| Foto 18. Cortando as balizas para um grande jogo.....                     | 208 |
| Foto 19. Saltando a corda "reciclada".....                                | 209 |
| Foto 20. Batendo as palmas e cantando.....                                | 209 |
| Foto 21. Formatura dos alunos antes de entrar nas salas.....              | 213 |
| Foto 22. Grandes limpezas no último dia de aulas.....                     | 213 |
| Foto 23. Nilza e Samito vão à escola.....                                 | 240 |
| Foto 24. Samito com uma folha.....  | 240 |
| Foto 25. Miro carrega um saco.....  | 240 |
| Foto 26. Linda, Márcia e Cesaltina brincam no muro.....                   | 240 |
| Foto 27. Procurando companhia para ir buscar água.....                    | 240 |
| Foto 28. Márcia e Linda lavam a loiça na casa da investigadora.....       | 261 |
| Foto 29. Marino e a mãe na banca.....                                     | 267 |
| Foto 30. Valter e Marino ao lado da banca da mamã.....                    | 267 |
| Foto 31. Os irmãos mais novos ajudam o Paulino a empurrar a carrinha..... | 284 |
| Foto 32. Aprendendo a lidar com as galinhas.....                          | 286 |
| Foto 33. Marino e Samito: discípulo e mestre?.....                        | 286 |
| Foto 34. A TV e a antena.....   | 287 |
| Foto 35. Samito a mexer o gravador.....                                   | 287 |

## **Lista de siglas e abreviaturas**

**CADBEC** - Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança

**CDC** - Convenção dos Direitos da Criança

**CNAC** - Conselho Nacional dos Direitos da Criança

**COV** - Crianças Órfãs e Vulneráveis

**FRELIMO** - Frente de Libertação de Moçambique

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**MMAS** - Ministério da Mulher e da Acção Social

**ODM** - Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**OUA** - Organização da Unidade Africana

**PACOV** - Plano de Acção para Crianças Órfãs e Vulneráveis

**PARPA** - Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

**PNAC** - Plano Nacional de Acção para a Criança

**PRE** - Plano de Reestruturação Económica

**PRES** - Programa de Reabilitação Económica e Social

**RENAMO** - Resistência Nacional Moçambicana

**TPC** - Trabalhos para Casa

**TVM** - Televisão de Moçambique

**UEM** - Universidade Eduardo Mondlane



# Introdução

*Scrivere è sempre nascondere qualcosa in modo che venga poi scoperto.*

Italo Calvino

Quantas vezes vimos na televisão, nas revistas ou nas publicidades imagens de crianças africanas? Sem dúvida, muitas. E quais são as situações que mais frequentemente aparecem? Guerra, pobreza, fome, exploração, doenças, trabalho infantil. Mas será mesmo esta a realidade vivida por todas as crianças do continente? Eu acredito que não. Porém, estas representações superficiais e estereotipadas encontram-se tão enraizadas no imaginário colectivo que, muitas vezes, torna-se difícil até mesmo conceber a possibilidade que exista algo mais para além disso. É com o intuito de criar espaço para novas perspectivas de análise e de produção de conhecimento acerca das vidas das crianças africanas que surge este trabalho. Longe de ser um produto exaustivo e acabado, ele apresenta-se mais como o relato de uma viagem de descoberta à procura da quotidianidade de algumas crianças de um dos cantos de África.

Esta tese relata apenas uma das inúmeras viagens possíveis, uma vez que abrange apenas um dos mais de cinquenta países do continente, Moçambique e, dentro dele, apenas uma cidade, Matola e, dentro dela, apenas um bairro, Infulene<sup>1</sup>. E ainda, dentro do bairro, não envolve todas as crianças mas apenas algumas, contactadas a partir de apenas três turmas de uma escola primária. É então uma viagem pequena em relação à vastidão do universo das crianças africanas mas, mesmo na sua pequenez, nos revela uma riqueza enorme em termos de vidas, de experiências, de saberes e de *formas de pensar, de sentir e de agir*. É apenas um caso, bem delimitado no tempo e no espaço, mas é suficiente para questionar as imagens e as ideias dominantes sobre as crianças africanas e mostrar que a realidade é muito mais complexa e diversificada daquilo que pode parecer à primeira vista.

## ***O percurso biográfico da investigadora...***

A fim de uma melhor compreensão, a ideia e o desenvolvimento do trabalho precisam ser contextualizados dentro do percurso pessoal de quem escreve. O meu primeiro contacto com a realidade moçambicana realiza-se no âmbito da investigação para a tese de licenciatura em Sociologia,

---

<sup>1</sup> O bairro estudado faz parte do Município da Matola, do ponto de vista administrativo. Contudo, devido à sua proximidade à capital, é comumente considerado um dos bairros periféricos da cidade de Maputo.

focalizada num projecto de cooperação entre Roma e Maputo que envolvia crianças e jovens das duas cidades (Colonna, 2005). Um dos principais resultados desta pesquisa aponta para o facto que a aproximação, a informação e a comunicação relativas ao contexto moçambicano são construídas de forma parcial e tendente a reforçar os estereótipos vigentes acerca da África e dos africanos. No ano seguinte, trabalho como voluntária em um centro de acolhimento para meninos de rua e escola primária num bairro da periferia de Maputo, uma experiência que me abre uma janela com vista para as vidas das crianças desta zona. Durante a minha estadia, escrevo uma série de *e-mail*, depois publicadas em um livro (Colonna, 2009), onde descrevo os episódios quotidianos que presencio, para que amigos e familiares possam ter uma visão diferente e talvez mais complexa do contexto onde me encontro.

Em 2007, a entrada no doutoramento em Sociologia da Infância<sup>2</sup> representa a oportunidade de conjugar as minhas três paixões: a sociologia, as crianças e a África. Ao longo deste empreendimento académico, a minha vida pessoal é marcada por muitos e importantes acontecimentos, entre os quais a actividade de professora na universidade de Maputo, dois casamentos com a mesma pessoa, significativamente um na África e um na Europa, e o nascimento do meu primeiro filho. Estes eventos, se por um lado tornam o processo mais difícil e demorado, por outro lado, enriquecem o trabalho com novas e diferentes perspectivas. Os alunos e os colegas da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) representam interlocutores preciosos na contextualização das teorias da Sociologia da Infância e na discussão da pesquisa em andamento. O meu marido, que foi criança há menos de duas décadas atrás no mesmo contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, torna-se um colaborador precioso na compreensão e na interpretação das acções das crianças e dos seus familiares. Finalmente, a presença de um bebé na família permite-me acrescentar ao meu ponto de vista enquanto investigadora e ex criança, também aquele de mãe.

### ***... e o percurso biográfico da investigação***

A gradual aproximação à Sociologia da Infância permite-me compreender e abraçar os pressupostos teóricos dos estudos sociais da infância: por um lado, a necessidade de encarar as crianças enquanto actores sociais, estudando as suas relações e culturas, em si próprias, *in their own right*; por outro lado, o reconhecimento da natureza socialmente construída da própria infância (Qvortrup, 1999; Corsaro, 1997; James & Prout, 1990). Nomeadamente, a infância é reconhecida como um conceito elaborado na intersecção de vários quadros de referência e linguagens, sendo que esta polivocalidade é reflectida pela multidisciplinaridade do campo dos estudos da infância. Através da sobreposição e da coexistência de diferentes marcos teóricos, a heterogeneidade das vidas das crianças é iluminada, enquanto as investigações desenvolvidas a nível mundial enfatizam a diversidade das experiências das crianças e das representações da infância (Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell, & White, 2010).

---

<sup>2</sup> O doutoramento foi realizado com o apoio financeiro da FCT.

Contudo, embora se tenham multiplicado as pesquisas intencionadas a desestabilizar a ideia de uma infância homogénea (cfr. Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009; Montgomery, 2009; Wells, 2009; Christensen & James, 2005; James, Jenks, & Prout, 2002; James & Prout, 1990), tem sido dedicada surpreendentemente pouca atenção à vida quotidiana “normal” das crianças do continente africano (Nsamenang, 2011; Bass, 2004; Katz, 2004). Apesar da sua relevância demográfica e do seu papel activo a nível familiar, social e económico, as crianças africanas dificilmente têm conseguido espaço e visibilidade na produção científica, tanto no âmbito dos estudos da infância assim como dos estudos africanos. A revisão da literatura evidencia a centralidade da categoria das “crianças órfãs e vulneráveis<sup>3</sup>” no âmbito dos estudos existentes que, focalizando-se nas situações mais extremas, acabam marginalizando as experiências mais ordinárias que marcam o quotidiano da maioria das crianças africanas e, nomeadamente, moçambicanas.

Proponho-me então explorar os quotidianos infantis num bairro periférico da cidade de Maputo, focalizando a minha atenção na prática de cuidar de outras crianças, um fenómeno social específico que caracteriza as vidas da maioria das crianças dentro do contexto de investigação seleccionado. As crianças que cuidam de crianças desafiam a lógica paternalista dominante que lhes atribui a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos “sábios, racionais e maduros” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 20), afirmando-se a si próprias como responsáveis pela protecção de outros. O estudo deste fenómeno, procurando enriquecer o debate relativo aos direitos das crianças que contrapõe a protecção à participação, é norteado pelas seguintes questões: quais são os recursos que os meninos e as meninas mobilizam para tomar conta das outras crianças? Quais são as competências que adquirem? Quais são as estratégias educativas que desenvolvem? E quais os principais desafios e as dificuldades que quotidianamente enfrentam?

### ***Orientações metodológicas***

Em geral, as crianças do continente africano têm sido encaradas como “fora do lugar” (Connolly & Ennew, 1996) por não se encontrarem apenas em casa e na escola, ocupadas de maneira exclusiva no estudo e na brincadeira, como previsto pelas normas das classes médias europeias e norte-americanas depois universalizadas. Contudo, o antropólogo italiano Paolo Chiozzi, alerta-nos que “para julgar é preciso conhecer, e para conhecer é necessário sentir o desejo de compreender” (2010, p. 12). Com efeito, as práticas quotidianas, aparentemente anormais aos olhos externos, fazem sentido se consideradas à luz dos múltiplos elementos que constituem o sistema cultural local (Geertz, 1983). Neste contexto, torna-se necessária a adopção de uma metodologia qualitativa e participativa, que permita captar as *vozes* e as acções das crianças, atribuindo-lhes sentido a partir dos seus pontos de vista

---

<sup>3</sup> O foco quase exclusivo nesta categoria pode resultar dos interesses dos governos, das ONG e das organizações internacionais em mostrar os aspectos mais dramáticos das vidas das crianças, a fim de atrair recursos financeiros.

e das referências do universo cultural e social onde elas estão inseridas.

A etnografia parece-me o caminho mais apropriado para conhecer as experiências e as vivências quotidianas das crianças e interpretar as suas *vozes*, isto é, “explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam” (Nunes & Carvalho, 2007, p. 23). Ao longo de mais de um ano, acompanho as crianças nas suas actividades quotidianas, em casa, na escola e na rua, fotografando e registando no meu diário de campo o que as crianças dizem e fazem. Ao mesmo tempo, procuro também criar espaços para que as crianças possam contar em primeira pessoa as suas vidas, explicitando as suas representações do mundo através de entrevistas, questionários, grupos de discussão, pequenas dramatizações, fotografias, vídeos, desenhos, registos escritos e diários. A variedade de ferramentas utilizadas representa uma forma de investigar a pluralidade de infâncias, tendo em consideração as diferentes competências, as experiências de vida e as identidades sociais das crianças.

### ***Escrever e comunicar os resultados da investigação***

O resultado do trabalho de campo é a construção de uma enorme quantidade de dados ricos e diversificados que, não se limitando ao tomar conta de outras crianças, iluminam diferentes aspectos dos quotidianos infantis. Consciente da impossibilidade de trazer para as páginas de um livro a riqueza da vida real, procedo à selecção do material e à escrita da tese, movida pelo desejo de elaborar um texto ágil, claro e de fácil leitura para diferentes sujeitos. Ao escrever, não penso apenas na academia portuguesa, mas tenho também em mente uma variedade de actores que, nas suas práticas formativas ou profissionais quotidianas, se ocupam (e preocupam) de crianças e, nomeadamente, das crianças moçambicanas: professores, investigadores, consultores, políticos, funcionários de ONG e organizações internacionais, voluntários e activistas.

Para quem não conhece a realidade moçambicana, como referi no princípio, este trabalho pretende ser um caminho de descoberta de *outras* formas de conceber a infância e de viver a experiência de ser criança. Para os que estão familiarizados com as infâncias moçambicanas ou que até já foram crianças neste país, a leitura desta tese pode representar a oportunidade de trazer à tona e reflectir sobre um conjunto de saberes e operações que, no decorrer da vida quotidiana, tendem a escapar à reflexão. Ainda, espero que este trabalho permita, tanto aos estrangeiros quanto aos moçambicanos, habituados a julgar as experiências infantis a partir dos ideais hegemónicos globais, encarar as vidas das crianças estudadas como uma realidade complexa, marcada por luzes e sombras, potencialidades e criticidades.

Um desafio constante é representado pela exigência de manter um equilíbrio entre duas atitudes opostas e contraproducentes: por um lado, a inveja pela riqueza social e pelas experiências de autonomia e de participação vividas pelas crianças; por outro lado, a pena pelas difíceis condições materiais com as quais muitas crianças se deparam. Com efeito, a inveja promove um essencialismo problemático que nos remete para um modelo irrealista e ingenuamente “romantizante”, de



rousseauiana memória, enquanto a pena nega a subjectividade das pessoas, reduzindo actores sociais competentes e criativos a vítimas passivas das circunstâncias (Gottlieb, 2004). Para evitar estes extremos, procuro concentrar os meus esforços na compreensão das experiências concretas de “ser criança” num contexto específico, em situações da vida quotidiana (James, Jenks, & Prout, 2002), tentando iluminar as perspectivas das próprias crianças.

As comparações, de vez em quando estabelecidas entre as minhas observações e os resultados de investigações desenvolvidas sobretudo no contexto europeu, têm o objectivo de relativizar eventuais avaliações e juízos elaborados *a priori*, permitindo encarar ambos os sistemas como o resultado de uma construção social. Ainda, pretende-se sublinhar que cada uma destas construções é marcada por um conjunto de consequências tanto positivas quanto negativas para as vidas das crianças, em termos de oportunidades e limitações para o exercício da sua agência e a realização dos seus direitos. Estou entretanto consciente que a própria ideia de construir um confronto entre o contexto europeu/norte-americano e o contexto africano é, em si, problemática. Reconheço que não se trata de duas realidades homogêneas mas que, no seu interior, as crianças vivem experiências diferenciadas, de acordo com uma variedade de factores, tais como a idade, o género, a classe social e a origem cultural e religiosa. Contudo, considero que em ambos os contextos existem algumas ideias e práticas que se afirmam como hegemónicas, pelo menos a nível discursivo, e que é interessante analisar também em termos comparativos.

Ao longo do trabalho, procuro analisar tanto as representações das crianças, quanto as suas práticas quotidianas. Neste exercício, o contexto estudado e o seu sistema cultural não são entendidos como entidades estáticas e isoladas, mas as transformações em acto e as inúmeras relações entre os valores locais e as instâncias globais são recorrentemente evidenciadas. Ainda, uma genérica categoria de “infância moçambicana” procura ser constantemente desconstruída mostrando como, mesmo dentro do mesmo bairro, as experiências quotidianas das crianças se diferenciam de acordo com uma multiplicidade de factores.

### **A organização da tese**

*Milhões de notícias invadem diariamente as redações, as agências, as redes e, finalmente, bombardeiam a nossa curiosidade enquanto espectadores passivos do espectáculo-mundo. Fragmentos de histórias nunca colocada em contextos específicos, onde a relação entre de notícia, evento e pano de fundo se esgota bem antes de ser consumida. As peças do puzzle-mundo estão todas, o que falta é o enquadramento, o contexto, o horizonte dentro do qual os factos se desenvolvem. E apenas este horizonte é capaz de oferecer ferramentas interpretativas e possíveis percursos de análise. Sabemos tudo sem conhecer nada<sup>4</sup>. George Steiner*

A “descontextualização” resulta ser uma das principais características do mundo da informação contemporâneo, impedindo aos receptores disponibilizar os instrumentos para elaborar interpretações e

---

<sup>4</sup> Para as citações de obras em línguas diferentes do português, todas as traduções são de minha autoria.

análises pessoais dos factos apresentados. Pelo contrário, procuro construir toda a tese como um progressivo desvelamento dos contextos necessários para compreender as vidas das crianças que participaram da investigação e, mais especificadamente, a sua prática de tomar conta de outras crianças, que é discutida no último capítulo.

O primeiro capítulo é dedicado aos fundamentos teóricos do trabalho. Teoria deriva da palavra grega *tebóreô* que se traduz como “*sou espectador, considero, contemplo*”. Deste modo, falar de teoria significa para mim descrever a perspectiva a partir da qual assisto, considero e contemplo as vidas das crianças que participam da investigação. Por isso, explico o percurso que me leva a escolher a realidade das crianças que cuidam de outras crianças como meu objecto de estudo. A seguir, apresento as principais questões teóricas com as quais me deparo na formulação do projecto de investigação, evidenciando o papel fundamental que a Sociologia da Infância desempenha neste processo. Depois de discutir as afinidades e o enriquecimento recíproco que pode resultar do diálogo dos Estudos da Infância com os Estudos Africanos, finalizo o capítulo tornando explícita a ambição da investigação.

O segundo capítulo focaliza-se no contexto onde vivem as crianças protagonistas do trabalho. Trata-se de uma viagem por círculos concêntricos, que parte da apresentação de Moçambique no seu conjunto para chegar a conhecer a cidade, o bairro, a escola e as famílias, onde se desenvolve a vida quotidiana das crianças consideradas. Ao longo do capítulo, percorro a história do país até os dias de hoje, para depois analisar a situação geral das crianças moçambicanas, detendo-me nas políticas públicas e nos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que as afectam. Procuro também compreender as imagens de criança vigentes na sociedade moçambicana e o que as pessoas, tanto os adultos quanto as crianças, entendem por “criança” no seu dia-a-dia.

O terceiro capítulo discute a metodologia do trabalho, isto é, o caminho percorrido na tentativa de tornar concretos os princípios enunciados na parte teórica. Exponho as minhas dúvidas e as decisões que vou tomando a cada desvio, começando por uma apresentação geral da pesquisa, dos participantes e das etapas da investigação, desde o projecto até a escrita. Depois de reflectir sobre a identidade da investigadora e a relação construída com as crianças, defino o meu trabalho como uma etnografia participativa e visual. Finalmente, partilho algumas reflexões acerca das questões éticas com as quais me deparei ao longo do trabalho e evidencio os riscos e as potencialidades de uma metodologia “rica”.

O quarto capítulo apresenta o quotidiano das crianças do bairro estudado. Partindo das contribuições da Sociologia da Vida Quotidiana, evidencio a relevância do estudo dos quotidianos infantis na Sociologia da Infância e descrevo os aspectos culturais que estruturam o dia-a-dia das crianças no continente africano. Depois de explicitar a minha abordagem ao estudo dos quotidianos infantis, focalizo-me no “tempo”, analisando como é vivido e representado pelas crianças que participam na investigação. Amplo espaço é dedicado ao que acontece concretamente na vida quotidiana das crianças,

considerando tanto os aspectos mais rotineiros quanto os eventos excepcionais. Na conclusão do capítulo, procuro discutir a agência, a participação e autonomia das crianças nos seus quotidianos.

O quinto capítulo explora as relações das crianças com o espaço urbano, começando por considerar as contribuições teóricas acerca deste tema. Em seguida, indago os conhecimentos, as representações e as práticas espaciais das crianças, relativas ao bairro e à cidade. As questões da segurança e do controlo dos adultos em relação à mobilidade das crianças são aprofundadas. Após a análise dos movimentos e das representações das crianças a nível nacional e internacional, encerro o capítulo discutindo algumas implicações da mobilidade garantidas às crianças no contexto estudado.

Depois de ter explorado os horizontes dentro dos quais se desenvolvem a investigação e a vida das crianças que nela participam, dedico-me às crianças que cuidam de crianças, o cerne do meu trabalho, no sexto capítulo. Após a análise da mais ampla divisão do trabalho no seio das famílias, delinco algumas características desta prática e descrevo as acções que as crianças concretamente desempenham para cuidar de outras crianças. Para dar conta da complexidade do fenómeno, examino a actividade das crianças que cuidam de crianças a partir de três dimensões: funcional, relacional e lúdica. A seguir, exploro as formas em que o cuidar de crianças e as questões de género se configuram nas representações das próprias crianças. Através da apresentação de alguns casos concretos e da consideração do ponto de vista das crianças cuidadas, explico como as crianças cuidadoras são definidas na prática, a partir de uma multiplicidade de factores. Por fim, defendo que o cuidar de crianças representa uma forma de as crianças afirmarem o seu direito/dever a participar na vida familiar.

Encerro o trabalho com algumas considerações finais, onde discuto as descobertas específicas relativas às crianças de um bairro periférico de Maputo e as implicações que elas trazem para o debate mais amplo acerca das crianças e da ideia de infância. Não deixo de identificar algumas pistas que me parecem relevantes tanto em termos de futuras investigações, quanto de programação e implementação de políticas e projectos específicos.



## Capítulo 1

# Pensando uma investigação com crianças em Maputo: o encontro com a Sociologia da Infância

*O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê  
Nem ver quando se pensa.  
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender.  
Alberto Caeiro*



Em toda a investigação, o que é relevante não são apenas os resultados mas também o processo que levou até eles. Isto assume ainda maior importância nas Ciências Sociais, uma vez que a honestidade intelectual de um investigador social não se encontra na apresentação de uma verdade absoluta (se é que ela existe), mas na explicitação do seu próprio ponto de vista. Assim, neste capítulo, explicarei brevemente o percurso que me levou a escolher a realidade das crianças que cuidam de outras crianças como meu objecto de estudo, apresentarei as principais questões teóricas com as quais me deparei na formulação do projecto de investigação e tornarei explícito o papel fundamental da Sociologia da Infância neste processo. Finalmente, tentarei sublinhar como o campo dos Estudos da Infância e o dos Estudos Africanos podem vir a enriquecer-se reciprocamente.

## **1.1 A ideia da investigação**

A ideia de uma investigação sobre a realidade das crianças moçambicanas nasce na sequência de um ano de trabalho, entre 2005 e 2006, como operadora numa instituição constituída por uma escola primária e um centro de acolhimento para crianças de rua, na periferia da cidade de Maputo. Esta experiência ofereceu-me a oportunidade de viver, brincar, aprender, rir e sofrer junto com as crianças e os jovens que frequentavam o Centro, por um período de tempo significativo. O contexto onde eu estava inserida representou assim um observatório privilegiado para o conhecimento das vivências e das trajectórias de vida de uma pluralidade de crianças. Nomeadamente, tive a possibilidade de entrar em contacto com sujeitos que se diferenciavam por alguns aspectos principais:

- a geração, uma vez que frequentavam a instituição, ainda que com estatutos diferentes, desde os bebés recém-nascidos até os jovens com mais de vinte anos de idade, isto é, tratava-se de pessoas que cresceram em situações históricas diferenciadas: por exemplo, os anos da guerra e da crise alimentar foram vividos apenas pelos mais velhos e não pelos outros;
- a situação sócio-familiar, porque havia crianças que viviam nas suas famílias (com um dos pais, com ambos ou com outros familiares) e só iam ao Centro para frequentar a escola, enquanto existiam outras crianças que viviam de forma estável na instituição e, entre elas, só algumas conheciam as famílias de origem e costumavam ter algum contacto com elas;
- a origem geográfica, dado que os acolhidos no Centro não provinham apenas da área circunstante mas também de outros bairros da cidade e de várias províncias do país.

Assim que o meu conhecimento sobre a situação das crianças e dos jovens moçambicanos ia crescendo, aumentavam também as interrogações sobre esta realidade e sentia a necessidade de aprofundar do ponto de vista teórico a experiência prática que estava a viver, a fim de poder melhor compreendê-la. Foi então que surgiu a ideia de desenvolver uma investigação científica sobre a infância moçambicana e tomei a decisão de me inscrever no Doutoramento em Sociologia da Infância.

Uma das primeiras perguntas que me coloquei como ponto de partida para a investigação estava relacionada com as motivações que levavam as crianças a “escolher” a vida na rua. A seguir, interroguei-me sobre a questão de género: os alunos que frequentavam a escola eram meninos e meninas, enquanto as crianças e os adolescentes acolhidos no Centro eram exclusivamente de sexo masculino e justificavam a sua “saída” de casa referindo-se às dificuldades vividas no âmbito familiar, de natureza económica mas sobretudo relacional (principalmente conflitos com o novo parceiro da mãe ou do pai e os respectivos filhos). Alargando o olhar à realidade de toda a área urbana de Maputo, notei que o número de centros de acolhimento dirigidos aos meninos era claramente superior ao número de centros para meninas e, além disso, pelas ruas da cidade, encontravam-se quase exclusivamente crianças e adolescentes do sexo masculino envolvidos em pequenas actividades do mercado informal ou a pedir esmola.

A minha intenção era entender onde se encontravam as filhas de sexo feminino pertencentes àquelas mesmas famílias e, sobretudo, porque é que os seus percursos de vida eram diferentes daqueles dos irmãos. Se os filhos consideravam a sua situação familiar de tal forma difícil e “pesada” que preferiam a rua ou um centro de acolhimento, quais eram as razões sociais e culturais que retinham as filhas em casa?

Estas reflexões levaram-me a assumir o género como variável fundamental da pesquisa. Porém, para melhor definir o objecto de estudo, decidi voltar a dialogar com a realidade local, entrando em contacto com algumas organizações moçambicanas e internacionais que trabalham, de maneiras diferentes, questões relacionadas ao género e à infância<sup>5</sup>. Tais contactos confirmaram a relevância de um estudo da infância moçambicana a partir de uma perspectiva de género e sugeriram a individuação da unidade de análise entre um dos grupos que constituem a categoria das *crianças órfãs e vulneráveis* (COV). Nomeadamente, os operadores da *Rede da Criança* sugeriram que desenvolvesse a investigação sobre a situação das “crianças chefes de família”, uma realidade com a qual se deparavam cada vez mais no âmbito dos seus trabalhos nas comunidades mas sobre a qual existia pouquíssima documentação.

Achei muito interessante a questão sugerida, porque desafiadora da imagem dominante de criança. As crianças que são chefes de família rompem com a lógica que as considera como simples destinatários da protecção e dos cuidados dos adultos e se afirmam como responsáveis, não apenas de si próprias, mas também dos seus irmãos. Comecei a procurar mais informações sobre o assunto e descobri que, em 2005, a nível nacional, apenas 0,2 por cento dos agregados de crianças órfãs e vulneráveis (COV) eram liderados por uma criança com menos de 18 anos (UNICEF, 2006). O fenómeno era de facto

---

<sup>5</sup> As organizações contactadas foram *Unicef Moçambique*, o centro de estudos *Women and Law in Southern Africa*, a ONG internacional *Save The Children*, a ong moçambicana *Criança, Família e Desenvolvimento*, a associação sociocultural juvenil *Machaka* e a *Rede da Criança*, uma rede nacional que reúne organizações e associações activas em prol das crianças moçambicanas.



interessante mas (felizmente) apenas se verificava num pequeno grupo da população das crianças moçambicanas. Pelo contrário, eu estava interessada em estudar algo que fosse próprio da infância em Moçambique entendida como grupo geracional, isto é, queria conhecer alguns traços característicos da vida de todas as crianças moçambicanas ou pelo menos da maioria delas. Esta minha opção pessoal enquadrava-se também nas tendências internacionais da investigação sociológica da infância. De facto, segundo Qvortrup (1999), “grande parte do que se pensa em termos sociológicos acerca da infância é estrutural e não individual, relacional, antes de mais no que diz respeito a uma perspectiva que engloba diversas gerações e que parece interessar-se mais pelas condições típicas, normais e comuns para a maioria das crianças, ou seja, a atenção não recai somente sobre crianças em situações particularmente difíceis<sup>6</sup>.”

A partir desta lógica, voltei a observar o contexto onde queria desenvolver a pesquisa, fiz novas pesquisas bibliográficas, encontrei pesquisadores da infância e operadores de organizações em prol das crianças e cheguei a identificar como meu objecto de estudo a experiência das crianças que tomam conta dos irmãos mais novos ou de outras crianças da família. Trata-se de uma prática muito difusa entre as famílias moçambicanas, mas ainda pouco explorada do ponto de vista sociológico. Este fenómeno chamou-me a atenção desde a minha primeira estadia em Moçambique. Para mim, que acabava de chegar da Europa, parecia estranho circular pelos bairros periféricos da cidade de Maputo e encontrar tantas crianças pequenas que, sem a supervisão de um adulto, andavam à vontade pelas ruas, algumas de mão dada com outra criança que ainda mal caminhava e outras com um bebé amarrado nas costas.

Finalmente, decidi realizar uma investigação para conhecer as vivências quotidianas das crianças que tomam conta de outras crianças. A minha intenção era conhecer as suas representações sobre esta actividade, mas também sobre si próprias, sobre os outros, sobre os seus direitos e sobre o mundo em que vivem, prestando particular atenção às diferenças existentes em relação à variável de género.

## **1.2 A pesquisa bibliográfica: a dificuldade de encontrar material sobre a infância moçambicana**

Segundo o 3º Censo Geral da População e Habitação 2007 (INE, 2007), a população de Moçambique é estimada em 20,3 milhões de habitantes, dos quais cerca de 10,8 milhões têm menos de 15 anos. Isto

---

<sup>6</sup> Qvortrup é um dos exponentes da corrente interna à SI que estuda a infância como uma categoria estrutural da sociedade. Nesta abordagem, a análise focaliza-se mais nas características partilhadas por todas as crianças, dentro de uma dada sociedade, enquanto grupo social geracional, do que nos factores que as diferenciam (Qvortrup, 2010; Qvortrup, 2009). Contudo, a produção de conhecimento acerca da infância e das crianças “normais” é indicada como a primeira *raison d'être* dos Estudos da Infância também na introdução do “Handbook of Childhood Studies”, que pretende oferecer uma visão global deste novo campo de estudos (Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009).

significa que as crianças<sup>7</sup> constituem mais de metade da população de Moçambique. Seria então de esperar a existência de um conjunto significativo de informação sobre esta faixa etária e sobre as suas condições de vida, pelo menos proporcional à sua relevância demográfica. Pelo contrário (infelizmente para os que, assim como eu, se interessam pela infância), a situação parece ser bem diferente. Os estudos relativos às crianças moçambicanas resultam ser escassos e de difícil acesso, apesar do meu percurso de pesquisa ter envolvido diferentes tipos de recursos (internet, centro de documentações de organizações, livrarias, bibliotecas e universidades).

Em Abril de 2007, comecei a minha procura de material sobre a infância moçambicana na *Rede da Criança*, o fórum de ONG e outras Associações que trabalham em prol da Criança em Situação Dificil em Moçambique. Os funcionários demonstraram-se muito disponíveis em apoiar a minha pesquisa mas pediram que, uma vez concluído o trabalho, deixasse uma cópia da tese com eles, alegando a falta de documentação sobre a situação das crianças moçambicanas, uma documentação considerada fundamental para o planeamento e a implementação das intervenções.

De facto, a pesquisa no pequeno centro de documentação da organização confirmou a falta de material que os funcionários tinham indicado. O relatório do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, “As crianças em Maputo Cidade: cifras e realidades” (INE, 1999), elaborado a partir dos dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997, pareceu-me ser o único texto com uma informação mais detalhada sobre a situação das crianças moçambicanas. Além disso, encontrei alguns documentos políticos de carácter programático, como o “Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010” (MMAS, 2006a) e o “Plano Nacional de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis” (MMAS, 2006b), aprovados pelo Conselho de Ministros de Moçambique, e o “Relatório do Seminário Nacional sobre Crianças Órfãs e Vulneráveis no Contexto do HIV/SIDA” (MMAS, 2004), organizado pelo Ministério da Mulher e Acção Social. O restante do material era constituído por relatórios de encontros ou de projectos de intervenção e por materiais divulgativos (sobre os direitos da crianças, a prevenção das doenças, etc.), elaborados por organizações não-governamentais.

Uma revisão do website da organização em Janeiro de 2011 confirmou que a situação não teve mudanças significativas nos últimos quatro anos. Dos 16 documentos apresentados na área dos “Estudos”, apenas três são relativos a investigações realizadas sobre a vida das crianças, nomeadamente o “Relatório do estudo sobre abuso sexual de raparigas nas escolas moçambicanas” (Matavele, 2005), o “Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças” (Pinheiro, 2006) e o “Estudo da ECPAT Internacional sobre o Comércio e Exploração Sexual de Menores na região Austral de África” (Smyth, 2001). Os outros documentos são

---

<sup>7</sup> Consideram-se aqui crianças, todos os indivíduos com idade compreendida entre 0 e 18 anos de idade, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989).

instrumentos legais para a defesa das crianças (CDC, Lei de Base) ou têm carácter divulgativo sobre os direitos das crianças.

A segunda etapa da minha busca foi na sede da UNICEF Moçambique, onde consegui o relatório “A Pobreza na Infância em Moçambique: uma Análise da Situação e das Tendências” (UNICEF, 2006). O trabalho inspira-se numa abordagem à pobreza na infância baseada em direitos, isto é, a pobreza infantil é considerada como privação dos direitos básicos. Nomeadamente, são sete os direitos examinados: nutrição, água, saneamento, cuidados de saúde, abrigo, educação e informação. Ao longo do estudo, esta perspectiva é apresentada em paralelo com a medida oficial da pobreza em crianças baseada no consumo.

Tendo como fonte principal os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estatística através de levantamentos de agregados familiares, a análise da UNICEF (2006) possui um carácter predominantemente quantitativo e fornece uma visão geral da situação socioeconómica das crianças moçambicanas, evidenciando as desigualdades existentes por género, idade, província de origem e outras variáveis, mas pouco nos diz sobre as experiências quotidianas das crianças e os seus pontos de vista. Em poucos casos o relatório apresenta os resultados de pesquisas qualitativas sobre as condições de vida das crianças e ainda mais raro é o relato das palavras das próprias crianças. Trechos de discursos das crianças aparecem no Primeiro Capítulo em duas pequenas Caixas, com título “O que dizem as crianças moçambicanas”. Interessante notar como, neste caso, as palavras são apresentadas “soltas”, sem nenhuma referência ao contexto onde foram produzidas nem à fonte de onde foram tiradas. Na segunda frase, um menino de Nampula apela ao direito das crianças de serem ouvidas, dizendo “...*Queremos os nosso direitos, mas não somos ouvidas. Eu quero que o meu sonho seja ouvido.*” Lamentavelmente, porém, não é dado muito espaço para as opiniões das crianças ao longo do relatório: estas aparecem apenas nas Caixas de Aprofundamento sobre as crianças na rua em Maputo (p. 189) e sobre o abuso sexual na escola (p. 191). Parece assim que as poucas frases das crianças relatadas tenham mais um carácter decorativo, ligado ao *politically correct*, do que um valor efectivo de informação relevante para os objectivos do estudo. O que conta parecem ser apenas os números, os dados quantitativos.

Outros relatórios, que me disponibilizaram na UNICEF, na UNICRI<sup>8</sup> e na *Save The Children Moçambique*, revelam de forma clara a categoria das “crianças órfãs e vulneráveis” como unidade de análise prioritária das pesquisas. Segundo a definição do Ministério da Mulher e da Acção Social de Moçambique (2006b), considera-se órfão o menor que, tendo idade inferior ou igual a 18 anos, tenha perdido um ou ambos os pais, enquanto é criança vulnerável aquela que se enquadra numa das seguintes categorias: crianças afectadas ou infectadas pelo HIV/SIDA; crianças em agregados familiares chefiados por crianças, jovens, mulheres ou idosos ou nos quais um adulto se encontra cronicamente

---

8 United Nations Interregional Crime And Justice Research Institute.

doente; crianças da e na rua; crianças em instituições; crianças em conflito com a lei; crianças portadoras de deficiências; crianças vítimas de violência, de abuso e exploração sexual, de tráfico e das piores formas de trabalho; crianças casadas antes da idade legal e crianças refugiadas e deslocadas. Assim, sobre o tema das “crianças órfãs e vulneráveis”, referimos os estudos relativos às raparigas vítimas de violência e abuso sexual (ActionAid, 2005; Matavele, 2005; Richter, Dawes, & Higson-Smith, 2004), aos órfãos (Artur, 2002), aos menores em conflito com a lei (Bonanzinga, 2009), às crianças em situação de rua (Maússe, s/d) e ao tráfico de crianças entre Moçambique e África do Sul (Serra, 2006). Ainda sobre crianças vulneráveis, nomeadamente sobre crianças de rua, encontrei três dissertações de mestrado realizadas em universidades europeias e várias teses de licenciatura do curso de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Vou aqui apresentar brevemente apenas os trabalhos de pós-graduação<sup>9</sup>. A primeira dissertação de mestrado (Marrengula, 2007) é realizada na área do Serviço Social e, numa perspectiva histórica que vai de 1975 a 2006, apresenta a situação das crianças de rua e, paralelamente, analisa a evolução das políticas sociais e das práticas de trabalho social que são dedicadas a este grupo. Marrengula identifica o *gap* existente entre as políticas e as práticas de trabalho social relativas aos direitos e ao bem-estar das crianças, uma vez que, apesar das primeiras serem bem definidas, não há a capacidade institucional de implementá-las, pela falta de profissionais, a baixa capacidade financeira e a inexistência de instituições de trabalho social. Nas conclusões, o autor propõe como solução alternativa para Moçambique o trabalho social baseado na comunidade, onde a educação seria a chave para empoderar as comunidades e desenvolver nas mesmas as capacidades de lidar com as problemáticas relativas ao bem-estar e aos direitos das crianças.

A segunda dissertação de mestrado (Mauluquela, 2009) é de cunho sociológico e estuda as razões e os objectivos de afluência das crianças da rua aos centros de acolhimento. Numa perspectiva fenomenológica, o trabalho explica o retorno das crianças à rua a partir da não conciliação de objectivos entre as próprias crianças e os centros de acolhimentos. Enquanto as primeiras procuram abrigo, alimentação, protecção e educação, os segundos, para além de oferecer estes elementos, propõem-se reintegrar as crianças nas suas comunidades. Este retorno a casa muitas vezes não faz parte do horizonte das crianças que preferem assim voltar para a rua. Outras vezes são as relações sociais repressivas e autoritárias estabelecidas nos centros e a ociosidade que fazem sair as crianças.

A terceira tese de mestrado (Moreira, 2009) enquadra-se na área da Antropologia e, baseando-se no estudo das perspectivas de crianças e operadores envolvidos em quatro projectos de intervenção para meninos de rua em Maputo, procura compreender as mais complexas relações entre as ONG e o

---

<sup>9</sup> Em 2010, na Universidade Eduardo Mondlane de Maputo, foi também aprovada a dissertação de Mestrado em Sociologia Rural e Gestão do Desenvolvimento, elaborada por Maria Francisca Sales Lucas, com título “A Percepção das Crianças sobre a Violência”. O trabalho, cuja temática me parece relevante, não é aqui apresentado porque não consegui ter acesso ao mesmo.

atendimento das crianças em Moçambique. Os resultados demonstram que as ONG não têm uma abordagem holística ao problema das crianças em situação de rua e se preocupam apenas em “reintegrar” as crianças nas suas famílias. Moreira (2009) considera que não são as crianças a terem um problema, precisando uma reintegração ou reabilitação, mas são as estruturas sociais que necessitam ser reabilitadas. Na visão da autora, mais que olhar para as crianças dos pobres como motivo de caridade, seria preciso oferecer-lhes a oportunidade de expressar as suas opiniões e escutar o que elas têm a dizer, mesmo que seja o oposto daquilo que gostaríamos de ouvir.

Nas revistas científicas especializadas em língua inglesa, encontrei um único artigo relativo às crianças moçambicanas (Charnley, 2006). Este trabalho apresenta os resultados de um estudo empírico que procurou explorar a sustentabilidade dos cuidados das famílias substitutas para apoiar as crianças separadas das suas famílias durante os dezasseis anos de guerra civil (1975-1992) que marcaram a história de Moçambique. De acordo com os dados trazidos por Charnley, estima-se que entre um quarto e meio milhão de crianças experienciaram os efeitos directos do conflito, incluindo formas extremas de violência interpessoal e separações temporárias ou permanentes dos seus pais e familiares. As evidências mostram que as crianças e as famílias substitutas conseguem construir relações duradouras, através de novas formas de apoio recíproco que representam estratégias locais de lidar com situações difíceis. Também neste caso notamos que o grupo alvo do estudo, as crianças separadas das famílias pela guerra, faz parte da já citada categoria das COV.

Constata-se que os estudos acerca de crianças em Moçambique, quer académicos, quer realizados por organizações internacionais e não-governamentais, partem de problemas que, antes de ser sociológicos, são problemas sociais. Com efeito, a situação das crianças de rua, o abuso sexual, o trabalho infantil, o HIV/SIDA e as outras questões abordadas constituem motivo de preocupação para o Governo, a Acção Social, as organizações internacionais e não governamentais e, em princípio, para os próprios cidadãos. Assim, as investigações procuram principalmente avaliar as “situações críticas” vividas pelas crianças, identificar as suas causas e propor soluções para os problemas.

Como vimos, a maioria dos estudos realizados por órgãos governativos, UNICEF e ONG utilizam predominantemente uma abordagem estatístico-quantitativa, tendo como fim a planificação de projectos de intervenção, mas consideram pouco ou nada as vivências quotidianas das crianças e as suas perspectivas sobre elas. Diversamente, os trabalhos académicos procuram soluções para problemas sociais, mas partem do estudo das vidas, dos pensamentos e das experiências das próprias crianças, considerando-as actores sociais competentes e não vítimas passivas da sociedade. Estes estudos apresentam também um olhar mais crítico em relação aos projectos de intervenção implementados, sublinhando os seus objectivos a curto prazo e a dependência dos incertos financiamentos estrangeiros.

Finalmente, existe também um conjunto de outras investigações cujo objecto de estudo principal não é representado pelas crianças, mas onde estas aparecem de forma indirecta e marginal. É o caso dos trabalhos sobre as famílias (Andrade, Loforte, Osório, Ribeiro, & Temba, 2001; Costa, 2007) e sobre as mulheres e as questões de género (Arthur, 2007; Frias, 2006; Mejía, Osório, & Arthur, 2004) em Moçambique. O facto de encontrar referências às crianças em pesquisa sobre outros assuntos explica-se porque, efectivamente, “a participação das crianças na vida social, independentemente de ter sido ou não alvo de pesquisa, reflexão e teorização [...], sempre existiu. A presença das crianças sempre interferiu na vida social, ainda que silenciosa ou silenciada [...]. A sua ausência, também.” (Nunes & Carvalho, 2007). Qvortrup (1999), porém, sublinha a importância de estudar a infância por seu próprio mérito, não a misturando com outras questões e agentes como, por exemplo, a família. Segundo este autor, a “familiarização da infância” não constitui apenas uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças deveriam ocupar, mas também acaba por tornar-se uma forma metodológica de despojar as crianças do seu direito a serem notadas.

Esta provisória e certamente incompleta revisão da literatura relativa à infância moçambicana revela de forma clara a categoria das “crianças órfãs e vulneráveis” como unidade de análise prioritária das pesquisas existentes. Embora os trabalhos até aqui mencionados tenham ampliado o conhecimento acerca das crianças em Moçambique, os avanços têm sido ainda insuficientes para uma compreensão mais abrangente da infância como fenómeno social. O relatório do Instituto Nacional de Estatística (1999) aponta a falta de dados como um dos principais factores para explicar os limitados conhecimentos relativos à situação das crianças moçambicanas. A escassez de informação deve-se aos problemas de custos elevados e dificuldades metodológicas especiais que a recolha de dados específicos sobre crianças implica, enquanto os dados secundários provenientes de censos e inquéritos com objectivos mais amplos resultam insuficientes para análise da situação dos cidadãos mais novos. Também o relatório da UNICEF Moçambique (2006) reconhece a falta de informação sobre a situação das crianças vulneráveis e indica a necessidade de empreender esforços para assegurar a disponibilidade e o uso de dados fiáveis e actualizados.

### **1.3 Crianças “fora do lugar”? O conceito de infância como construção social e histórica**

A revisão da literatura aponta que, quando as crianças moçambicanas constituem o objecto principal das investigações, se trata, na maioria dos casos, de crianças consideradas “problemáticas”, tais como as crianças de rua, as crianças chefes de família, as crianças soldados, as crianças trabalhadoras, as crianças órfãs... É interessante notar como esta situação não caracteriza apenas o contexto moçambicano mas, em boa medida, pode ser generalizada a todo o continente africano, como demonstrado pelo estudo de

Maria Prats Ferret (2011). Com efeito, esta investigadora realizou um levantamento bibliográfico das principais revistas académicas do mundo anglófono, publicadas no período 2000-2008 em diferentes âmbitos (geografia, infância, desenvolvimento), procurando artigos que fizessem referência aos dois conceitos de infância e África. Os resultados apresentam a preponderância, por um lado, de questões relacionadas com as necessidades básicas (como a saúde ou a educação, maioritariamente tratadas desde a perspectiva das carências ou *deficits*), por outro lado, de temas ligados à vulnerabilidade (trabalho, guerra, violência, prostituição...).

Na nossa pesquisa bibliográfica, não conseguimos encontrar trabalhos que se focalizassem sobre o quotidiano das crianças moçambicanas “normais”, isto é, daquelas que não são consideradas um problema social. Da mesma forma, ao nível do continente africano, Prats Ferret (2011) detecta a escassez de artigos que tratem de aspectos da vida quotidiana das crianças, como por exemplo as brincadeiras, as vivências no entorno de cada dia, a identificação com o lugar, as perspectivas para o futuro. Em suma, nas pesquisas realizadas em África não aparecem os temas que encontramos tratados com bastante frequência nas investigações sobre infância desenvolvidas nos chamados países do Norte. Também Punch (2003) aponta que a grande parte das pesquisas sobre a infância no que ela chama o “mundo maioritário” (*majority world*), isto é, em África, na Ásia e na América Latina, os continentes onde se concentra a maioria da população mundial, continua fortemente focalizada em crianças desfavorecidas ou que se encontram em situações excepcionalmente difíceis. A maior visibilidade atribuída a estas realidades mais extremas pode acabar por obscurecer a importância de outros aspectos igualmente fundamentais e mais comuns das crianças oriundas destes continentes, tal como a brincadeira, que permanece um elemento fundamental destas infâncias, raramente reconhecido e explorado.

Do mesmo modo, é interessante notar que mesmo os conhecimentos históricos acerca das experiências das crianças e das concepções de infância no continente africano são muito limitados e não existe uma obra unitária acerca da história da infância em África, assim como acontece para o contexto norte-americano e europeu (Wells, 2009). Também não nos surpreende descobrir que a maioria da reduzida historiografia acerca das infâncias africanas focaliza-se no trabalho infantil<sup>10</sup> ou em outras situações “problemáticas”. É o caso do estudo de White (1999) acerca do chamado “problema mestiço”, isto é, da realidade das crianças afro-europeias na África Ocidental e das estratégias de separação implementadas pelo Estado francês.

Ao ver as crianças apenas como problemas, como vítimas passivas do sistema em que se encontram, não se tem em conta a sua capacidade de acção e a sua participação activa a nível familiar, social e económico, mesmo nas situações mais adversas (Honwana & Boeck, 2005). Ao pensar as crianças

---

<sup>10</sup> Wells (2009) refere os trabalhos de Swai, Chirwa, Hansen e Grier.

como adultos em miniatura, ignoram-se os mundos sociais e as culturas da infância, que as levam a desenvolver mesmo as actividades consideradas “adultas” com um estilo próprio, por exemplo, através da capacidade de articular o trabalho, com a aprendizagem e com a dimensão lúdica (Invernizzi, 2003; Punch, 2003; Silva, 2003; Katz, 1986).

Em geral, no continente africano, as ciências sociais, mas sobretudo as organizações internacionais, têm privilegiado o estudo das crianças “fora do lugar” (*out of place*), isto é, das crianças que não respondem à norma de infância da classe média europeia e norte-americana, depois universalizada, e que são por isso consideradas em situação de risco e que põem em risco a própria sociedade (Connolly & Ennew, 1996). Desta forma, “o que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo aquilo que a ciência (ainda?) não pode alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento” (Sarmiento, 2006, p. 25).

Assim, as crianças e os jovens de África que quotidianamente brincam, cuidam dos irmãos, estudam, ajudam nas tarefas domésticas, trabalham, se organizam e lutam para uma vida melhor continuam a ser sistematicamente ocultados pela imagem das “crianças africanas pobres, esfomeadas e doentes”, que os *mass media* e as organizações internacionais costumam propor à opinião pública. Analisando o que foi produzido acerca da infância em Moçambique, chegamos a nos perguntar: será que aqui existem apenas “crianças órfãs e vulneráveis”?

A categoria social das “crianças vulneráveis”, que inclui um número significativo de crianças moçambicanas, emana de uma específica visão do que se considera ser uma “infância normal”. Com efeito, ao empreender uma investigação sobre a infância, é importante “topicalizar, escrutinar e assim reflexivamente problematizar o que já sabemos sobre o nosso fenómeno” (Jenks, 2005, p. 64). Assim, qualquer investigador que queira aproximar-se do estudo das *crianças* e da *infância*, procurando compreender o que significa “ser crianças” para as próprias crianças, deverá primeiramente interrogar-se sobre o sentido que estes termos assumem em diferentes tempos, espaços e contextos sociais.

Ao longo do nosso trabalho, utilizaremos o conceito de *crianças*, no plural, para dar conta da variedade de características e de experiências de vida dos sujeitos que respondem a esta definição. De acordo com Javeau (2005), esta opção terminológica tem caracterizado os estudos de cunho sócio-antropológico, em oposição ao conceito no singular utilizado sobretudo pela Psicologia, a Educação e o Direito. Estas disciplinas olham para a *criança*, como algo ideal, uma entidade abstracta à qual teorias, práticas e leis podem ser universalmente aplicadas, sem consideração pelo específico contexto social e cultural onde esta se encontra.

Crianças e infância: dois termos que na linguagem comum podem ser utilizados quase de maneira indiferenciada, como sinónimos, assumem porém no âmbito científico significados bem distintos e estão relacionados a mundos diferentes: a natureza e a cultura. De acordo com o antropólogo Lévi-



Strauss (1967), o critério da regra e da universalidade pode fornecer o princípio de uma análise ideal que, pelo menos em certos casos e dentro de certos limites, pode permitir isolar os elementos naturais dos elementos culturais. Desta forma, onde a regra se manifesta, sabemos com certeza que nos encontramos no nível da cultura, considerada como conjunto de atitudes e comportamentos adquiridos pelos indivíduos, através da educação e da aprendizagem da tradição. Pelo contrário, reconhecemos na universalidade o critério da natureza, uma vez que tudo o que é constante entre todos os seres humanos foge necessariamente aos hábitos, às técnicas e às instituições que diferenciam e opõem os grupos sociais.

Podemos assim assumir que, por um lado, a universalidade dos factos naturais representa a forma vazia, o alojamento potencialmente disponível para ser preenchido pela organização, pelas regras, pelos princípios ditados autonomamente pela cultura segundo as suas necessidades. Do outro lado, a introdução da regra, solicitada pela indeterminação dos factos naturais, representa a modalidade específica através da qual a cultura se expressa (Sgritta, 1988). Aplicando esta lógica aos conceitos acima indicados, podemos afirmar que as *crianças*, presentes em todas as culturas de qualquer época histórica e em qualquer canto do planeta, representam uma constante universal e, por isso, um elemento natural. É porém cultural a infância, englobando o conjunto de representações sociais e as regras consequentes que estabelecem como as crianças devem ser consideradas e tratadas dentro de uma dada sociedade.

No âmbito dos novos estudos sociais da infância, os investigadores têm assumido como ponto de partida a natureza social e cultural, historicamente localizada do conceito de infância. Nomeadamente, James e Prout (1990, p. 8) afirmam que a infância deve ser entendida “como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.” Na mesma direcção, Qvortrup (2001, p. 225), numa das suas nove teses sobre a infância como fenómeno social, sustenta que “a ideia [da essência] da criança como tal é problemática, enquanto a infância é uma categoria histórica e intercultural”.

Assim, enquanto as crianças existem concretamente como seres bio-psico-sociais, a infância não é nada mais do que uma modalidade de observação, uma categoria do pensamento, uma representação (James, Jenks, & Prout, 2002). A partir de uma epistemologia construtivista, que considera a “realidade” como um produto da consciência, produzido por olhares e interpretações de indivíduos social e culturalmente localizados, podemos pensar a infância como fenómeno plural e relacional. Deste modo, qualquer concepção de infância é apenas uma definição parcial de “múltiplas realidades”, no entanto, uma determinada realidade é sempre tida como óbvia e legítima dentro do contexto onde ela é produzida.

Desconstruir esta obviedade e legitimidade do conceito dominante de infância representa então o desafio dos novos estudos sociais da infância (Marchi, 2007).

De acordo com Glauser (1990), torna-se fundamental a desconstrução dos conceitos actualmente dominantes, uma vez que normalmente são os que detêm o poder que definem a realidade dos outros, moldando e limitando as formas em que é possível falar e pensar os assuntos na sociedade. Este autor, estudando a realidade das crianças de rua da capital do Paraguai, encontra um escasso conhecimento sobre a maneira em que as crianças directamente afectadas por sérios problemas de vida e de sobrevivência consideram a sua própria situação. Pelo contrário, a forma dominante de falar sobre as crianças de rua é constituída por discursos “sobre os outros”, sobre vidas, problemas e situações que não são vividas ou partilhadas directamente mas simplesmente observadas externamente pelos sujeitos que falam.

Desconstruir um conceito significa responder a perguntas, tais como: ao que se refere o termo utilizado? Como foi criado? Em resposta a quais problemas e questões surgiu? Quais interesses e necessidades serve? Neste sentido, a desconstrução dos conceitos dominantes não é necessária apenas para a procura de um melhor conhecimento, mas também para a libertação da influência e da submissão a um poder não desejado. Segundo Glauser (1990), isto parece particularmente relevante sobretudo nos países do chamado “Terceiro Mundo”, uma vez que aqui ameaçadoras dependências se expressam e actuam através dos conceitos e dos discursos que definem a “realidade”.

Este empreendimento de desconstrução dos conceitos comumente utilizados constitui um desafio especialmente para as ciências sociais, à luz da sua “dupla hermenêutica”, isso é, das relações recíprocas existentes entre estas e a sociedade, no processo de construção do conhecimento (Giddens, 1976). Desta maneira, o envolvimento na construção de um novo paradigma de infância constitui também o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade. De facto, ao longo do século XX, os diversos instrumentos de conhecimento, tais como as experiências psicológicas, os testes psicométricos, os mapas sociométricos, as descrições etnográficas e as pesquisas longitudinais têm sido todos aplicados à infância e, deste modo, têm estruturado o nosso pensamento sobre as crianças, levando a uma crescente imposição de uma concepção particularmente ocidental de infância para todas as crianças, o que acaba por ocultar o seu carácter socialmente construído (James & Prout, 1990).

A fim de sublinhar o facto que o conceito de infância que foi se afirmando como dominante a nível mundial foi construído a partir do estudo de um grupo específico e limitado de crianças, ao longo do meu trabalho, adoptarei a terminologia utilizada por Punch (2003) que diferencia as crianças do “mundo maioritário” e do “mundo minoritário”. De acordo com a autora, comparando o mundo “desenvolvido” e o “em desenvolvimento”<sup>11</sup>, o tipo mais comum de “infância” é o das crianças do

---

<sup>11</sup> Utilizo aqui os termos usados pela autora no artigo citado (Punch, 2003) mas coloco-os “entre aspas” porque sou

“Terceiro Mundo”, uma vez que a maior parte das crianças do mundo vivem nas regiões mais pobres de América Latina, Ásia e África. Porém, paradoxalmente, as infâncias do “Terceiro Mundo” tendem a ser consideradas “desviantes” em relação ao modelo de infância globalizado baseado nos ideais ocidentais que prevêem que as crianças deveriam apenas brincar e estudar, vivendo em espaços privados e protegidos criados especificamente para elas. Quantitativamente, no contexto global, é mais frequente que as crianças trabalhem e partilhem o espaço público com os adultos. Assim, em vez de perceber as infâncias das crianças do “Terceiro Mundo” como “anormais”, deveríamos pensar que as crianças do “Primeiro Mundo” tendem a experimentar infâncias mais protegidas em comparação com a maioria das crianças do mundo. Para corrigir o desequilíbrio de percepção das crianças do “Primeiro” e do “Terceiro Mundo”, Punch (2003) propõe indicar estas áreas do mundo como “mundo minoritário” e “mundo maioritário” respectivamente. Mesmo reconhecendo que estes termos homogeneizam indevidamente ambas as regiões, pelo menos o seu uso convida a uma reflexão sobre as desiguais relações entre eles, sublinhando que as crianças do “Primeiro Mundo” são a minoria e as do “Terceiro Mundo” representam a maioria da população infantil mundial.

Uma vez que o modelo de infância do “mundo minoritário” foi ganhando o estatuto de “normalidade”, do ponto de vista de muitos dos profissionais que trabalham em prol dos direitos e do bem-estar das crianças, todas as crianças que trabalham ou que vivem nas ruas, que são presentes nos espaços públicos e ausentes da escola e da casa, representam alguma forma de disfunção pessoal ou familiar (Boyden, 1990). As crianças que estão “fora do lugar” (Connolly & Ennew, 1996), que não encaixam com prontidão nas fantasias culturais ocidentais de crianças inocentes e vulneráveis, são percebidas como demoníacas e ameaçadoras e, muitas vezes, temidas e punidas (Honwana & Boeck, 2005). Da mesma forma, os pais que não seguem a norma ocidental de criação dos filhos são à partida considerados como irresponsáveis (LeVine, *et al.*, 1996).

Os profissionais, por vezes, não consideram que os pais e as crianças podem ter percepções diferentes das suas: modelos de comportamento “patológicos” para uns, podem resultar “normais” para os outros. O desencontro entre os objectivos e as perspectivas das crianças e das instituições que trabalham com elas no contexto moçambicano é bem apresentado nos trabalhos de Moreira (2009) e Mauluquela (2009). Ainda, de acordo com as observações de Boyden (1990), pude verificar que também em Moçambique o desenvolvimento precoce de mecanismos de sobrevivência, tais como o trabalho infantil, é visto por muitos como parte integrante do processo de socialização das crianças.

Neste panorama, torna-se particularmente relevante o papel que as investigações no “mundo maioritário” podem desempenhar na afirmação da infância como uma categoria universal em termos de

---

consciente da inadequação, no contexto actual, dos inúmeros conceitos que foram sucessivamente criados para diferenciar os países do mundo: Ocidente e Oriente, Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo, Norte e Sul do Mundo, Países subdesenvolvidos, e depois em desenvolvimento, e Países desenvolvidos, etc.

ocorrência, mas específica nas suas manifestações concretas (Nunes & Carvalho, 2007), uma vez que estudos empíricos bem conduzidos, sobretudo em contextos etnográficos não-ocidentais, constituem a contraparte essencial do trabalho teórico (James & Prout, 1990). Segundo Sarmiento (2006), já são vários os autores que, por um lado, têm apontado a diversidade das formas de desenvolvimento das crianças em função da pertença cultural, em contraste com a ideia de uma natureza universal da infância, construída a partir de estudos centrados nos países ocidentais (Rogoff, 2003); por outro lado, estes têm indicado como a norma da infância ocidental não resulta aplicável em outros contextos culturais (Mead, 1970; Weisner & Gallimore, 1977; Cutolo, 2007).

Em particular Cutolo (2007), à luz dos resultados da sua pesquisa antropológica junto com os Annowfe, uma população da Costa de Marfim, questiona a própria existência do conceito de infância dentro deste específico contexto cultural. É seu objectivo demonstrar como aqui a infância não pode ser considerada invisível, nem negada, uma vez que para isso deveria se postular a sua existência num dado nível de realidade, existência que a seguir poderia ser ou não reconhecida. Pelo contrário, pode-se afirmar que, na sociedade Annowfe, a infância assim como nós a entendemos não existe. Não apenas não há uma única palavra, uma definição cultural ou uma categoria social que a defina, mas também não é objecto, em si, de nenhuma atribuição de valor que possa levar à formação de uma tal definição.

Nomeadamente o autor, ao falar de infância, refere-se a uma idade, uma etapa ou uma condição da vida humana que carrega valores e direitos específicos, ligados aos que investem, mais em geral, a pessoa. Esta ideia de infância enquadra-se na “ideologia moderna”, um sistema de ideias e representações que põe o indivíduo no centro da sua constelação de valores, considerando a própria sociedade como um conjunto de individualidades definíveis em si, sem precisar de referências aos grupos e às relações onde estas se inscrevem. Num tal contexto, torna-se possível ser crianças, com uma identidade definida e direitos específicos, antes de ser “filhos”, “netos” ou “irmãos” de alguém, isso é, antes de estar “em relação”. Na sociedade Annowfe, isto não é possível, uma vez que as pessoas são reconhecidas apenas através de uma relação e não enquanto essência. As crianças não existem socialmente como tais, mas apenas como “filhos” de determinados pais e mães, de um grupo de parentesco, de um bairro ou de uma aldeia (Cutolo, 2007).

Chegamos assim à conclusão que “a infância não é uma experiência universal de qualquer tipo de duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (Franklin, 1995, p. 7).

## 1.4 Crianças locais e direitos universais: um encontro possível?

Ao deixar de considerar a infância como um fenómeno natural e, conseqüentemente, universal e ao assumi-la como uma variável da análise social, fortemente relacionada com o específico contexto sócio-cultural examinado, deparamo-nos necessariamente com uma questão crucial: a dos direitos das crianças. Será que os direitos deveriam também variar consoante o país, a cultura ou a sociedade considerados ou deveriam, pelo contrário, ser universais?

Os direitos são postulados universais, segundo a Convenção dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas em 1989 e hoje ratificada por 193 países (todos os países do mundo, menos a Somália e os Estados Unidos). Este documento, que representa o principal instrumento internacional relativo aos direitos das crianças, é construído a partir um específico modelo de desenvolvimento infantil, considerado natural, uniforme e invariável. Segundo Lopatka (1992, p. 49), que presidiu o Grupo de Trabalho das Nações Unidas para a redacção da Convenção, “a natureza física e mental da criança é idêntica em toda parte. (...) O processo de crescimento e adolescência tem um rumo parecido em todas as crianças. As suas necessidades físicas e mentais também são parecidas.”

Ao mesmo tempo que identifica um conjunto de características que devem ser comuns às infâncias de todo o mundo, a Convenção também reconhece a importância das diferenças culturais e dos valores locais. Assim, a contradição existente entre algumas partes da Convenção dá expressão à elevada complexidade da relação entre a lei e a tradição (Douglas & Sebba, 1998). Nomeadamente, o respeito da cultura local é reconhecido no Preâmbulo (“Tomando em devida conta a importância das tradições e os valores culturais de cada povo para a protecção e o desenvolvimento harmonioso da criança”), no artigo 5 (“(...) os direitos e os deveres dos pais ou, quando for o caso, dos membros da família alargada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais (...)”) e no artigo 30 (“(...) o direito de, em comunidade com os demais membros de seu grupo, ter sua própria vida cultural, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar sua própria língua.”). Pelo contrário, o conflito entre os direitos e as tradições locais torna-se explícito no artigo 24.3 da Convenção, segundo o qual “Os Estados Partes adoptarão todas as medidas eficazes e adequadas para abolir práticas tradicionais que sejam prejudiciais à saúde da criança.”

Para além da contradição explícita indicada, uma outra contradição é latente na própria natureza da Convenção que declara a universalidade dos direitos a partir de uma específica experiência de infância. O conceito do “melhor interesse da criança” pode se tornar assim uma perigosa capa para preconceitos, paternalismo e decisões variáveis (Parker, 1994). O discurso dos direitos universais permite a naturalização de avaliações normativas sobre o que as crianças são e deveriam ser. Um tal processo de naturalização de determinados critérios e normas desenvolve-se através da consideração do conhecimento como culturalmente neutro, assim como ele é produzido pela psicologia. Pelo contrário,

pode-se objectar o quanto os fundamentos da política e da programação internacional para as crianças são extremamente específicos em termos culturais, de classe social e de género (Burman, 1996). Assim, enquanto a psicologia e a sociologia parecem estar ocupadas apenas na compreensão da realidade, os resultados, a terminologia e a visão do mundo que elas produzem são reabsorvidas e tornam-se parte das sociedades estudadas. Neste sentido, não podem existir conceitos de infância social e politicamente inocentes (James & Prout, 1990).

Os conhecimentos, como sublinha Foucault, são sempre relacionados ao exercício do poder; nunca neutros, estes expressam os discursos sobre a sociedade, por sua vez expressões de interesses específicos (James, Jenks, & Prout, 2002). Igualmente, a definição de “um padrão debaixo do qual qualquer nação civilizada, rica ou pobre, deveria ter vergonha de cair” (UNICEF, 1990, p. 7), através da Convenção dos Direitos da Criança, torna-se um instrumento para afirmar a superioridade de alguns países em relação a outros. As acções das crianças que se enquadram fora dos limites universalmente estabelecidos para a “infância” são consideradas patológicas, enquanto as famílias, as comunidades e os países de origem são implicitamente culpados e estigmatizados (Burman, 1996).

O imperativo do melhor interesse da criança oferece então às agências externas a legitimidade e os poderes para intervir nos países que não conseguem garantir às suas crianças o padrão de vida definido a nível internacional (Pupavac, 1998). As intervenções podem assim tornar-se um meio de afirmação de interesses coloniais. Um exemplo significativo é representado pelos programas de educação parental e de escolarização das meninas, considerados pela UNICEF como instrumentos para a promoção do planeamento familiar e da diminuição da taxa de fertilidade (UNICEF, 1989).

A aceitação de determinados princípios ou a resistência que a estes se opõe, assim como o reconhecimento ou a recusa de uma linguagem dos direitos que se vai difundindo a partir das áreas fortes do planeta, através das organizações internacionais, constituem parte dos processos políticos globais em que a antropologia se encontra inevitavelmente implicada (Cutolo, 2007). As outras ciências sociais também, acrescentaríamos nós. Trata-se de uma implicação que não pode assumir a forma de uma simples técnica de conhecimento dos contextos onde as intervenções se realizam, como propuseram alguns teóricos da *applied anthropology* de época colonial e pós-colonial. Pelo contrário, continua Cutolo (2007), a antropologia está implicada porque, a partir do seu próprio projecto de conhecimento e das práticas de pesquisa que este implica, encontra-se inevitavelmente *dentro* dos processos globais mencionados, os observa no seu acontecer no terreno, na sua dimensão local, experimentado as suas capacidades de produzir novas identidades, novos poderes, novas formas de inclusão e exclusão social, de domínio e de resistência. Procurando identificar relações e conexões entre os significados locais e globais, a antropologia propõe assim um olhar crítico e, de certa forma, contra-hegemónico.

Muitas vezes, os profissionais, os activistas e os decisores políticos, atingidos pelos sofrimentos e pelas necessidades junto das quais trabalham, consideram o debate sobre as efectivas possibilidades de aplicar direitos universais em contextos sociais e culturais específicos como irrelevante para a prática, um luxo académico para sociólogos e filósofos.

Pelo contrário, as orientações teóricas e as preferências metodológicas mereceriam uma atenção especial, uma vez que decisões aparentemente técnicas estão sempre permeadas por implicações sociais (James, Jenks, & Prout, 2002). Planificar intervenções e escolher prioridades nunca é uma operação neutral, na medida em que pessoas reais as põem depois em prática (Jacquemin, 2006). Programas baseados na definição e na aplicação demasiado estrita de normas universais, supostamente voltadas para a promoção do bem-estar das crianças, acabam frequentemente por obter resultados muito diferentes daqueles previstos pelos seus promotores (Boyden, 1990; Jacquemin, 2006; Johnson, Hill & Ivan-Smith, 1995; Niewenhuys, 1994).

Eis de novo o papel central das ciências sociais e, nomeadamente, dos Estudos da Infância e dos Estudos africanos. Se as categorias da linguagem global dos direitos da infância se revelam de difícil aplicação na realidade social vivida e observada no terreno, torna-se necessária a sua crítica ou a sua suspensão temporária, para melhor entender o contexto objecto de análise. Isto, não apenas para estabelecer uma relação intelectual correcta entre diferentes perspectivas, mas sobretudo a fim de evitar contribuir para a construção de um discurso que, ignorando o carácter concreto das condições históricas e sociais, acaba por propor no âmbito científico uma hegemonia cultural que legitima a exportação mais ou menos forçada de direitos universais abstractos (Cutolo, 2007).

O desenvolvimento de investigações sociais, que partam do reconhecimento das crianças como pessoas competentes e que sejam capazes de escutar o que elas têm a dizer sobre as suas próprias vidas, poderá talvez contribuir para a transformação da legislação e das acções que nela se inspiram em alternativas realísticas à opressão e à exploração dos membros mais jovens da sociedade (Jacquemin, 2006).

## **1.5 Crianças “pre-sociológicas”: representações e imagens sociais**

Assumimos que as crianças não são elementos puramente naturais, mas sim um conjunto de características e necessidades biológicas que se enquadram e encontram respostas dentro de um específico contexto social e cultural. A experiência de ser criança é assim socialmente construída e, por isso, as maneiras de tornar-se um ser humano adulto são tão numerosas quantas são as culturas humanas (Berger & Luckmann, 1999), uma vez que cada sociedade e, dentro dela cada grupo social e cultural, produz a sua própria maneira de olhar para os mais jovens e de representá-los.

Antes de apresentar algumas das *imagens sociais* de crianças produzidas ao longo da história, parece interessante especificar os conceitos de *representações* e *imagens sociais*. As *representações sociais colectivas*

podem ser definidas como representações sobre a sociedade e o que nela acontece que habitam nas mentes individuais e que são partilhadas por um número elevado de indivíduos. São consideradas *naturais*, as que se formam na mente dos indivíduos através das suas interações quotidianas no ambiente onde vivem e *construídas*, as que são elaboradas e difundidas por actores sociais especializados, sob a solicitação e no interesse de diferentes grupos, tais como partidos, associações e outros. As representações *construídas* são difundidas diariamente através dos meios de comunicação de massas, mas também através de filmes, livros, aulas, sermões nas igrejas e publicidades. Estes dois tipos de representações encontram-se constantemente em interacção e a finalidade das segundas é exactamente substituir as primeiras nas mentes dos indivíduos. O resultado de uma tal interacção é que as representações realmente presentes nas mentes dos indivíduos são uma complicada combinação dos dois tipos de representações, com uma prevalência daquelas *construídas* que pode depender de diferentes variáveis: o grau de concentração dos meios de comunicação numa sociedade, o regime político, o período histórico que a sociedade atravessa, a classe social dos sujeitos (Gallino, 1994).

As representações colectivas tendem a estruturar-se, nas mentes dos actores sociais, em imagens da sociedade e dos fenómenos sociais que têm a evidência de um objecto e que dificilmente são questionadas. Estas podem ser definidas *imagens convencionais* da sociedade: “convencionais” no sentido de serem “conformes a um uso baseado num entendimento específico, comum a um grupo de pessoas, cujos termos são muitas vezes ignotos ou mal conhecidos fora do grupo” (Gallino, 1994). Por vezes, trata-se de imagens em conflito entre elas, que competem para conseguir o consenso da maior parte possível da população e que respondem às visões e aos interesses de grupos específicos.

Em geral, quando grupos sociais dotados de culturas e visões do mundo diferentes entram em contacto, a suposição que os princípios de cada uma sejam “universais” transforma-se na negação da validade dos princípios da outra. Nestes encontros e desencontros de culturas, o *sensu comum* torna-se a posta em jogo de conflitos que tem a ver com a definição legítima da realidade (Malizia, 2006). Neste contexto, torna-se mais compreensível o etiquetamento das vivências da maioria das crianças africanas como “desviantes” ou “fora do lugar” por parte dos operadores das organizações internacionais que apresentamos anteriormente. As experiências destas crianças são muitas vezes avaliadas por pessoas sem levar em consideração os entendimentos específicos de infância vigente na sociedade onde elas se inserem.

Com efeito, definir e conhecer as características dos membro mais novos do grupo e os comportamentos apropriados a ter com eles é uma questão que todos os indivíduos e as sociedades têm enfrentado, muito antes do assunto se tornar objecto de estudo dos investigadores das mais diversas disciplinas. A definição dos conceitos de crianças e de infância é então, primeiramente, um assunto ligado ao quotidiano das pessoas, ao *sensu comum*. Este é construído socialmente e é hipostasiado nas



culturas através da linguagem, para além de ser perpetuado na socialização e suportado pela tradição (Malizia, 2006).

James, Jenks e Prout (1998) identificaram cinco *imagens sociais convencionais* de crianças que, partindo das expressões conceptuais de filósofos e cientistas, se disseminaram no quotidiano, foram apropriadas pelo senso comum e passaram a impregnar as relações entre adultos e crianças no contexto europeu. Tais imagens foram elaboradas através de processos de redução da complexidade, de abstracção das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal”. Estas não podem ser consideradas como etapas históricas determinadas ou compartimentos simbólicos estanques, mas representam visões que frequentemente se sobrepõem e se confundem, quer na interpretação dos mundos das crianças, quer na prescrição de comportamentos e de normas de actuação (Sarmiento, 2007).

As *imagens de crianças* que seguem são consideradas *pre-sociológicas*, porque todas elas partem de uma perspectiva que não considera o contexto social onde as crianças se inserem. A imagem da “criança má” (the *evil child*), que se baseia na ideia do “pecado original” e nas teorias de Hobbes da “luta de todos contra todos”. As crianças, mais próximas da natureza, estariam dominadas pelos instintos e não pela razão, com uma inclinação permanente para o mal. O dever da sociedade e dos pais é então constituído pelo controlo dos “excessos”, pela imposição da razão e da norma social para controlar as forças indomadas da natureza e evitar a anarquia social. Esta ideia encontra-se frequentemente nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, quando é invocada uma ideologia securitária em relação às “famílias disfuncionais” e se propõe o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adopção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares, etc.). No contexto moçambicano, por exemplo, podemos identificar estas ideias em algumas intervenções dirigidas às crianças em situação de rua com o intento de as “educar”, “integrar”, “evangelizar”, “levar no caminho certo”, mas também a fim de “limpar” as ruas da cidade e as tornar mais seguras.

Contrária à imagem da criança má, é aquela da “criança inocente”, que tem o seu fundamento na filosofia de Rousseau, segundo a qual a natureza é genuinamente boa e só o contacto com a sociedade a perverte. Associado a esta imagem, é o mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza e da bondade, a ideia das crianças como o “futuro do mundo”. Mesmo em Moçambique, frases como “*as crianças são o futuro da nação*” e “*as crianças são flores que nunca murcham*” são repetidas em qualquer cerimónia oficial relacionada com as crianças (Dia da Criança, Dia da Criança Africana). Outro desenvolvimento desta ideia é a imagem da “criança vítima” que aparece nas páginas dos jornais moçambicanos (cfr. Monjane, 2011) e também na retórica de muitas organizações em prol da infância. Segundo esta imagem, as crianças “naturalmente boas” acabam sendo vítimas de violência e exploração por parte dos adultos e, de forma geral, da sociedade. Do ponto de vista educativo, estas ideias

concretizam-se nos modelos pedagógicos centrados nas crianças e provocam ainda hoje um importante debate político e pedagógico.

Baseando-se nas ideias filosóficas de John Locke, a imagem da “criança imanente” considera os mais novos como uma *tabula rasa*, onde tanto o bem como o mal podem ser inscritos. Nesta lógica, a tarefa dos educadores e da sociedade no seu conjunto é a promoção de um crescimento das crianças que garanta a harmonia social, já que é na moldagem dada nos primeiros anos de vida que se joga o comportamento futuro dos indivíduos.

O trabalho de Piaget e as teorias da Psicologia do Desenvolvimento constituem o fundamento da imagem da “criança naturalmente desenvolvida”. De acordo com esta imagem, as crianças são seres essencialmente naturais que se desenvolvem através de um processo “universal” estruturado por etapas. Ao longo do vigésimo século, o impacto desta imagem na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e nas relações quotidianas, tal como na investigação da infância é profundo. O “desenvolvimento natural” das crianças pode ser medido através de um conjunto de escalas e testes. As críticas elaboradas a partir do construtivismo social de Vigotski e bem documentadas no trabalho de Rogoff (2003), referem-se ao carácter naturalista, biologista, universalista, a-sociológico e teleológicas das “etapas de desenvolvimento”.

A última imagem, a da “criança inconsciente”, funda-se na psicanálise de Freud e atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com os pais. Os comportamentos adultos são imputados às vivências infantis, assim a criança é considerada mais como um preditor do adulto do que como um ser humano completo e um actor social.

Estas imagens de crianças e as suas consequências sociais têm caracterizado a história da infância na Europa, tendo sido amplamente difundidas a nível mundial. Porém, as representações sociais, assim como as teorias científicas, as religiões ou as mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém, que possuem um conteúdo específico, um significado específico que é diferente de um âmbito para outro ou de uma sociedade para outra (Moscovici, 1984). Seria então desejável realizar, também em outros contextos, um trabalho de análise e reconstrução histórica das *imagens sociais de crianças*, análogo ao realizado por James, Jenks e Prout para a sociedade europeia. Poder-se-ia, por exemplo, verificar se existem *imagens de crianças* comuns que têm marcado a história de todo o continente africano ou se estas diferem de forma substancial segundo o específico contexto cultural. Seria também interessante estudar em que momentos e de que formas as *imagens de crianças* produzidas na sociedade europeia entraram em contacto e se misturaram às representações locais.

Podemos colocar a hipótese que, nos países africanos, a instituição das escolas por parte dos missionários e depois dos colonizadores teve uma primordial influência na contaminação entre

diferentes imagens sociais de crianças. E, falando dos dias de hoje, diferentes imagens sociais das crianças têm sido difundidas através dos programas de rádio e de televisão, dos projectos de cooperação internacional, das campanhas sobre os direitos das crianças, mas também nas interacções quotidianas, por exemplo, entre empregadas domésticas e famílias de estrangeiros.

Como vimos anteriormente, imagens naturais e imagens construídas dos fenómenos sociais encontram-se permanentemente em conflito nas mentes dos indivíduos. Neste contexto, é importante voltar a sublinhar o carácter fluido e mutável das imagens sociais da infância que leva a conseqüentes variações nas relações entre adultos e crianças e na organização dos espaços, tempos e modos de vida das crianças. No próximo capítulo, apresentarei as imagens sociais de crianças presentes nas mentes das crianças e dos adultos moçambicanos que foi possível identificar ao longo do trabalho de investigação. Veremos também como as imagens construídas e difundidas na sociedade através de múltiplos canais (*mass media*, escola, ... ) têm um carácter dominante no discurso “oficial” dos actores interpelados, mesmo sendo outras as ideias que orientam as suas práticas quotidianas.

## **1.6 Os tipos ideais de criança: uma perspectiva sociológica**

As imagens sociais de crianças, como acima indicado, tendo fundamento no senso comum, na filosofia e na psicologia, não podem ser reconduzidas a nenhum conceito de estrutura social. A primeira tentativa sociológica de abordar a infância é representada pelas “teorias da socialização”. Partindo de um conceito de sociedade formalmente estabelecida que impõe as suas regras às consciências dos seus membros, a “socialização” seria o processo através do qual as crianças, e em alguns casos os adultos, aprendem a conformar-se às normas sociais. Durkheim considera a educação e a socialização como sinónimos e, na sua definição destes conceitos, é fácil identificar a influência das imagens pre-sociológicas de criança.

A criança, ao entrar na vida, não traz consigo mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade encontra-se, pois, por assim dizer, a cada nova geração, na presença de uma tabua quase rasa sobre a qual é necessário começar a construir de novo. É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela junte um outro, capaz de levar uma vida social e moral. Eis a obra da educação (Durkheim, 2009, p. 15).

No âmbito da sociologia clássica, também Parsons (1974) e Mead (1966) elaboram importantes reflexões acerca do processo de socialização, a partir de perspectivas funcionalistas e interaccionistas respectivamente. No âmbito dos estudos funcionalistas, as crianças de facto constituem o objecto da investigação, mas sempre de forma subordinada dentro de outras categorias, como a escola, a família ou a sociedade. Estas análises, pressupondo uma determinada posição das crianças na sociedade, não se orientam tanto para a infância, quanto para a superação do ser crianças (Hengst & Zeiher, 2004). Apenas timidamente na década dos 80 e depois de forma mais difusa nos anos 90, a sociologia começa

a reconhecer as crianças como verdadeiro foco da investigação (Jenks, 1982; Qvortrup, 1987; James & Prout, 1990; Stainton, Rogers, *et al.*, 1991; Mayall, 1994; Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998).

As abordagens ao estudo sociológico das crianças são diferentes, mas todas elas partilham o reconhecimento do carácter fundamentalmente “social” das crianças (James, Jenks, & Prout, 2002), considerando-as sujeitos de direitos e actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004). Cada abordagem desenvolve-se a partir de uma específica ideia de criança, que influencia as teorias e as metodologias de investigação. Poderíamos definir estas diferentes ideias de criança como *tipos ideais*, isto é, meios heurísticos a fim da investigação de um certo tipo de fenómenos orientada numa determinada “d direcção”, válidos até que não surja a necessidade de elaborar outros melhores, mais apropriados aos interesses dos investigadores.

Os *tipos ideais* não são a realidade histórica nem a realidade “verdadeira”, mas servem como esquemas em que a realidade deve ser assumida como *exemplo*; estes têm o significado de puros *conceitos-limites ideais* em relação aos quais a realidade deve ser *medida e comparada*, a fim de explicar determinados elementos significativos do seu conteúdo empírico. Os *tipos ideais* são obtidos através da *acentuação unilateral* de um ou de alguns pontos de vista e através da conexão de uma quantidade de fenómenos particulares difusos e discretos, existentes em medidas diferentes e também ausentes segundo os casos, correspondentes àqueles pontos de vista considerados relevantes, a partir de um *quadro conceptual unitário* (Weber, 1958; Ferrarotti, 1985). James, Jenks e Prout (1998) indicam-nos quatro principais abordagens que têm caracterizado o estudo sociológico das crianças e cada uma delas, através da acentuação de um certo ponto de vista, produz um certo *tipo ideal* de criança.

**A criança socialmente construída.** Segundo esta perspectiva, ligada às teorias do construtivismo sociológico, não existe uma categoria universal de “criança” com a qual relacionar-se, uma vez que as crianças não são formadas através de forças naturais ou sociais, mas através das interações com os adultos e da contínua relação com o contexto social, político, histórico e moral onde estão inseridas. As comparações interculturais demonstram que existem múltiplas e diversificadas construções de infância.

**A criança tribal.** Esta abordagem reconhece as crianças como uma comunidade autónoma e os seus mundos de vida como lugares independentes com ritos, regras, constrangimentos e normas próprias. Trata-se de um sistema com o qual os adultos não têm muita familiaridade e que, por isso, deve ser descoberto através da investigação. Propõe-se então a utilização de metodologias etnográficas e interpretativas que permitam documentar detalhadamente as formas de vida infantis.

**A criança do grupo minoritário.** Esta abordagem atribui às crianças o estatuto de grupo minoritário, a partir das relações de poder desiguais e discriminatórias existentes entre adultos e crianças na estrutura social. Existe uma ligação directa entre esta abordagem e os estudos feministas e, assim como foi

sustentado em relação às mulheres, as crianças são consideradas como sujeitos activos, cujos interesses e direitos devem ser defendidos. Neste contexto, porém, corre-se o risco de impor uma uniformidade politizada, que não considera as diferenças internas ao grupo geracional das crianças.

**A “criança sócio-estrutural.** As crianças são aqui consideradas como uma componente constitutiva de todas as estruturas sociais, são uma categoria universal cujas manifestações podem variar de uma sociedade para outra, mas são uniformes dentro de uma determinada sociedade. Torna-se possível comparar as infâncias de forma transnacional e intercultural, através do uso de parâmetros económicos, políticos, sociais e ambientais.

Como já referido pelas *imagens sociais de crianças*, também os *tipos ideais de criança* aqui apresentados não constituem modelos isolados mas a maioria dos teóricos, nas suas obras, costuma combinar elementos oriundos de abordagens diferentes. Este processo de contaminação e reestruturação dos *tipos ideais* é possível e justificado, uma vez que estas construções teóricas se diferenciam da realidade e não podem ser confundidas com ela, mas devem servir instrumentalmente para a explicação dos fenómenos na sua individualidade. Assim, os *tipos ideais* variam consoante as alterações do interesse científico e das “relações aos valores” dos investigadores (Ferrarotti, 1985).

## **1.7 A Sociologia da Infância e o meu projecto de investigação**

A ideia do projecto, como vimos nas discussões até aqui apresentadas, entra em diálogo com as teorias da Sociologia da Infância, uma jovem disciplina que se desenvolve na Europa nas últimas duas décadas, com uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e enfrentar a sua complexidade e ambiguidade, na qualidade de fenómeno contemporâneo e instável (Prout, 2004). De acordo com Sarmiento (2008), o sentido desta disciplina reside, em última instância, em compreender a sociedade a partir do estudo de um fenómeno social específico: a infância. Assim, “ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina” (Sarmiento, 2008b, p. 19).

Os valores, o funcionamento e a estrutura de uma dada sociedade são representados de forma clara pelas possibilidades de vida que esta propõe às suas crianças tanto no presente como para o futuro. Por outras palavras, em qualquer sociedade, a condição social da infância é bem expressiva da realidade social no seu conjunto (Sarmiento, 2008b). Daí a relevância de considerar a multiplicidade de condições de existência das crianças num dado contexto e não apenas de algumas categorias, porque o significado da vida de uma sociedade está ligado de forma indissolúvel ao que faz ou pensa fazer com *todas* as suas crianças (Marchi, 2007).

Na tradição sociológica, as crianças têm aparecido como objecto de estudo sobretudo na condição de destinatários dos processos de socialização. Nomeadamente, elas são estudadas em qualidade de alunos, no âmbito da Sociologia da Educação e como filhos, membros “de segunda categoria” do núcleo familiar, dentro dos estudos da Sociologia da Família. Em raros casos, as crianças são investigadas a partir da sua condição social e geracional (Sarmiento, 2000). Pode-se assim afirmar, de acordo com Qvortrup (1995) que, mais do que ignoradas, as crianças têm sido marginalizadas e “menorizadas” pelo discurso sociológico.

No princípio dos anos 90, a novidade principal trazida pela Sociologia da Infância é a proposta de estudar as crianças em si próprias, *in their own right*, assumindo a autonomia analítica da sua acção social, isto é, considerando as crianças como actores sócias, como sujeitos dotados de uma própria “agência” (*agency*). Este termo, central nos novos estudos da infância, refere-se à capacidade, mesmo das crianças mais novas, de realizar escolhas acerca das suas acções e de expressar, através de uma ou mais das “cem linguagens” (Malaguzzi, 1995) que as caracterizam, as suas ideias e as suas culturas, resultantes quer das relações de pares, quer das reinterpretações do mundo dos adultos (Belotti, 2010). O reconhecimento das crianças como actores sociais competentes nos seus mundos de vida implica o corte com o adultocentrismo, entendido como a perspectiva que estuda as crianças a partir do entendimento dos adultos, das suas expectativas face às crianças ou das suas experiências infantis (Sarmiento, 2008).

Outra questão importante enfrentada pela disciplina é a crítica da concepção da infância como um fenómeno natural e, conseqüentemente, universal. A partir da reconstrução histórica do surgimento do “sentimento de infância” levada a cabo por Ariès (1981), abre-se um amplo debate, cujos pontos principais foram apresentados anteriormente, acerca do carácter de construção social, historicamente localizada, da ideia de infância. Uma tal perspectiva destaca a relatividade do conceito no tempo, no espaço e nos diferentes contextos de vida e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de os investigadores considerarem as crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (Graue & Walsh, 2003).

Na minha investigação, “estudar as crianças em si” significa colocar o foco nas suas experiências quotidianas e nos significados que elas atribuem às suas próprias acções, e não naquilo que os adultos, as leis ou as organizações internacionais estabelecem que as crianças deveriam fazer. De acordo com Jackson (1987), o objectivo da pesquisa não é decidir se os protagonistas da investigação deveriam estar a fazer o que fazem, mas sim descobrir o que eles fazem e o que isto significa. Por outras palavras, não se pretende avaliar a situação das crianças que tomam conta de outras crianças a partir de algum modelo ideal de infância, mas apenas conhecer e compreender as suas vivências e as suas representações. De facto, o objecto da investigação é representado não apenas pela realidade que as crianças vivem, mas sobretudo pelos processos de apropriação, reinvenção e reprodução desta realidade

que elas realizam, através de negociações permanentes com seus pares e com os adultos (Corsaro, 1997).

O conceito de “ordem geracional” ajuda-nos a compreender a relevância da definição do estatuto das crianças e dos adultos na configuração da sociedade. Esta ideia refere-se a um complexo conjunto de processos relacionais através dos quais algumas pessoas tornam-se ou são “construídas” como crianças e outras como adultos. “Construir” significa trabalho e, por isso, implica o ser activos, quer das crianças quer dos adultos. A “construção” é um processo social, prático e material (Alanen, 2004). A posição social e o conjunto de direitos e deveres que caracterizam uma sociedade num dado período histórico fazem parte de uma particular estrutura de relações hierárquicas e de poder entre as gerações. Nomeadamente, o que as crianças podem fazer ou é esperado que façam é definido e redefinido diária e continuamente através das relações (Belotti, 2010).

Nesta lógica, torna-se relevante compreender também a ideia da infância e a ordem geracional elaboradas no âmbito do contexto histórico-cultural no qual as crianças se inscrevem, uma vez que estas contribuem em grande medida na própria configuração das infâncias das crianças. Assim, no decorrer da pesquisa, procurei identificar, por um lado, as visões de infância vigentes na sociedade moçambicana em geral, por outro lado, as específicas ideias de infância elaboradas quer pelos adultos, quer pelas crianças dentro do contexto estudado.

Outra ideia central no estudo da infância é a necessidade de adoptar uma perspectiva capaz de articular os elementos de homogeneidade com os de heterogeneidade que caracterizam esta categoria geracional (Sarmiento, 2008b). Por um lado, Qvortrup (2010) alerta os investigadores acerca da tentação e sobretudo dos riscos de pulverização da categoria de infância através do foco nas diferenças existentes entre as crianças. Por outro lado, segundo James (2007), é preciso reconhecer que as diversidades que distinguem uma criança de outra são tão importantes e tão significativas quanto as semelhanças que possam partilhar. Na minha investigação, como sugerido por James, tenho procurado ter em consideração tanto o que une como o que diferencia as crianças e as suas experiências. Com efeito, veremos como as crianças envolvidas no estudo partilham o mesmo estatuto social e se inserem no mesmo contexto jurídico, político e sociocultural, também residem no mesmo bairro e frequentam a mesma escola. Contudo, ao longo da investigação, paralelamente aos traços comuns que caracterizam as vidas das crianças, foi possível notar as diferenças decorrentes do pertencimento das crianças a diferentes categorias sociais, como o género, a classe social, a idade, as habilitações e o tipo de emprego dos pais e, finalmente, a configuração familiar (numero de irmãos, ordem de nascimento,...). Uma atenção especial a estes factores será prestada na descrição e na análise das representações e das práticas das crianças relativas ao tomar conta de outras crianças.

Recuperando os tipos ideais de crianças acima apresentados, úteis para orientar o estudo e a explicação dos fenómenos sociais relativos à infância, posso explicar a minha posição no âmbito da investigação acerca das crianças que tomam conta de outras crianças como uma contaminação entre várias abordagens. Também Punch (2003) sugere que uma perspectiva que inclua visões múltiplas e sobrepostas da infância poderia ser a mais apropriada para compreender e apreender a complexidade das infâncias das crianças. A exploração de apenas um aspecto das vidas quotidianas das crianças, tal como o trabalho (por exemplo, a partir da abordagem da *criança do grupo minoritário*) ou as brincadeiras (utilizando a abordagem da *criança tribal*) leva a uma conceptualização dos seus mundos de vida mais limitada e estática. A combinação de diferentes abordagens permite ter uma perspectiva holística que pode conduzir a um entendimento mais profundo das vidas das crianças, tornando visíveis as formas em que elas integram diferentes aspectos das suas infâncias: o trabalho, a escola, a brincadeira e a casa. Neste trabalho, propõe-se então uma recíproca contaminação entre a abordagem da *criança tribal*, da *criança socialmente construída* e da *criança do grupo minoritário*, de maneira que cada uma das perspectivas possa complementar os pontos fracos das outras. A abordagem da *criança tribal* procura conhecer a cultura própria das crianças de um bairro periférico da cidade de Maputo, uma vez que são ainda pouquíssimos os trabalhos sobre as culturas infantis do continente africano. Como já referido, a visibilidade atribuída às difíceis condições de vida das crianças acaba por obscurecer aspectos igualmente importantes do seu dia-a-dia, como as brincadeiras. Assim, um dos objectivos do trabalho é demonstrar que as crianças que participam da investigação e que estudam, ajudam nos trabalhos domésticos e tomam conta de outras crianças, estão também envolvidas nas suas bem desenvolvidas culturas infantis.

A abordagem da *criança tribal*, porém, tende a estudar o mundo das crianças como substancialmente autónomo em relação ao contexto social mais alargado. A referência à ideia da *criança do grupo minoritário* permitiria então de evitar o risco de ignorar o facto que em casa, na escola e na rua, as crianças interagem frequentemente com os adultos, especialmente com os pais e com os professores. Esta abordagem, que considera as crianças imersas no mundo dos adultos, mas numa posição subordinada, procura investigar as percepções das crianças sobre a sociedade em que se inserem, sobre os seus direitos e sobre o trabalho infantil.

Finalmente, a perspectiva da *criança socialmente construída* ofereceria a oportunidade de relacionar os resultados das duas abordagens precedentes ao contexto social, cultural, económico e político mais alargado. Levando em consideração a realidade específica dentro da qual as crianças vivem e as diferentes representações de crianças produzidas por outros actores com quem as crianças entram em contacto (a família, os professores, os media, o governo), fugir-se-ia à tentação de avaliar a infância das crianças a partir de um modelo descontextualizado e abstracto de criança. A infância é então



considerada como um produto histórico e cultural e também as ideias sobre as capacidades e competências físicas, psíquicas e sociais das crianças dependem do contexto.

Uma última reflexão é acerca da pertinência destas categorias no contexto africano. O uso do termo “tribal” em relação ao estudo das crianças é metafórico, uma vez que o seu “domínio original” seria a etnologia e, no âmbito desta, a análise de formas de organização social que transcendem os particularismos dos grupos domésticos e locais (Magnani, 1992). Trata-se de uma metáfora que evoca o “primitivo, selvagem, natural, comunitário” (Magnani, 1992, p. 50), por outras palavras, todo o imaginário relacionado à África e aos africanos. Desta forma, as crianças estudadas seriam duplamente “tribais”, porque integradas tanto na subcultura infantil, quanto numa cultura local que afunda as suas raízes nas tradições da “tribo tsonga” (Junod, 1996). Ainda, ao encararmos as crianças enquanto *grupo minoritário*, encontramos-nos novamente perante um uso metafórico da expressão, com uma aceção moral mais do que demográfica (James, Jenks, & Prout, 2002). Com efeito, as crianças moçambicanas são “minoritárias” em termos de relações de poder, mas representam a maioria da população em termos demográficos. Finalmente, a infância moçambicana é duplamente “socialmente construída”, se consideramos que tanto as instâncias globais eurocêntricas, quanto as concepções herdadas das tradições locais, contribuem para a configuração das imagens sociais actuais das crianças.

A infância é uma construção em contínuo devir que precisa ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada (Graue e Walsh, 2003). No terceiro capítulo, apresentarei os instrumentos metodológicos que tentei desenvolver e utilizar para apreender e compreender as múltiplas faces do quotidiano das crianças.

## **1.8 O encontro dos Estudos da Criança com os Estudos africanos**

A Convenção sobre os Direitos da Crianças, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e o surgimento da ‘nova’ Sociologia da Infância nos países anglófonos no princípio dos anos 90 (James & Prout, 1990) são os dois pontos de referência que marcam uma viragem ontológica, epistemológica e metodológica na investigação das crianças (Mortari & Mazzioni, 2010) e contribuem para a criação de um novo campo de estudos. Este campo interdisciplinar, denominado de Estudos da Criança<sup>12</sup>, tem sido caracterizado pela crítica às ideias dominantes acerca das crianças e das formas para as conhecer e pela conseqüente tentativa de elaborar novos conceitos e novas ferramentas metodológicas.

Woodhead (2009) sintetiza a riqueza e a diversidade de questões que caracterizam os Estudos da Infância em três ideias principais: as múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e as implicações que estas trazem para o seu estudo e teorização; o reconhecimento do estatuto e dos

---

<sup>12</sup> Em inglês, este campo de estudo tem sido indicado como *Child Studies* ou *Childhood Studies*.

direitos das crianças como ponto de partida para a investigação, as políticas e as práticas; o reconhecimento que estudar a infância é uma questão de relações intergeracionais. Diversamente, segundo Sarmiento (2008a), apesar da variedade de visões e de abordagens existente, é possível identificar quatro pontos partilhados por todos os que se inserem neste campo de conhecimento e de investigação: o reconhecimento das crianças como actores sociais, a sua consideração como “ser” (*being*) e não apenas como “devir” (*becoming*), a centralidade do conceito de geração e a interdisciplinabilidade.

O reconhecimento das crianças como actores sociais *in their own right* (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1999) é central neste campo de estudo e implica que estas sejam estudadas a partir do que elas pensam e fazem, e não apenas como destinatários das acções dos adultos. Fundamental é também a recusa de considerar as crianças apenas como “seres em transição” e “cidadãos do futuro” (Prout, 2004). Afirma-se a necessidade de encarar as crianças sobretudo pelo que elas são no presente (Nunes, 1999; Corsaro, 2003), como seres competentes nos seus mundos de vida, ainda que vulneráveis e carecendo da protecção adulta (Sarmiento, 2008).

Um outro ponto que caracteriza os Estudos da Infância é a relevância do conceito de geração no estudo dos membros mais novos da sociedade (Alanen, 2004; Mayall, 2005). A geração das crianças é caracterizada, no seu interior, por elementos de homogeneidade e heterogeneidade (Sarmiento, 2005), por comunalidade e diversidade (Christensen & James, 2005). Com efeito, todas as crianças, pertencendo à mesma categoria social geracional, partilham algumas características comuns (Qvortrup, 2005), porém elas também se inserem em outras categorias sociais que as diferenciam: nacionalidade, género, classe,... Finalmente, os investigadores da infância partilham a ideia da necessidade de uma abordagem interdisciplinar para a análise das vidas das crianças. Trata-se de uma abordagem que seja capaz de ter em conta a complexidade das experiências infantis: a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a acção e a reflexão.

O que aqui se propõe, por outras palavras, é superar a visão adultocêntrica das crianças, que as define por negatividade, a partir dos adultos que ainda não são ou a partir das acções dos outros sobre elas (educação, socialização). O objectivo é chegar à construção de conhecimento acerca das crianças, a partir dos seus próprios pontos de vista. Trata-se de um saber que deixa de ser apenas “sobre” as crianças, para se tornar um saber produzido “com” elas e, em alguns casos, “por” elas (Alderson, 2005). Reconhecendo as crianças como actores sociais capazes de compreender e interpretar os seus mundos de vida, os Estudos da Infância, com o papel decisivo da Sociologia da Infância (Prout, 2004), contribuem para a afirmação de um novo paradigma da competência infantil (Hutchby & Moran-Ellis, 1998).

De acordo com esta ideia, todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta (Sarmiento, 2008b). Comentando a afirmação desta nova abordagem ao estudo das crianças, Tomás (2008) defende que estamos a assistir a um processo de descolonização da infância. Segundo a autora, trata-se sobretudo de um processo de descolonização epistémica dos fundamentos adultocêntricos da racionalidade.

Nesta tentativa de construir uma investigação mais consciente dos preconceitos do investigador e das radicais diferenças existentes entre este e os outros actores envolvidos, os caminhos dos Estudos da Infância e dos Estudos Africanos<sup>13</sup> se cruzam. Resumindo sobremaneira, poderíamos afirmar que, enquanto os primeiros visam a construção de um saber não adultocêntrico acerca da infância e das crianças, os segundos objectivam a um saber não etnocêntrico acerca da África e dos africanos. A interdisciplinaridade, como meio para dar conta das complexas e multifacetadas realidades estudadas, constitui também um ponto de encontro entre estes dois campos de estudo.

Com efeito, os Estudos Africanos, assim como vimos para os Estudos da Infância, são um campo complexo nas suas configurações disciplinares e interdisciplinares, com significativas variações metodológicas e teóricas entre as disciplinas e as interdisciplinas. Entretanto, é possível identificar algumas semelhanças essenciais na consideração da África e no reconhecimento das mais amplas forças políticas e sociais que têm influenciado a construção dos conhecimentos sobre este continente na academia. Os referenciais históricos para a criação deste campo são representados pelo desenvolvimento do Nacionalismo Africano e pela descolonização, que levou ao estabelecimento de novos estados nacionais e de universidades africanos (Zezeza, 2006).

Estas transformações ofereceram as bases institucionais, intelectuais e ideológicas para a formação de grandes comunidades de estudiosos africanos. Um primeiro ponto partilhado por todos foi o reconhecimento da necessidade e as conseqüentes pressões para a produção de conhecimentos *about, for and on Africa*<sup>14</sup> que fossem mais relevantes para as condições históricas e humanísticas do continente, os desafios, os problemas e as possibilidades, as ansiedades e as aspirações. Outro elemento comum no âmbito dos Estudos Africanos tem sido a luta para a descolonização e a desconstrução intelectual. De facto, os esforços para desvendar a epistemologia eurocêntrica que tem dominado a construção e a organização do conhecimento no mundo colonial e pós-colonial são evidentes em todas as disciplinas e interdisciplinas (Zezeza, 2006).

Assim como os Estudos da Infância se fundam na reflexão crítica e interdisciplinar acerca das condições de produção de conhecimento sobre as crianças, os Estudos Africanos fazem o mesmo em relação a África. Dar conta desta dupla reflexividade é um dos desafios a enfrentar ao realizar uma

---

<sup>13</sup> Para as reflexões acerca dos Estudos Africanos, foi fundamental a contribuição do professor Elísio Macamo.

<sup>14</sup> Em português, poderíamos traduzir como conhecimentos “acerca, para e sobre África”.

investigação com crianças em Moçambique. Problematizar e procurar ultrapassar a focalização exclusiva nas “crianças fora do lugar” pode representar um interessante ponto de partida para explorar as encruzilhadas entre os Estudos da Infância e os Estudos Africanos.

Como vimos anteriormente, no âmbito dos Estudos da Infância e da Sociologia da Infância, o reconhecimento da infância como construção social constitui um pressuposto básico que tem sido amplamente desenvolvido (Montgomery, 2009; Wells, 2009; Kehily, 2009; James & Prout, 1990) e que traz importantes implicações. Com efeito, esta ideia chama a atenção não apenas para as origens culturais da ideia de infância, mas também para as destinações culturais de específicas construções de infância (Woodhead, 2009). Nomeadamente, a referência é dirigida às formas em que os discursos oriundos do Mundo Minoritário têm sido exportados e têm-se tornado padrões globalizados para julgar as infâncias de outras pessoas e, eventualmente, etiquetá-las como “fora do lugar” (Burman, 1996; Boyden, 1990).

No âmbito do debate desenvolvido pelos Estudos Africanos, a escolha de uma certa construção de infância em detrimento das outras reflectiria aquela que Foucault (1996) chama *ordem do discurso* e, por extensão, *ordem do saber*, isto é, um regime discursivo que selecciona “quais discursos” podem ser produzidos, circular e ser aplicados. Em suma, o saber é poder: fruto de relações de luta, gerador de relações de poder, instrumento de guerra, meio de dominação (Foucault, 2008).

A focalização nas “crianças fora do lugar” poderia também ser analisada como uma manifestação das formas em que a África e a sua realidade social são observadas e examinadas a partir de pressupostos externos ao debate intelectual africano. Mignolo (2002) descreve este fenómeno em termos de *geopolíticas do conhecimento* e *colonialidade do saber*, isto é, uma forma de organização do conhecimento mediante centros de poder e regiões subalternas. De acordo com este autor, apenas os saberes produzidos pelos centros são reconhecidos como legítimos e chegam a ter um impacto a nível global, enquanto os conhecimentos originados nas periferias, por si de escasso interesse e relevância, vêem-se obrigados a recorrer a conceitos e teorias vindos dos centros para serem reconhecidos. Uma das principais consequências negativas destas relações desiguais é impedir que o pensamento se gere de outras fontes não ocidentais, que beba em outras águas.

Uma outra importante contribuição dos Estudos Africanos é a chamada de atenção acerca das formas em que a antropologia e as investigações etnográficas têm involuntariamente contribuído para a construção da “excepcionalidade africana”, isto é, a conotação de África como o local da alteridade racial por excelência. De acordo com Pierre (2006), isto acontece principalmente de dois modos: por um lado, através do desenvolvimento de um ambíguo conceito de “cultura” que continua tendo fundamentos raciais; por outro lado, através do insuspeitável papel da antropologia africanista em naturalizar a diferença cultural africana. Mais uma vez, torna-se evidente a necessidade da reflexividade

do investigador ao longo de todo o processo e de uma rigorosa vigilância metodológica, para evitar e, eventualmente, detectar a adopção de perspectivas etnocêntricas e adultocêntricas.

Os Estudos da Infância e os Estudos Africanos, juntos, deparam-se assim com o desafio de evitar a “*dupla exclusão*” das crianças africanas: uma *exclusão geracional*, uma vez que só recentemente as crianças tem conseguido o estatuto de actores sociais, que merecem ser estudados “pelos seus próprios méritos” (Qvortrup, 1999), e uma *exclusão geográfica*, uma vez que os próprios Estudos da Infância nasceram e têm se desenvolvido sobretudo no Mundo Minoritário e a partir dos seus conceitos.

### **Concluindo: a ambição da investigação**

O objectivo principal do trabalho de investigação realizado num bairro periférico da cidade de Maputo é conhecer a experiência de “ser criança” num contexto específico, em situações da vida quotidiana (James, Jenks, & Prout, 2002). Trata-se de um estudo fundamentalmente exploratório, que procura abrir novos caminhos na investigação sobre a infância moçambicana, uma vez que a predominância de estudos sobre a categoria das “crianças órfãs e vulneráveis” a partir de abordagens quantitativas tem deixado na sombra as experiências quotidianas das crianças e os seus pontos de vista. Considero particularmente relevante desenvolver investigações com as crianças em Moçambique por duas razões: por um lado, porque elas constituem a maioria da população do país; por outro lado porque a condição social vivida pelas crianças é bem expressiva da realidade social no seu conjunto (Sarmiento, 2000). Nomeadamente, o tomar conta de outras crianças foi escolhido como “porta” através da qual entrar no mundo das crianças moçambicanas por se tratar de uma prática muito difusa no contexto considerado. A discussão acerca da construção social do conceito de infância permitiu entender como os sentimentos humanos que, à primeira vista, podem ser considerados “naturais”, “dados”, são na realidade profundamente influenciados por factores sociais (Giddens, 1991). A Sociologia, a fim de compreender as formas subtis e, ao mesmo tempo, complexas e profundas, em que as vidas das pessoas reflectem os contextos das suas experiências sociais, deve ser capaz de praticar uma “ruptura com o senso comum” (Ferrarotti, 1995; Santos Silva, 1986). No caso das crianças que tomam conta de outras crianças, temos de partir das nossas crenças acerca do fenómeno e nos perguntar: é verdadeiramente assim? Por exemplo, será que se trata de uma violação dos direitos de protecção das crianças, um abandono de menores? Será que constitui uma exploração do trabalho infantil? Será que está errado porque as crianças deveriam ficar com as suas mães ou em instituições especializadas, como as creches?

A partir da pesquisa exploratória, da “imaginação sociológica” e do desenho da investigação (Ferrarotti, 1995), procurei elaborar outras possíveis interpretações do fenómeno considerado. Talvez fosse possível encarar a actividade das crianças de cuidar de outras crianças não apenas como uma situação

de vulnerabilidade mas também como um momento de autonomia, uma oportunidade para a afirmação dos direitos de participação. No fundo, utilizar a imaginação sociológica significa mesmo praticar este tipo de exercício intelectual: ser capazes de reflectir sobre a realidade social livres dos hábitos familiares da própria vida quotidiana, a fim de olhá-la com um olhar diferente, a partir de múltiplas perspectivas (Giddens, 1991; Mills, 1973).

Nesta lógica, será possível ver que o facto de as crianças tomarem conta de outras crianças é “normal”, no sentido durkheimiano do termo, em muitos contextos africanos e do “mundo maioritário”, assim como era “normal” também em âmbito europeu até umas quatro décadas atrás. Basta pensar que esta prática, que tanto me chamou a atenção a primeira vez que me deparei com ela em Maputo, era desenvolvida habitualmente pelas minhas tias quando eram crianças, na Itália dos anos 50. Com efeito, uma vez que os valores e as regras sociais variam no tempo, de uma cultura para outra e entre as diferentes subculturas dentro de uma dada sociedade, o que é normal num certo contexto social resulta desviante noutra (Giddens, 1991).

Contudo, não podemos esperar que os valores e as regras sociais de outras sociedades se transformem seguindo o mesmo caminho percorrido pelos países europeus e norte-americanos e que esta prática seja destinada a desaparecer dos países africanos, assim como foi desaparecendo do contexto europeu. Esta ilusão marcou a chamada “era do desenvolvimento”, começada quando o presidente dos Estados Unidos Truman, no seu discurso inaugural, pela primeira vez, utilizou a expressão “área subdesenvolvida” para definir a maior parte dos países do hemisfério Sul. Esta declaração baseava-se na premissa implícita que os Estados Unidos, junto com os outros países industrializados, representavam o vértice da escala evolutiva ao qual todos deveriam almejar (Sachs, 1998).

A partir desta ideologia, a América Latina, a África e a Ásia foram tomadas como algo deslocado em relação à modernidade, um deslocamento que foi inicialmente assumido pelos intelectuais e pelos estadistas destas áreas geográficas que se esforçaram para chegarem a ser “modernos”, como se a “modernidade” fosse um ponto de chegada e não a justificação do poder colonial e neocolonial (Mignolo, 2002). Todavia, a situação foi mudando e, cada vez mais, estudiosos e também políticos reconhecem que não existe um modelo exclusivo de modernidade, mas são possíveis múltiplos caminhos. Nomeadamente, Eisenstadt defende que, dentro de cada sociedade, existem “múltiplas modernidades”, isto é, há um grande pluralismo em termos de experiências de vida e interpretação das premissas da sociedade (Eisenstadt & Weil, 2010).

Nesse sentido, a elaboração de diferentes perspectivas sobre o nosso fenómeno implica levar em conta as condições de vida e as interpretações dos sujeitos que estão nele envolvidos e também as características específicas do contexto onde este se desenvolve. Por um lado, no senso comum moçambicano, a prática de tomar conta de crianças poderia constituir para as meninas uma preparação

para aquele que é considerado ser o seu “destino natural”: ser mães. Por outro lado, o deixar as crianças sob o cuidado de outras crianças poderia não reflectir nenhum tipo de opção mas pura e simplesmente uma necessidade, decorrente da falta de políticas públicas para a primeira infância e da escassez de recursos das famílias, que não permite contratar alguém para o desempenho desta tarefa.

Um outro viés interpretativo, que é aquele que mais nos interessa e que terá um lugar central neste trabalho, está ligado aos específicos significados atribuídos a esta prática pelas próprias crianças que a protagonizam. Quais são as interpretações que elas produzem acerca da sua actividade? Como a descrevem e como a praticam? Qual é o conhecimento das próprias crianças acerca dos seus mundos de vida e da experiência de ser criança? A produção de um saber científico acerca das crianças que tenha em conta as suas perspectivas resulta particularmente relevante, uma vez que os conhecimentos sociológicos *incomodam* e, ao mesmo tempo, *contribuem* para as crenças do senso comum. A maior parte daquilo que consideramos património do senso comum, “o que todos sabem”, baseia-se no trabalho dos sociólogos e de outros cientistas sociais (Giddens, 1991).

Um interessante exemplo disto é o facto que a categoria de crianças órfãs e vulneráveis, “fora do lugar”, não aparece apenas nos estudos realizados ou financiados por estrangeiros mas também nos trabalhos académicos dos próprios moçambicanos (Mauluquela, 2009; Marrengula, 2007; muitas teses de licenciaturas sobre meninos de rua). Do mesmo modo, esta categoria está também presente nas cabeças das crianças da escola primária que participaram na minha investigação. Quando aceitaram participar numa investigação para conhecer “a vida das crianças moçambicanas”, em vez de falar-me das suas vidas (como eu esperava), explicaram-me que em Moçambique havia muitas crianças pobres e órfãs, que havia crianças que não iam a escola e crianças que viviam nas ruas da cidade e até sugeriram organizar uma ajuda para estas crianças, com roupa, comida e material escolar.

A imagem de crianças pobres e órfãs é uma *representação social*, que se transmite e reproduz num movimento circular entre os conhecimentos científicos e os saberes do senso comum, espalhando-se diariamente através de meios de comunicação de massas, filmes, livros, aulas, sermões nas igrejas e publicidades (Gallino, 1994). É uma construção que provavelmente teve origem no “mundo minoritário” mas que acaba se tornando um conceito “híbrido” (Magubane, 2006), no encontro e na negociação dos seus aspectos com as imagens de criança vigentes no contexto moçambicano. Esta imagem dominante das crianças “fora do lugar” (fora da escola, fora das casas e das famílias) acaba se tornando a categoria disponível para a descrição do mundo e, por isso, perpetua-se o seu uso. De acordo com Hacking (2004), a intenção é função da nossa capacidade de descrever o mundo.

A existência e o reconhecimento da legitimidade de uma certa categoria descritiva, como por exemplo a de crianças de rua, acaba tendo consequências nas opções de acção das pessoas, abrindo possibilidades que são exploradas. Assim, as crianças envolvidas na investigação falam das crianças de rua para

demonstrar que têm conhecimento e sensibilidade em relação aos problemas sociais do seu país, assim como os estudantes moçambicanos escrevem teses sobre esse fenómeno porque, desta forma, podem conseguir financiamentos ou um emprego numa ONG, ou podem demonstrar que são humanitários.

De acordo com James & Prout (1990), proclamar um novo paradigma para o estudo sociológico da infância significa também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade, à luz da “dupla hermenêutica” das ciências sociais (Giddens, 1990). Eis então a ambiciosa tarefa que me proponho com este trabalho: construir e disponibilizar novas categorias para a descrição e a interpretação dos mundos sociais das crianças moçambicanas. Tenho consciência que em Moçambique, assim como em outras partes do mundo, as vidas de muitas crianças estão marcadas por problemas e dificuldades, porém, concordando com Belotti (2010), acredito que estes aspectos não possam ser compreendidos, nem prevenidos ou reduzidos, através de uma focalização exclusiva neles. Pelo contrário, considero necessária uma perspectiva que olhe globalmente para as crianças como actores sociais que, dentro do seu “normal” quotidiano, estabelecem relações com os outros, dão sentido às suas acções, interpretam e seleccionam informações, produzem culturas de pares (Corsaro, 2003) e contribuem na transformação do contexto onde estão inseridas.

Tornar visíveis as experiências quotidianas de um grupo de crianças moçambicanas, muitas vezes encobertas pelas situações mais extremas, pode constituir uma mais-valia no mosaico ainda reduzido do conhecimento e da compreensão acerca dos mundos sociais e culturais da infância no continente africano. Talvez seja este o caminho não apenas para alcançar resultados relevantes do ponto de vista científico, que permitam uma reflexão acerca das concepções de infância vigentes, mas ainda para disponibilizar informações e identificar eventuais pistas de trabalho para informar os políticos, os profissionais e os activistas que operam no âmbito da promoção dos direitos das crianças.



## Capítulo 2

### Moçambique, Maputo, Infulene:

### os contextos jurídicos e sociais acerca das crianças

*Já tive um país pequeno,  
tão pequeno  
que andava descalço dentro de mim.*

*Um país tão magro  
que no seu firmamento  
não cabia senão uma estrela menina,  
tão tímida e delicada  
que só por dentro brilhava.*

*Eu tive um país  
escrito sem maiúscula.*

*Não tinha fundos  
para pagar a um herói.*

*Não tinha panos  
para costurar bandeira,  
nem solenidade  
para entoar um hino.*

*Mas tinha pão e esperança  
para os viventes  
e sonhos para os nascentes.*

*Eu tive um país pequeno,  
tão pequeno  
que não cabia no mundo.*

Mia Couto



Será que é a mesma coisa nascer na China, na Itália, em Nova Zelândia, no Brasil ou em Moçambique? Será que todas as crianças levam a mesma vida dentro de cada um destes países e dos outros países do mundo? Obviamente não. As vidas das crianças podem apresentar alguns elementos comuns mesmo em sociedades diferentes, mas também existem outros aspectos que as diferenciam, quer entre um país e o outro, quer dentro do mesmo país. As crianças não são elementos puramente naturais, mas sim indivíduos com um conjunto de características e necessidades biológicas que se enquadram e encontram respostas dentro de um específico contexto social e cultural. Como vimos no primeiro capítulo, a experiência de ser criança é socialmente construída, uma vez que cada sociedade e, dentro dela cada grupo social e cultural, produz a sua própria maneira de olhar para os mais jovens e de representá-los.

A partir desta perspectiva, é evidente a importância de conhecer o contexto de vida onde se inserem as crianças que participaram na investigação, a fim de melhor compreender e interpretar os sentidos do seu agir quotidiano e as relações que elas estabelecem quer com as outras crianças quer com os adultos. A apresentação do contexto, fundamental em qualquer pesquisa sociológica, torna-se aqui ainda mais relevante pelo facto do trabalho se dirigir, em primeiro lugar, a um público (a academia portuguesa) que não conhece necessariamente a cidade, o bairro e os traços culturais da sociedade onde a investigação foi desenvolvida.

Eis o desafio que vou enfrentar neste capítulo: pegar a mão dos leitores e acompanhá-los à descoberta da realidade onde vivem as crianças protagonistas do trabalho, através de uma viagem por círculos concêntricos. Partiremos do contexto moçambicano no seu conjunto, oferecendo algumas informações sobre o país, sobre a situação geral das crianças, sobre as políticas públicas e os instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que as afectam. Procuraremos também compreender qual é a imagem de criança vigente na sociedade moçambicana e o que as pessoas, tanto os adultos como as crianças, entendem por “criança” no seu dia-a-dia. A seguir conheceremos o contexto urbano das cidades de Maputo e de Matola e veremos alguns dados sobre as crianças que nele habitam. Finalmente, chegaremos a focalizar a atenção sobre o bairro de Infulene, sobre a escola que as crianças frequentam e sobre as famílias em que elas vivem.

## **2.1 Moçambique**

Falar de um país inteiro não é tarefa fácil. Paradoxalmente, a facilidade de acesso à informação que temos hoje em dia tende a complicar ainda mais este trabalho. Olho para alguns livros ao meu lado, para os artigos que espalhei a minha frente, para os relatórios das várias agências das Nações Unidas que deixei encima da cadeira e fico duvidosa. Por onde começar? Quais informações seleccionar? Que períodos históricos apresentar? Começamos por dizer que Moçambique é um país da costa oriental da

África Austral, limitado a sul e oeste pela África do Sul, a oeste pela Suazilândia e pelo Zimbabwe, a norte pela Zâmbia, Malawi e Tanzânia e a leste pelo Canal de Moçambique e pelo Oceano Índico. O seu vizinho do outro lado do Canal é o Madagáscar. Tem uma superfície de cerca de 800 000 km<sup>2</sup> e mais de 2500 km de costa. O país está dividido em onze províncias: Cabo Delgado, Niassa e Nampula, na zona norte; e Zambézia, Tete, Manica e Sofala, na zona centro; Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo-cidade, a sul. O estudo foi desenvolvido no bairro de Infulene que, mesmo integrando-se administrativamente no município da Matola, a capital da província de Maputo, encontra-se a menos de 3 km do limite com Maputo-cidade e a cerca de 10 km do centro da cidade de Maputo.

Figura 1. Mapa de África.



Figura 2. Mapa de Moçambique.



### 2.1.1 História do país e das suas crianças

A fim de melhor compreender o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, é importante conhecer o percurso histórico que levou até a situação actual. Seria aqui útil reconstruir a história de Moçambique focalizando-se nas crianças, isto é, examinando o que as crianças faziam e como eram consideradas e tratadas nos diferentes períodos históricos. Infelizmente, a historiografia acerca da infância no continente africano é realmente limitada (Wells, 2009) e Moçambique não é excepção, razão pela qual foi difícil encontrar material sobre este assunto<sup>15</sup>. Contudo, a partir de fontes secundárias, procurei apresentar as principais etapas da história moçambicana e, onde possível, explicitarei o lugar das crianças e as políticas para a infância que as caracterizaram. De forma muito esquemática, dividirei a

<sup>15</sup> A escassez de informações históricas acerca das crianças moçambicanas e africanas tornou-se evidente para mim, quando leccionava a cadeira de Sociologia da Infância na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo. Com efeito, discutindo com os estudantes as ideias de Ariès (1981) e alguns textos de Sarmiento (2007; 2008), dei conta que o que aí aparecia acerca das imagens sociais da infância, da sua institucionalização moderna e da sua reinstitucionalização na segunda modernidade referia-se ao contexto europeu e não era aplicável à realidade moçambicana. Fica assim a reconstrução da história da infância e das crianças em Moçambique como desafio para futuros trabalhos.

história de Moçambique em três grandes etapas: a história pré-colonial, do Neolítico até os grandes impérios africanos; a história da presença colonial portuguesa, desde 1498 até 1975 e a história pós-independência, desde 1975 até as eleições de 2004.

### ***A história pré-colonial***

O território que hoje constitui Moçambique foi povoado, desde o Neolítico, por povos de caçadores e recolectores de produtos naturais. Uma mudança significativa teve lugar entre os séculos I e IV d.C. com a grande migração dos bantu que desceram da África central para o sul. Estas populações já conheciam a metalurgia do ferro e sabiam cultivar a terra. Deste modo, a actividade principal passou a ser a agricultura, acompanhada por pequenas criações de bovinos, extracção de minerais e manufactura destinadas a suprir as necessidades familiares. A estrutura social era baseada na “linhagem” (ou família alargada), cada uma das quais reconhecia um chefe (Newitt, 1995). Notamos que, depois de muitos séculos de história e de mudanças que marcaram a sociedade moçambicana, em muitos contextos a família alargada ainda constitui uma base significativa da organização social.

A divisão social do trabalho fundava-se basicamente na idade e no sexo. Ulteriores divisões e especializações nos trabalhos favoreceram, de alguma forma, uma evolução técnica e tecnológica da sociedade. Já a partir do 600 d.C., as aldeias do norte puderam aproveitar das trocas comerciais (e culturais) cada vez mais frequentes com mercantes árabes, persas, chineses e indonésios.

Consequência destas trocas, dos movimentos migratórios e das guerras entre linhagens para a dominação, foi o surgimento de crescentes diferenciações regionais a nível linguístico, cultural e de costumes, gerando a variedade de grupos étnicos que ainda hoje povoam as diferentes regiões do país. No sul do rio Zambeze, a sociedade patrilinear baseada sobretudo na agricultura criou grandes agrupamentos políticos e sociais como os reinos Tonga e o Estado Shona. Neste tipo de organização social, são os homens e as mulheres da família do pai que assumem a responsabilidade das crianças (Charnley, 2006).

Diversamente, os povos que habitam a região norte de Moçambique, embora apresentem hoje uma grande diversidade de línguas, partilham a mesma forma de organização da sociedade de tipo matrilinear, ou seja, a transmissão dos poderes “mágicos” e da propriedade do próprio “poder” é feita por casamento com a mulher da linhagem que o detém<sup>16</sup> (Jonanneau, 1995). Aqui os membros masculinos e femininos da família da mãe encarregam-se de cuidar das crianças e de tomar as decisões que lhes dizem respeito (Charnley, 2006). No norte do país, e sobretudo na costa de Pemba, entre os séculos IX e XIII, foram-se fixando centros de população de origem árabe oriunda do Golfo Pérsico,

---

<sup>16</sup> O poder linhageiro, com origens ancestrais em tempos imemoráveis, é territorial e hierarquicamente organizado e encabeçado por uma pessoa que combina funções políticas, administrativas judiciais e também mágico-religiosas (José, 2006).

que depois entraram em concorrência com os interesses comerciais dos portugueses na mesma zona. Os contactos dos árabes com os grupos locais criaram uma cultura “mestiça” que foi denominada “swahili” e grande parte da população aderiu ao Islão (Serra, 1999).

As estruturas políticas presentes no território foram-se tornando cada vez mais complexas, chegando-se à formação de verdadeiros estados. Um dos principais foi o primeiro estado do Zimbabwe, que existiu aproximadamente entre 1250 e 1450. Sucessivamente, o norte do planalto zimbabueano foi invadido e conquistado pelas tropas de Mutota, em 1440-1450, dando origem a um novo estado dominado pela dinastia dos Mwenemutapas. Os invasores fixaram a sua capital perto do rio Zambeze, no norte da actual província moçambicana de Manica. O Império dos Mwenemutapas ocupou uma região fértil e não afectada pela mosca tsé-tsé, permitindo a criação de gado, o que contribuiu para a estabilidade e crescimento das populações. Porém, o que constituiu a grande riqueza da dinastia foi o controlo das rotas comerciais que transportavam o ouro das minas do interior para as zonas costeiras. Foi o mesmo ouro que atraiu primeiro os árabes, ainda no século XII e depois os portugueses, a partir do século XVI (Newitt, 1995; Serra, 1999).

Nos impérios e nos estados que se criaram no território que hoje é Moçambique, a autoridade era exercida através de um sistema de líderes locais, anciãos dos clãs e chefes das famílias. Considerado o modo de vida substancialmente autárquico da maioria das pessoas, era possível satisfazer as necessidades básicas, desde a habitação e o armazenamento de alimentos ao apoio em tempos de privações, graças a relações interpessoais de mútua ajuda (Marrengula, 2007). Os laços de parentesco da família alargada protegiam os membros mais vulneráveis da comunidade e os raros casos de crianças sem relações familiares tornavam-se responsabilidade do *régulo*, o líder comunitário local, que arranjava e monitorizava os cuidados de uma família substitutiva (Charnley, 2006).

### ***A história da presença colonial***

Moçambique foi um dos primeiros países da África Subsaariana a ter uma presença europeia no seu território, desde 1498, com a expedição do Vasco da Gama, e foi entre os últimos a obter a independência, em 1975. A colonização propriamente dita começou apenas no século XIX, sem nunca chegar a um efectivo controlo do território. A partir de 1885, quando as potências europeias dividiram entre si a África durante a Conferência de Berlim, a presença portuguesa foi-se transformando primeiro numa ocupação militar, com a submissão dos estados ali existentes, e depois numa verdadeira administração colonial, no início do século XX. Desde 1930, as acções de resistência ao domínio colonial foram várias. No sul de Moçambique, lembramos os chefes tradicionais de Marracuene e sobretudo o imperador de Gaza, Gungunhana<sup>17</sup>. Depois de este ter sido preso e levado para os Açores,

---

<sup>17</sup> A história de Gungunhana ficou particularmente nota aos portugueses através do filme de propaganda colonialista do Estado Novo, “Chaimite”, realizado por Jorge Brum do Canto. A exaltação da gesta colonial é evidente na exemplar

o seu exército continuou a resistir, sob a liderança de Maguiguane Cossa, que só foi derrotado a 21 de Julho de 1897 (Newitt, 1995).

De acordo com Eduardo Mondlane (1995), o sistema colonial em Moçambique foi caracterizado por uma rede administrativa centralizada e autoritária, a aliança com a Igreja Católica, o uso de companhias, frequentemente estrangeiras, para a exploração dos recursos naturais, o sistema de concessões, o trabalho forçado e uma ampla exportação de trabalhadores para a África do Sul. Moçambique, parte do Império Colonial Português desde 1930, é transformado em Província Ultramarina em 1951, com a abolição da distinção entre metrópole e colónias.

Apesar de ser definido por muitos funcionários portugueses como um “paraíso lusotropical”<sup>18</sup>, o colonialismo português em Moçambique foi organizado através de uma política fortemente racializada de “assimilação” (Power, 2006). Segundo esta teoria, todos os habitantes do Império Português teriam a oportunidade de absorver a civilização portuguesa e, ao fazerem isto, ganhariam a cidadania portuguesa e seriam aceites em igualdade de condições com os portugueses de nascença, independentemente da cor ou da origem (Mondlane, 1995). A população local foi dividida em *assimilados*, que constituíam uma reduzidíssima minoria, e *indígenas*, desprovidos de cidadania e sujeitos a obrigações de trabalho, excluídos de determinadas áreas da cidade depois de anoitecer e limitados a poucos lugares de entretenimento. Por sua vez, os *assimilados* deveriam viver inteiramente segundo o estilo europeu, sendo proibidos de usar as suas línguas maternas e de visitar os familiares *não assimilados* nas suas casas (Mondlane, 1969). Isto representou uma violenta tentativa de negar a cultura da população local e, com efeito, de acordo com Cabral (1970, *apud* Moreira, 2009), a dominação só pode ser mantida através da repressão total da vida cultural das pessoas.

As ideologias da cruz e da espada deram-se as mãos para a grande acção civilizadora (Gomez, 1999 *apud* Dambo, 2008) e, para minimizar os custos, a tarefa de ensinar a língua portuguesa e de assimilar os *indígenas* foi confiada à Igreja Católica. Contudo, em 1958, cerca do 98% da população continuava analfabeta (Espling, 1999). Estas percentagens indicam que a preocupação do Estado português não era de educar o “nativo”, mas apenas dominá-lo. O maior enfoque dado ao ensino profissional em relação ao literário tinha como objectivo “formar produtores e não contestatários” (Gomez, 1999 *apud* Dambo, 2008). Com efeito, para que o aparelho colonial e civilizacional funcionasse em pleno era necessário um corpo de recursos humanos bem preparado (Dambo, 2008).

Serviços de educação, de assistência sanitária e de transporte foram disponibilizados aos *assimilados*

---

sequência que opõe o herói do filme, Mouzinho de Albuquerque, ao régulo negro Gungunhana, que ele próprio trouxe cativo para Lisboa em 1897 em gesto delirantemente saudado pelo povo da capital. No filme, Gungunhana é representado como um negro forte e gordo, de natureza quase sub-humana devido à sua poligamia. Muitas crianças portuguesas, que assistiam o filme na escola, passaram a utilizar o nome de Gungunhana para gozar com os colegas mais gordos.

<sup>18</sup> Inspirados pela visão de Freyre (1958, in Moreira, 2009) do lusotropicalismo como fusão cultural e hibridismo, miscigenação e suposta ausência de preconceitos raciais.

apenas para os tornar trabalhadores eficientes, confiáveis e dedicados a fim de melhor servirem os interesses de Portugal. Contudo, estes serviços eram de qualidade inferior em relação àqueles oferecidos à população branca e estavam localizados principalmente nas cidades, enquanto a maioria dos moçambicanos viviam no meio rural (Marrengula, 2007). Pelo que se refere às crianças, as brancas tinham a escolarização primária e secundária garantida e gratuita, mas o mesmo não valia para as negras, cujas famílias tinham de pagar para a educação dos seus filhos (Mondlane, 1995). Assim o colonialismo é descrito na Declaração dos Direitos da Criança de 1979 (Issá, 2008, p. 165): “Esse era um tempo em que as crianças moçambicanas não tinham direitos. Para elas não havia casa, não havia hospital, não havia centro infantil, não havia escola, não havia campos dos jogos, não havia jardim. Tudo isso só existia para os filhos dos colonos.”

O atendimento da população *indígena* era deixado ao trabalho dos missionários e de outras organizações de voluntários que, dependendo sobretudo de fundos caritativos, eram geralmente capazes de oferecer apenas os serviços mais básicos, sendo estes também de baixa qualidade (Marrengula, 2007). Entretanto, em consequência da colonização, os mecanismos de apoio social baseados na comunidade tinham mudado radicalmente. Uma das razões pode ser encontrada na promoção do dinheiro como principal meio para a troca de bens e serviços e na introdução da distinção entre a casa e o lugar de trabalho, elementos estes que haviam reduzido a necessidade da reciprocidade para a obtenção do bem-estar pessoal e familiar (Ouma, 1995, *apud* Marrengula, 2007). Ainda, a passagem do poder do nível local para o governo colonial centralizado acabou enfraquecendo o sistema de relações de parentesco e a autoridade dos líderes comunitários e, conseqüentemente, diminuiu a capacidade do grupo de proteger os seus membros mais vulneráveis. Assim, durante o período colonial, foram os centros missionários e as igrejas católicas que assumiram o papel central na assistência das crianças, uma vez que para além de evangelizar, ofereciam às pessoas um nível básico de educação e assistência (MMCAS, 2001, *apud* Marrengula, 2007).

Entre 1959 e 1960, com a independência das colónias africanas inglesas e francesas<sup>19</sup>, formaram-se três movimentos de resistência à ocupação colonial que, em 1962, uniram-se para formar a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Os “nativos” que haviam sido “assimilados” e preparados em quase todo o país para constituírem um corpo de recursos humanos ao serviço do regime colonial acabaram por desempenhar um papel fundamental na luta pela independência (Dambo, 2008). O primeiro presidente da FRELIMO foi Eduardo Mondlane, depois assassinado em 1969 por uma encomenda-bomba. No princípio, tentou-se a via diplomática mas, não tendo obtido resultados, lançou-se oficialmente a Luta Armada de Libertação Nacional em 25 de Setembro de 1964. A luta de guerrilha,

---

<sup>19</sup> Já tinham obtido a independência os seguintes países africanos: Gana (1957), Guiné Francesa (1958), Burkina Faso, Camarões, Chade, Congo, Costa de Marfim, Benim, Gabão, Madagáscar, Mauritània, Níger, Senegal, Sudão, Mali, Togo, Congo belga, Somália e Nigéria (1960).



que durou cerca de 10 anos, teve fim com os Acordos de Lusaka, assinados a 7 de Setembro de 1974 entre o governo português e a FRELIMO. A seguir, criou-se um governo de transição, chefiado por Joaquim Chissano, que incluía ministros nomeados pelo governo português e outros nomeados pela FRELIMO (Brito, 2009).

Já nos finais dos anos 60, a UNICEF havia começado a cooperar com o movimentos pró-independência em Moçambique, proporcionando alguma assistência nos serviços básicos, nomeadamente saúde, nutrição, fornecimento de água rural, educação e auxílio em emergências. Mais tarde, em Fevereiro de 1975, uma missão de exploração das Nações Unidas visitou Moçambique, o que resultou num primeiro compromisso contínuo de 1,2 milhões de dólares destinados a uma campanha de vacinação em massa e outras intervenções na área de saúde, fornecimento de água rural e reabilitação de centros de formação de professores (UNICEF, 2011a).

## ***A história pós-independência***

### **A independência e o Socialismo**

A independência de Moçambique foi proclamada oficialmente no dia 25 de Junho de 1975. O primeiro presidente foi Samora Machel, que havia substituído Mondlane, após a sua morte, na direcção da FRELIMO. O novo país, de acordo com Mondlane (1995), não nascia de uma comunidade estável, historicamente significando unidade cultural, económica, territorial e linguística. Em Moçambique, foi a dominação colonial que produziu a comunidade territorial e criou a base para uma coesão psicológica fundamentada na experiência de discriminação, exploração, trabalho forçado e outros efeitos do sistema colonial. O português foi escolhido como língua oficial devido à multiplicidade de línguas faladas em Moçambique, nenhuma das quais estava em condições de ser veículo de unidade nacional, nem de responder às exigências linguísticas da administração do país. Entretanto, o português representava a única língua capaz de servir de meio de comunicação a nível nacional, por ser falada, um pouco por todo o país, pelos “assimilados” que resultaram da política de assimilação<sup>20</sup> (Dambo, 2008).

O novo governo, de inspiração socialista, destacava-se pelo compromisso e pela mobilização em prol da justiça social, pretendendo restituir ao povo os direitos que lhe tinham sido negados pela autoridade colonial. A garantia de educação e serviços de saúde gratuitos para todos e o envolvimento da população na identificação das necessidades e no desenvolvimento dos programas para enfrentá-las foram as principais promessas da FRELIMO. Os subsídios e o controlo dos preços foram outra área de grande investimento. Procedeu-se, em primeiro lugar, à nacionalização da Saúde, da Educação, da Justiça, das habitações e depois foram criadas as Empresas Estatais, para garantir às pessoas os bens de

---

<sup>20</sup> Em 1975, cerca de 80 por cento dos moçambicanos não falava português. Ainda em 2000, apenas 40 por cento da população falava português, como segunda língua e só 3 por cento da população tinha no português a sua língua materna (Couto, 2001).

primeira necessidade, tais como alimentação, água canalizada, electricidade e estradas. A agricultura constituía a base do desenvolvimento económico, através da criação de grandes cultivações estatais (Marrengula, 2007).

O ano de 1979 foi definido pelas Nações Unidas como o Ano Internacional da Criança e, no âmbito das comemorações realizadas no país, a Assembleia Popular da República de Moçambique aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Neste documento, explica-se que a FRELIMO começou a luta contra o colonialismo para que todas as crianças moçambicanas pudessem nascer e crescer livres, gozando dos mesmos direitos independentemente da raça, da cor da pele e da situação económica (Issá, 2008). Os direitos enunciados recuperam basicamente os princípios da Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas de 1959, porém estão aqui adaptados e relacionados à realidade moçambicana e aos ideais socialistas.

Em termos de atendimento às crianças, o Estado assume um papel “paternalista”, atribuindo-se inteiramente as responsabilidades relativas a cuidados de saúde, educação e alimentação dos membros mais novos da sociedade (Marrengula, 2007). Depois da independência, os centros criados pelos missionários cristãos nas décadas anteriores foram reduzidos drasticamente, assim como diminuiu a autoridade dos régulos, que foram acusados de terem colaborado com os portugueses durante o período colonial. Assim a administração das comunidades rurais foi confiada a funcionários locais nomeados politicamente (Charnley, 2006).

O governo promoveu a política dos orfanatos, criando centros de acolhimento onde as crianças órfãs, sobretudo da guerra colonial, eram colocadas e recebiam assistência básica. A Direcção Nacional de Acção Social, que fazia parte do Ministério da Saúde e coordenava estas iniciativas, foi a primeira instituição de trabalho social concebida pelo governo pós-independência. Contudo, as comunidades locais também participaram no atendimento das crianças, fornecendo apoio moral, social e material, educação e alimentação aos orfanatos e às crianças em geral (Marrengula, 2007). Entretanto, logo a seguir a independência, a UNICEF abriu o seu primeiro escritório em Maputo, começando a implementar projectos em prol das crianças e, até 1985, a organização tinha quadruplicado as suas despesas no país (UNICEF, 2011a).

Dois anos depois da independência a economia voltou a crescer e, em 1981, já havia alcançado os níveis do tempo colonial. O governo havia também conseguido levar cuidados básicos de saúde, educação primária e alfabetização dos adultos à população rural. No entanto, existiam ainda significativos desequilíbrios regionais a nível económico e político, o que deixou muitas pessoas das áreas rurais decepcionadas com as políticas e a ideologia do governo (Moreira, 2009).

## **A guerra civil e a ajuda internacional (1976-1992)**

Pouco tempo depois da independência, já em 1976, ex-colonos portugueses<sup>21</sup> e dissidentes da FRELIMO, criaram um movimento de resistência ao regime socialista, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Este movimento, que realizava acções de desestabilização no centro e norte de Moçambique, tais como ataques às aldeias e às infra-estruturas sociais, tinha o apoio dos países vizinhos<sup>22</sup> também hostis ao socialismo. A administração Reagan apoiou África do Sul, como um baluarte anticomunista, e deu à RENAMO o apoio privado dos EUA (Minter, 1994). Desta forma Moçambique, tal como tinha acontecido em Angola, tornou-se um campo de batalha da guerra fria (Moreira, 2009).

As acções da RENAMO conseguiram efectivamente destabilizar social e economicamente o país: por um lado, porque muitos recursos tiveram de ser investidos na guerra; por outro lado, porque mais de um quarto da população morreu ou deixou as zonas rurais para se refugiar nas cidades e nos países vizinhos, o que reduziu a produção agrícola que constituía a base da economia moçambicana (Charnley, 2006). Hanlon (1997) relata um ditado africano: “Quando os elefantes lutam, é a relva que sofre” e definitivamente foram os moçambicanos mais pobres as principais vítimas desta guerra brutal. Os serviços de saúde e de educação das zonas rurais foram alvos dos ataques da RENAMO, que os reduziram consideravelmente. O recrutamento forçado de crianças era difuso e, em geral, poucos soldados eram voluntários (Moreira, 2009; Honwana & Boeck, 2005).

Estima-se que quase meio milhão de crianças experimentou os efeitos directos do conflito, incluindo formas extremas de violência e a separação temporária ou permanente dos seus pais e familiares (Charnley, 2006). Os órgãos governativos de Acção Social trabalharam em coordenação com as organizações nacionais de mulheres e de jovens, os voluntários da Cruz Vermelha, os líderes comunitários e as organizações internacionais, para promover e apoiar programas de reunificação familiar.

Contudo, estes programas tiveram uma cobertura limitada, devido aos problemas de segurança que afectavam as zonas rurais e, durante a guerra, a grande maioria das crianças separadas das suas famílias foram absorvidas espontaneamente pelas comunidades, com uma intervenção limitada ou nula das agências formais (Charnley & Langa, 1994, *apud* Charnley, 2006). Quando esta prática se tornou conhecida das autoridades locais, as políticas e as práticas passaram a encorajar a integração das crianças deslocadas nos sistemas comunitários de distribuição alimentar e provisão educacional (Charnley, 2006).

---

<sup>21</sup> Tratava-se de empresários, funcionários da administração colonial, privilegiados do regime e outros portugueses que haviam perdido tudo com a proclamação da independência e que não aceitaram ser governados pelo novo governo socialista.

<sup>22</sup> Nomeadamente, destacam-se a Rodésia e a África do Sul, por causa do apoio que Moçambique oferecia aos movimentos antagonistas aos regimes destes países.

A economia nacional atravessou um período de profundas e contínuas crises económicas (Marrengula, 2007) e Moçambique viu-se forçado a fazer três concessões a fim de receber ajuda alimentar vital para a sua população: retirar o seu apoio ao *African National Congress*, o movimento de libertação sul-africano; aderir ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional; permitir às ONG internacionais distribuir a ajuda e iniciar o trabalho de desenvolvimento, actuando de forma independente em relação ao governo (Hanlon, 1997). Em 1986, a Renamo já tinha organizado uma base central na província de Sofala e estendia as suas acções militares a todas as províncias do país. No mesmo ano, o presidente Samora Machel morreu num acidente de avião cujas causas não foram até hoje esclarecidas e as ajudas alimentares pararam até Moçambique aceitar um Programa de Reestruturação Económica (Moreira, 2009).

A comunidade internacional não estava disposta a intervir para parar a guerra mas, uma vez que o país aceitou as condições estabelecidas, as ajudas internacionais chegaram em grande quantidade, tornando Moçambique um dos países mais dependentes da ajuda externa do mundo. De acordo com Hanlon e Smart (2008), Moçambique havia sempre exigido que os estrangeiros trabalhassem como *cooperantes* para o Governo e nunca havia permitido a entrada das ONG. Contudo, em 1984, os Estados Unidos insistiram para que fosse autorizado o ingresso de duas das suas ONG internacionais, Care e World Vision. Ambas as organizações tinham uma reputação controversa: a primeira era suspeitada de ter ligações com a CIA e a segunda de aproveitar do pretexto da ajuda para evangelizar (Hanlon & Smart, 2008).

Em 1990, trabalhavam em Moçambique 32 agências multilaterais, 44 doadores bilaterais de 35 países e 143 ONG de 23 países (Minter, 1994). Segundo Dom Manuel Vieira Pinto, bispo de Nampula, Moçambique ganhou a sua independência do regime colonial português em 1975, mas continua sujeitado aos países ricos através de uma nova e mais oculta forma de colonialismo, o colonialismo económico (Hanlon, 1997).

### **O Programa de Reestruturação Económica e o Programa de Reabilitação Económica e Social**

Em 1987, vistas as difíceis condições económicas em que o país se encontrava, o novo presidente Joaquim Chissano assinou um acordo com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional para um Programa de Reestruturação Económica, o que marcou o abandono definitivo da política socialista e a entrada de Moçambique no sistema neoliberal.

A essência do programa era a desistência do Estado da participação directa na economia e da provisão dos serviços sociais para deixar espaço às trocas no mercado livre (Marrengula, 2007). Contudo, as medidas introduzidas enfraqueceram as já precárias condições económicas da maioria dos “consumidores” moçambicanos, deixando desempregada metade da população (Marrengula, 2007) e tiveram o efeito perverso de aumentar a pobreza (Charnley, 2006).

O valor real do salário mínimo diminuiu, os preços dos alimentos cresceram dramaticamente e os cortes na despesa pública tornaram os serviços de saúde e de educação inacessíveis para muitos (Moreira, 2009). O custo das propinas obrigou muitos estudantes a deixar a escola e, devido a factores culturais, isto atingiu principalmente as meninas. Aumentaram também as disparidades geográficas, uma vez que os professores qualificados deixavam as zonas rurais para trabalhar nas escolas das cidades, onde recebiam salários mais elevados (Marrengula, 2007).

De acordo com as novas políticas do governo de atendimento não institucionalizado, alguns orfanatos e centros de emergência foram utilizados apenas como medida a curto prazo para as crianças separadas das famílias durante a guerra (Charnley, 2006). As outras instituições foram fechadas ou privatizadas, uma vez que o governo havia também perdido a capacidade de sustentá-las (Marrengula, 2007). Apesar das pressões das famílias que consideravam os orfanatos como um meio para garantir aos seus filhos segurança alimentar e educação formal e de um pequeno número de organizações internacionais que mantiveram os centros residenciais para atingir os seus objectivos, o governo concentrou os seus esforços em restabelecer e manter os contactos das crianças com as suas famílias e comunidades (Charnley, 2006). A responsabilidade de satisfazer as necessidades das crianças foi confiada aos pais e o Estado deixou de intervir nas vidas das famílias (Marrengula, 2007). Nomeadamente, considera-se que o Plano de Reestruturação Económica atingiu mais duramente as mulheres uma vez que foram sobretudo elas que tiveram de arranjar maneiras para continuar a alimentar as suas famílias (Hanlon, 1997).

Reconhecendo a dramática situação social provocada pelo plano de ajustamento estrutural e tendo consciência dos possíveis efeitos políticos, foram introduzidos alguns mecanismos para apoiar os grupos mais vulneráveis: o PARPA (Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta) foi a nova capa do PRE que, em 1990, assumiu o nome de PRES, Programa de Reabilitação Económica e Social (Castelo-Branco, 1994, *apud* Marrengula, 2007). Contudo, a própria definição dos grupos vulneráveis desafiava o programa, num contexto marcado por uma pobreza generalizada, um elevado número de órfãos da guerra e do HIV/SIDA e por muitas outras dificuldades. O Estado não tinha recursos nem poder para apoiar o crescente número de pessoas que deixavam as zonas rurais à procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Assim, as ruas das cidades tornaram-se o lar para muitas delas, sobretudo crianças, idosos, mulheres e doentes mentais. As crianças em situação de rua eram chamadas “moluenes<sup>23</sup>” e para elas não havia nenhum tipo de assistência, devido à sua baixa situação económica (Marrengula, 2007).

---

<sup>23</sup> Deriva da palavra ronga (língua local do Sul de Moçambique) *molwêni*, que significa criança abandonada, vagabunda, vadia.

## Os anos da paz e as eleições multipartidárias (1992 até 2004)

No dia 4 de Outubro de 1992, depois de cerca de dois anos de negociações mediadas pela Comunidade de Santo Egídio, uma organização católica, com o apoio do Governo italiano, o presidente de Moçambique Chissano e o presidente da Renamo Dhlakama assinaram o Acordo Geral de Paz, em Roma. O acordo estabelecia um imediato cessar-fogo, a desmobilização dos militares e a criação de um novo exército nacional e as eleições multipartidárias em 1994. Nas eleições, a FRELIMO foi o partido mais votado, tendo como candidato à presidência Chissano (Brito, 2009). Nas eleições seguintes, em 1999, o presidente foi reeleito com 52,3% dos votos, enquanto Dhlakama (RENAMO) teve o 47,7%. Em 2004, a presidência passou ao novo candidato da Frelimo, Armando Guebuza, porém as eleições foram criticadas por não terem sido transparentes e Dhlakama e a Renamo recusaram-se a reconhecer os resultados, continuando contudo a fazer parte do Conselho de Estado e do Parlamento (Hanlon, 2004).

Nos primeiros anos depois da guerra, os esforços conjuntos de Governo, UNICEF e organizações não-governamentais focalizaram-se na reconciliação, incluindo a desmobilização de crianças-soldado e sua reintegração na sociedade, a reunificação das crianças com as suas famílias, e o aconselhamento em situações de trauma para milhares de crianças e respectivas famílias (UNICEF, 2011a). A UNICEF empenhou-se também na reabilitação de postos de saúde, escolas e outros serviços sociais, especialmente em áreas remotas que não podiam ser alcançadas durante a guerra (UNICEF, 2011a).

### 2.1.2 Moçambique hoje

Quadro 1. Moçambique em cifras.

|                            |  |
|----------------------------|--|
| População total            | 20 milhões (30% urbana e 70% rural)    |
| População 0-14 anos        | 46,9%                                  |
| Taxa global de fecundidade | 5,7 filhos/mulher                      |
| Taxa de analfabetismo      | 50,3%                                  |
| Incidência da pobreza      | 54,7%                                  |
| Prevalência do HIV/SIDA    | 13,8 % nos adultos e 4,7% nas crianças |
| Esperança de vida          | 50,9 anos                              |

Fonte: INE (2007), INE, *et al.* (2008), DNEAP-MPD (2010).

Moçambique aparece hoje como um país em significativo crescimento e se, por um lado, apresenta grandes riquezas e potencialidades, por outro, é caracterizado por gritantes contrastes e sérios desafios a enfrentar. A população moçambicana é prevalentemente rural (cerca de 70%) e extraordinariamente jovem, uma vez que cerca da metade dos 20.3 milhões de habitantes é constituída por crianças com menos de 15 anos de idade (INE, 2007).

Moçambique é também um país intercultural onde convivem e interagem cerca de vinte grupos étnicos de origem bantu, cada um caracterizado por uma língua e um conjunto de tradições próprios, e várias comunidades imigradas, sendo as mais antigas de origem asiática e portuguesa. As diferentes línguas e culturas não se distribuem por regiões estanques mas são espalhadas em diferentes zonas do país, como resultado da deslocação de populações durante a guerra e da forte migração em direcção aos centros urbanos. O português, que representa a língua oficial, é falado por cerca de 39% dos moçambicanos (Dambo, 2008).

Desde o fim da guerra civil, o país tem sido caracterizado por uma discreta estabilidade política<sup>24</sup> e macroeconómica e por um crescimento económico elevado, bem acima da média do continente, sendo apontado pelas instituições internacionais como um dos exemplos africanos mais bem-sucedidos de reconstrução e recuperação económica pós-conflito (UNICEF, 2006). Contudo, apesar de registar um crescimento médio anual de 7% (desde 1994), Moçambique permanece um país altamente dependente da ajuda externa<sup>25</sup> (Dias, 2010) e, em 2010, foi classificado entre os 20 países mais pobres do mundo<sup>26</sup> (UNDP, 2010).

Ainda, o crescimento económico não tem significado um melhoramento das condições de vida para todos os moçambicanos e cerca de metade da população adulta continua a viver na pobreza (UNICEF, 2007). As famílias recorrem a inúmeras estratégias de subsistência, incluindo a produção agrícola, o comércio informal e o trabalho migratório na África do Sul, sobretudo nas minas (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008; Costa, 2007). A maioria da população rural sobrevive com base na agricultura tradicional e de subsistência (UNICEF, 2007), que ocupa o 95% da terra cultivada (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008). É particularmente significativo o facto de a agricultura empregar cerca de 80% da força de trabalho do país, contribuindo apenas para 25% do PIB (Mendola, 2009).

Sob o pretexto do desenvolvimento, o projecto neoliberal tem assegurado que o poder e a riqueza se tornem cada vez mais concentrados nas mãos de um pequeno grupo de elite (Moreira, 2009). A desigualdade social é crescente, existindo disparidades em termos de rendimento, educação, estado de saúde e nutrição bem como acesso à água e saneamento seguro entre uma província e outra, entre os que vivem em áreas rurais e em áreas urbanas, entre homens e mulheres, entre crianças e adultos e entre os que têm escolarização e os que não têm (UNICEF, 2007). Esta realidade cria uma forte pressão económica sobre os poucos homens e mulheres que têm um emprego (frequentemente nas cidades ou no estrangeiro), por parte da numerosíssima família alargada e da comunidade (Mendola, 2009).

Entretanto, o bloqueio dos aumentos do salário mínimo no sector público imposto pelo FMI nos anos

---

<sup>24</sup> Contudo, em todas as eleições, houve acusações de fraudes e irregularidades e não reconhecimento dos resultados por parte da RENAMO.

<sup>25</sup> Mais de 50% do orçamento geral do estado é financiado pela ajuda externa (Dias, 2010).

<sup>26</sup> Em 165º lugar de 169 países no Índice de Desenvolvimento Humano de 2010.

90, junto com outros factores, contribuiu para a criação de um clima de pequena e grande corrupção entre os funcionários públicos que subtraem tempo ao seu trabalho aceitando consultorias para empresas ou agências de cooperação estrangeiras ou exigem uma remuneração extra aos usuários dos serviços públicos. Apesar dos salários terem recentemente subido, o custo da vida também tem aumentado e o clima de corrupção está já bem enraizado (Mendola, 2009).

As doenças, com particular destaque do HIV/SIDA, atingem e tornam mais vulneráveis sobretudo os segmentos mais pobres da população moçambicana. Com uma prevalência de HIV entre os adultos (15-49 anos) estimada em 13% em 2001, Moçambique classifica-se entre os 10 países mais afectados do mundo. Estima-se que 500 pessoas são infectadas a cada dia. As mulheres representam 57% da população adulta vivendo com HIV/SIDA e tendem a ser infectadas em idades muito mais jovens em relação aos homens. Este padrão de género que descreve a infecção pelo HIV em Moçambique é comum a toda a região e está claramente relacionado com o baixo nível educacional, as taxas de analfabetismo extremamente elevadas e, em geral, a posição subordinada a nível económico, político e social que caracteriza a população feminina (ECA, 2003).

Outra preocupante ameaça para os moçambicanos é representada pelas calamidades naturais. Em 2000, Moçambique sofreu as piores cheias da sua história recente, uma emergência que afectou quase um milhão de pessoas e mereceu grande atenção internacional. O Governo e as Nações Unidas estabeleceram mecanismos para fazer face a calamidades, estabelecidos de tal modo que responderam com mais prontidão às cheias de 2001. Estas abrangeram uma área geográfica ainda maior das anteriores, mas afectaram cerca de metade do número de pessoas do ano anterior, devido à fraca densidade populacional na região (UNICEF, 2011b).

Apesar das tantas dificuldades, Moçambique, partindo de uma situação inicial bastante precária mas com forte desenvolvimento subsequente, promete cumprir várias metas dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) que definem um progresso relativo em relação a algumas das balizas nacionais anteriores, como a redução da pobreza, da mortalidade infantil e da mortalidade materna. No entanto, continuam distantes as metas que definem um progresso em termos absolutos, como a educação primária universal e a igualdade de género (UNICEF, 2006).

Contudo, Hanlon e Smart (2008) realçam as contradições que têm caracterizado as políticas de ajuda focalizadas nos sectores relacionados aos objectivos “quantificáveis” dos ODM: a educação e a saúde. Com efeito, apostou-se na quantidade no primeiro caso, como é bem representado pelo objectivo da educação primária universal, sem ter em conta as condições em que é desenvolvida<sup>27</sup> e sem considerar a formação secundária, profissional e universitária como elemento estratégico de um modelo de

---

<sup>27</sup> No nível primário do 1º grau, há uma média de um professor para cada 74 educandos e apenas 58 por cento dos professores neste nível têm formação (UNICEF, 2007). Também as escolas têm aumentado o número de turmas, sem ter a disponibilidade de salas suficientes para todas.



desenvolvimento económico. Pelo contrário, no que se refere à saúde, os objectivos estão mais ligados à qualidade, num contexto onde apenas 36% da população vive a menos de meia hora a pé do “centro de saúde” mais próximo, sendo que são os segmentos mais isolados e pobres os mais afectados pelas doenças.

Ainda os mesmos autores, na sua análise crítica do desenvolvimento moçambicano, afirmam que muitos dos projectos de cooperação implementados no país visam aumentar a oferta de bens ou serviços, sem necessariamente verificar que exista uma demanda por tais bens ou sem confirmar se as prioridades internacionais ou estabelecidas na capital são também as prioridades locais (Hanlon & Smart, 2008). Os exemplos de “projectos não sustentáveis” apresentados são muitos e detalhados e evidenciam os limites nos objectivos, na duração, na coordenação e nas dimensões da cooperação internacional, todavia existem também casos de sucesso, como o da indústria das castanhas de caju<sup>28</sup>.

Desiludidas com o governo<sup>29</sup> e com as instituições internacionais de ajuda, muitas pessoas em Moçambique foram criando actividades de subsistência autónoma à margem da economia formal e deram vida a novas redes sociais. Por exemplo, muitas mulheres moçambicanas que vivem nas cidades estão envolvidas nos “*xitiques*”, que são redes informais de poupança para ter acesso ao crédito (Frias, 2006). Embora seja inegável que as questões ligadas à sobrevivência constituam as principais preocupações dos moradores mais pobres das áreas urbanas, estes não se apresentam como vítimas passivas das condições do ambiente em que vivem, procurando activa e criativamente soluções para os seus problemas. Assim, apesar dos demais constrangimentos, muitos moçambicanos esforçam-se diariamente para ampliar suas oportunidades e melhorar a sua qualidade de vidas, porém calma e tranquilamente (Moreira, 2009).

### **2.1.3 Alguns dados acerca da situação actual das crianças moçambicanas**

Quando nos dias de hoje se procura ter uma ideia acerca do lugar que as crianças ocupam na sociedade e averiguar as condições de bem-estar social da infância, já se sabe de antemão que existe uma série de documentação oficial disponível em diversos suportes, contendo informações colectadas, organizadas e inscritas segundo diferentes escalas de grandeza e complexidade e reportadas a campos tão vastos como diversos, desde a demografia à violência, passando pela saúde ou educação... (Ferreira & Sarmiento, 2008, p. 62)

A situação acima descrita é perfeitamente válida também para o caso moçambicano. Com efeito, são

---

<sup>28</sup> O Instituto Nacional do Caju (INCAJU) reintroduziu a protecção, violando directa e explicitamente as regras do Banco Mundial, e trabalhou secretamente em parceria com uma agência de desenvolvimento nacional e alguns doadores para a criação da cadeia de valor. Esta cadeia de valor consistia na produção feita pelos camponeses, pulverização e protecção de plantas feita pelo governo, comercialização, novas fábricas de processamento e exportação coordenada. O resultado foi a criação de milhares de empregos e níveis de produção recorde durante a campanha agrícola de 2009-2010 (Cungara, Garrett, & Donovan, 2011).

<sup>29</sup> Emblemáticos são os dados relativos à abstenção eleitoral. Nas eleições, registou-se uma degradação contínua e intensa da participação, que passou de 88% nas eleições de 1994, para 68% nas eleições de 1999 e desceu ainda mais em 2004, sendo estimada por volta de 42% (Brito, 2009).

vários os relatórios produzidos por órgãos governativos e organizações internacionais que nos apresentam um conjunto de informação estatística acerca das crianças em Moçambique. Entre todos, destaca-se o trabalho da UNICEF, que atribui às suas publicações “um papel fundamental no cumprimento do mandato da organização para promover e defender os direitos de todas as crianças” (UNICEF, 2011d).

O relatório publicado pela UNICEF em 2006, “A Pobreza na Infância em Moçambique. Uma Análise da Situação e das Tendências” representa sem dúvidas o exemplo mais recente da tentativa de oferecer um quadro completo da realidade das crianças moçambicanas. O trabalho divide a informação acerca das crianças em três âmbitos principais: sobrevivência e desenvolvimento da criança; educação, informação e desenvolvimento da criança e, finalmente, protecção da criança. Cada área é constituída por vários pontos e, por cada um deles, é oferecido um conjunto de informações estatísticas, evidenciando as desigualdades por género, sexo, província, nível de educação dos pais e outras variáveis. As causas subjacentes à situação actual, os financiamentos e o quadro das políticas nacionais relativos a cada âmbito são também apresentados.

Nesta secção, proponho-me apresentar alguns dados acerca da situação actual da infância em Moçambique, seguindo aproximadamente a estrutura dos trabalhos da UNICEF (2006; 2011). Contudo, é preciso ter consciência que a informação estatística assim organizada, se por um lado permite ter uma descrição sintética e de rápida apreensão de determinadas facetas da infância no contexto considerado, por outro lado, ao reduzir a complexidade da vida real, acaba apagando a subjectividade dos actores sociais a que se refere e a diversidade das suas experiências e condições de vida (Ferreira & Sarmiento, 2008).

Também Sgritta (1988) evidencia três principais distorções e ambiguidades que caracterizam a relação entre a infância e as estatísticas. Em primeiro lugar, a criança nunca, ou quase, é assumida como unidade de observação e de análise, mas sim como parte de uma mais ampla e indefinida unidade de análise. Em segundo lugar, a infância é geralmente representada segundo modelos de tipo “familístico” ou “adultocêntrico”. Finalmente, a análise da distribuição dos recursos entre os vários membros da família e, mais em geral, entre a população, não leva em conta, se não em raros casos, a variável geracional.

Assim, a panorâmica baseada nos indicadores de bem-estar das crianças aqui apresentada não pode ser tomada como óbvia ou inquestionável, mas é reconhecido o seu carácter predominantemente (se não exclusivamente) adultocêntrico, normativo<sup>30</sup> e descontextualizado (Ferreira & Sarmiento, 2008). Por isso, mais adiante e ao longo de todo o trabalho, complementarei as informações estatísticas existentes acerca das crianças moçambicanas com dados qualitativos e contextualizados. Desta forma, procurarei

---

<sup>30</sup> Cada indicador baseado em privações (saúde, nutrição, educação, abrigo, etc.) utilizado pela Unicef (2006; 2011) está associado a um artigo da CDC.

dar conta da especificidade dos contextos sociais onde as crianças que participaram da investigação estão inseridas e, sobretudo, tentarei tornar visíveis as crianças enquanto sujeitos, com as suas vozes e a sua acção social.

Como vimos anteriormente, as crianças constituem cerca da metade da população moçambicana, sendo atingidas pela pobreza de modo particular. De acordo com a medida padrão baseada no consumo, em 2003, 58% das crianças no país viviam em agregados familiares que se encontravam abaixo da linha da pobreza<sup>31</sup>, enquanto o valor relativo aos adultos era de 49% (UNICEF, 2006). Estes valores variavam consideravelmente de uma província para outra, sendo que a pobreza atingia 84% das crianças em Inhambane contra 39% em Sofala. Diversamente, considerando a pobreza absoluta como privação de dois ou mais direitos básicos<sup>32</sup>, verificamos que esta afectava 59% das crianças moçambicanas em 2003 e decaiu para 48% em 2008, com níveis significativamente mais elevados nas áreas rurais (60%) do que nas urbanas (22%), de acordo com a UNICEF (2011).

Já estes poucos dados permitem introduzir um elemento central que caracteriza a situação das crianças moçambicanas a nível nacional: a desigualdade. Com efeito, podem ser identificadas disparidades em termos de rendimento, educação, estado de saúde e nutrição bem como acesso à água e saneamento seguro entre os que vivem em áreas rurais e em áreas urbanas, entre meninas e rapazes, entre famílias cujos chefes são homens ou mulheres e têm ou não têm escolarização. Segundo a UNICEF (2011), os pobres vivem frequentemente lado ao lado dos não pobres, estando a maior desigualdade representada por diferenças dentro de distritos.

As crianças em agregados familiares cujo chefe não tem escolaridade apresentam probabilidade muito maior de enfrentar uma privação do que aquelas em agregados familiares chefiados por uma pessoa com o nível de escolaridade secundário ou superior. De facto, 68% das crianças do primeiro grupo estavam a viver em pobreza absoluta em 2003, comparadas com 11% das crianças do segundo grupo. Ainda, os agregados familiares chefiados por mulheres, que representam um terço do total em Moçambique, estão muito mais envolvidos no acolhimento e no cuidado de crianças órfãs e são também mais pobres do que as famílias chefiadas por homens (UNICEF, 2006).

A Análise da Situação de Crianças Órfãs e Vulneráveis realizada em todas as províncias pelo Ministério da Mulher e da Acção Social em 2005 constatou que 0,2% de todos os agregados familiares de crianças órfãs e vulneráveis envolvidos na pesquisa eram chefiados por uma criança com menos de dezoito anos (RAAAP Working Group, 2004). As crianças chefes da família estão menos protegidas em relação às outras crianças, tendo mais probabilidade de serem estigmatizadas e discriminadas, de trabalhar em

---

<sup>31</sup> As pessoas abaixo da linha da pobreza são aquelas que vivem com menos de 18,4 meticais (cerca de meio dólar americano) por dia. Este valor é obtido através de um cálculo das necessidades de consumo para manter um padrão de vida extremamente básico (Unicef, 2011).

<sup>32</sup> As necessidades básicas avaliadas são água, saneamento, abrigo, educação, saúde, nutrição e informação.

condições de exploração e de serem sujeitas à violência, abuso e negligência (UNICEF, 2011).

Outro elemento de desigualdade entre as crianças é a relação de parentesco com o chefe do agregado familiar. Os estudos mostram que, sobretudo no seio das famílias pobres, os órfãos acolhidos podem ser vítimas de discriminação, notando-se uma distribuição de recursos tendenciosa a desfavor de crianças que não são descendentes biológicos directos do chefe do agregado familiar. Em Moçambique, em 2006, as crianças órfãs<sup>33</sup> eram cerca de 1,6 milhões, representando aproximadamente 15% do total da população infantil<sup>34</sup>. Estima-se que 380.000 crianças tenham ficado órfãs devido ao HIV/SIDA, o que representa mais de 20 por cento do total de crianças órfãs (UNICEF, 2006).

### ***Sobrevivência e desenvolvimento***

A sobrevivência de uma criança depende da saúde e da educação da mãe bem como das condições nas quais a criança nasce. Em Moçambique, apesar de terem baixado as taxas de mortalidade materna e infantil, a situação continua ainda difícil. Apenas metade dos nascimentos conta com a presença de um técnico de saúde qualificado e cerca de 70 por cento das mulheres grávidas estão anémicas, uma condição relacionada ao nascimento de bebés com baixo peso. Das mulheres grávidas seropositivas, apenas uma minoria recebe medicamentos anti-retrovirais para reduzir o risco de passar o vírus para o seu bebé (UNICEF, 2007).

A situação da saúde infantil em Moçambique não difere da observada na região africana. As principais causas de morte nas crianças com menos de cinco anos são representadas por doenças preveníveis e curáveis, tais como malária, infecções respiratórias e diarreia. Estas doenças encontram as crianças particularmente vulneráveis, como consequência dos efeitos da malnutrição e do HIV/SIDA (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008). Cerca de 41 por cento das crianças sofre de malnutrição crónica e aproximadamente dois terços das crianças com menos de cinco anos de idade têm uma deficiência de vitamina A, o que as torna mais susceptíveis a doenças infecciosas (UNICEF, 2007).

O acesso a água potável e saneamento adequado são vitais para a sobrevivência e desenvolvimento saudável da criança, reduzindo a incidência de doenças que são entre as principais causas de mortalidade infantil. Porém, em Moçambique, as privações de água e saneamento são as que mais afectam as crianças, sendo os valores de 49 e 47 por cento respectivamente. Isto significa que cerca da metade das crianças do país só têm acesso a água superficial de rios e lagos para beber ou vivem a mais de trinta minutos de caminho da fonte de água mais próxima e não têm acesso a instalações sanitárias de qualquer espécie na vizinhança das suas residências, incluindo sanitários ou latrinas comunais. Como é de esperar, estas privações atingem muito mais as crianças das zonas rurais do que as que vivem nas cidades (UNICEF, 2006).

---

<sup>33</sup> As crianças órfãs são definidas como menores de 18 anos que perderam um ou ambos os seus progenitores.

<sup>34</sup> Os valores variam consoante as fontes, oscilando entre o 12 e o 16 por cento.

## **Educação**

Nos últimos anos, cada vez mais crianças têm ganho acesso à educação: em 1992, apenas 32% das crianças estavam matriculadas na escola primária e, em 2007, este valor chegou a 83%. Contudo, persistem significativas desigualdades, baseadas na zona de residência, no sexo e no nível de pobreza do agregado familiar da criança. Mais de metade das crianças em idade escolar, pressionada por diferentes fontes, deixa a escola antes de concluírem a 5ª classe. As crianças frequentemente desistem para tomar conta de irmãos mais novos ou de familiares doentes ou para ajudar em outras actividades familiares. Muitas das meninas desistem também porque ficam grávidas ou se casam ainda jovens (UNICEF, 2011).

Em 2004, as propinas escolares foram abolidas e introduziu-se um programa de apoio directo às escolas. Contudo, a expansão do sistema escolar nem sempre foi acompanhada pela garantia de padrões mínimos de qualidade: os professores são poucos (uma média de 1 cada 74 alunos) e nem todos têm formação. A maioria das escolas não tem água, não tem latrinas separadas para meninas e rapazes e não tem salas suficientes<sup>35</sup>. Para lidar com a sobrelotação, as escolas primárias e secundárias do país introduziram turnos da manhã, da tarde e da noite. O acesso às escolas secundárias continua fortemente limitado e concentrado sobretudo nas zonas urbanas, representando os alunos que as frequentam apenas 8% das crianças em idade do ensino secundário (UNICEF, 2007).

## **Protecção das crianças**

Muitas crianças começam a enfrentar o risco de serem infectadas pelo HIV/SIDA por volta dos 14 anos de idade, uma vez que um terço delas se tornam sexualmente activas sem ter conhecimento suficiente sobre métodos de prevenção do HIV. Mesmo neste âmbito evidenciam-se disparidades relacionadas com a variável de género e com o nível de escolaridade. As raparigas têm uma probabilidade três vezes maior de serem seropositivas do que os rapazes (UNICEF, 2007) e também notou-se uma correlação entre um nível mais elevado de instrução escolar e o maior uso de preservativos (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008).

Em muitos casos, a adopção de comportamentos sexuais de risco depende de factores culturais. Com efeito, em sociedades onde o casamento é altamente valorizado e o prestígio social da mulher depende da sua capacidade de encontrar um marido e ter filhos, como no caso moçambicano, algumas jovens estão dispostas a tudo para aumentar as suas possibilidades de matrimónio, inclusive aceitando ter relações sexuais desprotegidas (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008). A idade média das meninas no primeiro casamento varia entre as províncias, indo dos 16 aos 20 anos, sendo as crianças das zonas rurais as que casam mais cedo. Os rapazes tendem a casar mais tarde, o que significa que na maioria dos casos as meninas se juntam com homens mais velhos (UNICEF, 2006).

---

<sup>35</sup> Em muitas escolas, as aulas decorrem ao ar livre.

A violência é muitas vezes testemunhada e vivenciada pelas crianças no âmbito familiar e escolar e, mais uma vez, constata-se a relevância da variável de género. Uma pesquisa realizada em 2005 estimou que pelo menos 8% das meninas tinham sofrido abuso sexual físico na escola e um outro 35% tinha sido vítima de assédio sexual verbal (Matavele, 2005). Outro estudo demonstrou que as crianças moçambicanas são vítimas de violência não apenas no lar e na escola, mas também nos sistemas assistenciais e de justiça, nos locais de trabalho e na própria comunidade (Pinheiro, 2006a).

Pelo que se refere às crianças em conflito com a lei, destaca-se que, em Moçambique, muitas vezes não beneficiam da protecção estipulada nos instrumentos internacionais. As crianças em conflito com a lei, embora as normas estabeleçam que os presos sejam separados por sexo e idade, são frequentemente colocadas em prisões para adultos, onde as condições sanitárias e de segurança são precárias. Seria desejável a existência de centros de transição ou instalação intermédia para crianças, capazes de garantirem que esses casos fossem levados a tribunal de forma expedita (UNICEF, 2011). O tráfico de crianças representa outra ameaça para a população infantil, uma vez que Moçambique foi reconhecido quer como um país fonte, quer como um país de trânsito para as actividades das redes de tráfico de pessoas na África austral (Sixpence, Pereira, & Mutisse, 2008).

Finalmente, o trabalho infantil constitui uma realidade difundida no contexto moçambicano. Os dados indicam que 22 por cento das crianças com idades compreendidas entre os cinco e os catorze anos estão envolvidas em algum tipo de actividade económica, tratando-se sobretudo de trabalho não remunerado para a família, tal como trabalhar na *machamba*<sup>36</sup> e vender. Neste âmbito, diferenças significativas contrapõem as áreas urbanas às zonas rurais (15 por cento *vs.* 25 por cento). Enquanto raparigas e rapazes se encontram envolvidos em iguais percentagens nos negócios domésticos, a prevalência do trabalho infantil é ligeiramente maior nas meninas (INE, 2010).

#### **2.1.4 As crianças moçambicanas na legislação e nas políticas públicas**

Compreender a vida quotidiana das crianças num contexto específico significa também conhecer o quadro legal e político onde estas se inserem. Uma breve apresentação dos principais instrumentos jurídicos e políticos que incidem sobre a infância moçambicana permitirá ao leitor avaliar as correspondências e também os paradoxos existentes entre a retórica do reconhecimento dos direitos das crianças e a efectividade dos mesmos, uma vez que nem sempre o que é estabelecido pelas leis e pelos governos corresponde ao que acontece na realidade social.

Em Moçambique, assim como na maior parte do mundo, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) constitui o referencial fundamental para toda a legislação relativa à infância. Com efeito, este documento definiu de forma orgânica e partilhada as bases legais internacionais dos direitos das

---

<sup>36</sup> *Machamba*: horta, pequeno campo cultivado.

crianças e a sua variegada implementação nos contextos locais representou a mais imponente tentativa de institucionalizar, em escala global, a primeira etapa da vida humana, a infância (Belotti, 2008). Moçambique subscreveu e ratificou a CDC em 1990 e, em 2002, aderiu também aos Protocolos Facultativos relativos ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados e à Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia. Ainda, em 2003, o país ratificou as Convenções sobre a Idade Mínima de Admissão ao Emprego e sobre a Proibição e Eliminação das Piores Formas do Trabalho Infantil.

Em 1998, Moçambique havia também ratificado a sua adesão à Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança (CADBEC), aprovada pela Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em 1990. Parecida com a sua predecessora das Nações Unidas em muitos aspectos, a Carta Africana apresenta uma diferença significativa: aqui a primeira parte é chamada “Direitos e Deveres”. Enquanto na CDC os direitos das crianças são considerados absolutos, a Carta Africana torna-os relativos, dependentes do cumprimento dos seus deveres por parte das crianças, assim como explicitado no Preâmbulo: “Considerando que a promoção dos direitos e bem estar da criança também implica o cumprimento das obrigações e tarefas de cada um”. As responsabilidades das crianças são indicadas no artigo 31 e são relativas à família, à sociedade, ao Estado e à comunidade internacional.

Apesar das diversas medidas legais, políticas e administrativas adoptadas pelo Governo para tornar efectivos os direitos das crianças enunciados na Constituição e nos vários instrumentos regionais e internacionais, um estudo realizado em 2003<sup>37</sup> constatou que o tratamento legal das matérias ligadas à infância apresentava ainda graves insuficiências. Nomeadamente, verificou-se uma grande dispersão das matérias atinentes à criança na legislação existente e uma falta de recursos e mecanismos que permitissem a efectiva materialização dos direitos das crianças enunciados nos documentos oficiais. Identificou-se assim a necessidade de coordenar as acções desenvolvidas pelos vários Ministérios e, no âmbito da legislação nacional, de fazer corresponder à afirmação dos direitos das crianças um conjunto de obrigações por parte das famílias, das comunidades e do Estado em geral (Issá, 2008).

A fim de preencher as lacunas existentes, optou-se pela elaboração de uma Lei Quadro, definidora dos princípios gerais no qual toda a legislação e todas as acções relativas às crianças devem assentar. Esta lei, denominada “Lei de Bases de Protecção da Criança” (Lei nº 7/2008), estabelece os direitos e os deveres das crianças, bem como as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado, face às questões que as afectam. Em especial, atribui-se ao Governo o dever de legislar de forma efectiva sobre as matérias de interesse para a protecção da criança, sem prejuízo da previsão de algumas condutas proibitivas e positivas. Sobrevivência e Desenvolvimento, Opinião da Criança, Não Discriminação e Superior Interesse da Criança representam os quatro princípios fundamentais que orientam a Lei de

---

<sup>37</sup> Reforma Legal para a Protecção das Crianças em Moçambique, Fevereiro de 2004, citado em Issá (2008).

Bases. Trata-se dos mesmos princípios fundadores da CDC e encontram-se também afirmados na Constituição da República de Moçambique de 2004, em modo especial nos artigos 47 e 121.

**Quadro 2. Legislação e políticas de protecção social recentemente aprovadas.**

|      |  |
|------|--|
| 2010 | A <b><u>Estratégia de Protecção Social Básica</u></b> inclui, como parte integrante, subsídios para crianças.  |
| 2009 | A <b><u>Lei da Violência Doméstica</u></b> tem por objectivo aumentar a protecção das mulheres e das crianças contra o abuso e a exploração sexual em casa e nas comunidades. Criminaliza pela primeira vez a violência doméstica em Moçambique, requer penalizações acrescidas para os infractores e atribui ao Estado a obrigação de assistir as vítimas oferecendo serviços como investigação policial e tratamento médico.   |
| 2008 | A <b><u>Lei da Criança</u></b> e a <b><u>Lei da Justiça Juvenil</u></b> , ambas aprovadas em 2008, traduzem a Convenção sobre os Direitos da Criança na legislação nacional de direitos da criança, um passo importante para a criação de um quadro jurídico e político concernente à criança.<br>A <b><u>Lei sobre o Tráfico de Pessoas</u></b> define o tráfico de pessoas em consonância com os instrumentos jurídicos internacionais (nomeadamente o Protocolo de Palermo, ratificado em 2006) e criminaliza o tráfico, sobretudo de crianças e mulheres. Tem de ser elaborado e aprovado o regulamento desta lei.   |
| 2007 | A <b><u>Lei do Trabalho</u></b> proíbe explicitamente as piores formas de trabalho infantil para crianças menores de 18 anos. Estabelece que as crianças entre os 15 e os 18 anos só podem trabalhar um máximo de 38 horas por semana ou 7 horas por dia. Em reconhecimento da realidade económica do país, permite que as crianças de 12 a 15 anos trabalhem, desde que o façam com a permissão de um dos seus progenitores ou outro responsável legal.<br>A <b><u>Lei de Protecção Social</u></b> exige a provisão de segurança social básica a pessoas pobres e crianças em situações difíceis. A lei define protecção social como “um conjunto de medidas que visam mitigar a pobreza absoluta da população, garantindo a subsistência dos trabalhadores em situações de privação ou capacidade para o trabalho diminuída, bem como a de familiares sobrevividos em caso de morte do referido trabalhador, e garantir condições para a sua sobrevivência.” |
| 2006 | O <b><u>Plano Nacional para Crianças Órfãs e Vulneráveis</u></b> identifica seis serviços essenciais para atender às principais necessidades das crianças: saúde, educação, apoio nutricional e alimentar, apoio financeiro, apoio jurídico e apoio psicológico. O Governo de Moçambique comprometeu-se a garantir que as crianças tenham acesso a pelo menos três desses seis serviços, com particular incidência sobre as crianças que vivem abaixo da linha de pobreza absoluta, incluindo órfãos e crianças a viver com e afectadas pela SIDA. A implementação do plano é coordenada pelo Ministério da Mulher e Acção Social com o apoio de um grupo de trabalho técnico multisectorial e do Grupo de Trabalho Técnico para Crianças Órfãs e Vulneráveis.   |
| 2005 | O <b><u>Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010</u></b> visa proteger os direitos civis e humanos e a segurança de todas as crianças desenvolvendo e coordenando actividades das principais partes interessadas.<br>A <b><u>Lei da Família</u></b> articula novas normas jurídicas para responsabilidades parentais, guarda, adopção e herança, e eleva a idade de casamento de 16 para 18 anos tanto para rapazes como para raparigas.   |
| 2004 | O <b><u>Código do Registo Civil</u></b> alarga o período de registo de nascimento gratuito de 30 para 120 dias a contar do nascimento da criança.  |

Fonte: UNICEF (2011).

Em 2008, junto com a Lei de Bases de Protecção da Criança, foi também aprovada a “Lei da Organização Jurisdicional de Menores” (Lei nº 8/2008), visando adequar a legislação sobre esta matéria



à actual realidade do país e às normas de direito internacional a que Moçambique aderiu (Issá, 2008). Na sequência desta lei, foram criados cinco tribunais provinciais especializados para menores, com o objectivo de melhorar a protecção dos direitos da criança, reduzindo o atraso de decisões judiciais pendentes e fortalecendo as capacidades do sistema judicial para gerir eficazmente os casos de crianças em conflito com a lei (UNICEF, 2011).

Outras leis aprovadas na última década e que contribuíram para a criação de um sistema nacional capaz de promover e proteger os direitos das crianças foram o Código de Registo Civil (Lei nº 12/2004), a Lei da Família (Lei nº 12/2004), a Lei do Trabalho (Lei nº 23/2007), a Lei de Bases da Protecção Social (Lei nº 4/2007), a Lei sobre o Tráfico de Pessoas (Lei nº 6/2008) e a Lei da Violência Doméstica Praticada Contra a Mulher (Lei nº 29/2009). Recentemente, o governo procedeu também à criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança, da Comissão de Direitos Humanos e do Parlamento Infantil.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança (CNAC), instituído em 2009, representa um órgão de coordenação intersectorial que tem como objectivos supervisionar, impulsionar e acompanhar a implementação de políticas e programas para a área da criança. Este conselho é composto pelos dirigentes dos Ministérios da Mulher e da Acção Social (presidência), da Educação e Cultura (vice-presidência), da Saúde, da Justiça e da Juventude e Desportos, bem como por cinco organizações da sociedade civil e igual número de confissões religiosas. Contudo o Comité para os Direitos da Criança das Nações Unidas manifestou a sua preocupação acerca do nível de autoridade, estatuto e relacionamento efectivo deste Conselho com os vários ministérios, incentivando a organização do CNAC como organismo multisectorial de alto nível e independente, garantindo que tenha recursos humanos e financeiros suficientes para coordenar, acompanhar e avaliar efectivamente a realização dos direitos das crianças<sup>38</sup> (Committee on the Rights of the Child, 2009).

Também em 2009, foi criada a Comissão Nacional de Direitos Humanos. No entanto, de acordo com as Observações Finais do Comité para os Direitos da Criança, não ficou claro o mandato dessa Comissão com respeito aos direitos das crianças e precisam de ser criados procedimentos sensíveis às crianças por meio dos quais estas possam fazer denúncias sobre violações dos seus direitos (Committee on the Rights of the Child, 2009). A instituição do Parlamento Infantil em Moçambique foi um outro passo que demonstrou o interesse e a sensibilidade do governo para a promoção dos direitos das crianças. Porém, os métodos de trabalho e o processo eleitoral utilizados por este órgão podem afectar a sua legitimidade e eficácia (Committee on the Rights of the Child, 2009).

Em termos de políticas para a infância em Moçambique, destaca-se a adopção do Plano Nacional de

---

<sup>38</sup> Com efeito, constitui também preocupação para o Comité que o Ministério da Mulher e da Acção Social, cujo dirigente preside o CNAC, receba menos de 1% do orçamento nacional e tenha diversas outras tarefas à sua responsabilidade (Committee on the Rights of the Child, 2009).

Acção para a Criança 2006-2010 (PNAC) e do Plano de Acção para Crianças Órfãs e Vulneráveis (PACOV). O Plano Nacional de Acção Para a Criança (PNAC), tendo em conta as políticas e as estratégias gerais do Governo e as capacidades e os recursos limitados do país, identificou como áreas prioritárias de intervenção a Educação Básica, a Saúde Materna Infantil, o HIV/SIDA, a Acção Social, a Protecção e a Nutrição. Este plano representa um mecanismo de congregação das políticas e planos desenvolvidos pelas instituições governamentais, pelas ONG e pelas outras entidades activas em prol do bem-estar da criança (MMAS, 2006a).

No PACOV, a definição de crianças vulneráveis incorpora as crianças afectadas ou infectadas pelo HIV/SIDA, as crianças que vivem em agregados chefiados por outras crianças, jovens, mulheres ou idosos, as crianças da rua, as crianças em instituições, as crianças com deficiência, os menores deslocados internamente ou refugiados, entre outras. Este plano prevê, por um lado, o fortalecimento das capacidades nacionais, a nível familiar, comunitário e institucional, de atendimento das crianças, por outro lado, o apoio directo às crianças mais vulneráveis (MMAS, 2006b). As estratégias-chaves identificadas são quatro: criar um ambiente protegido de forma a reduzir o impacto do HIV/SIDA sobre as crianças órfãs e vulneráveis; desenvolver capacidades institucionais no seio do governo para que este possa responder à crise das crianças órfãs e vulneráveis; reforçar a capacidade das famílias e comunidades para que elas possam encontrar soluções locais para a protecção e cuidados dos órfãos e de outras crianças que se tornaram vulneráveis devido à presença do HIV/SIDA e, finalmente, estabelecer e reforçar os sistemas que recolhem dados, os monitorizam e avaliam (Cardoso, 2010).

O conjunto das políticas que visam os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) tem também efeitos directos em diferentes aspectos da vida das crianças moçambicanas. Porém, apesar de o país ter avançado em alguns âmbitos e de o Governo de Moçambique ter reafirmado o seu compromisso em alcançar as metas (MPD, 2010), muitos dos ODM ficam ainda longe de serem atingidos. A situação de Moçambique em relação aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio encontra-se resumida no Quadro 3.

No âmbito da saúde, destaca-se a criação em todo o país dos Serviços de Saúde Amigos dos Jovens e Adolescentes (UNICEF, 2011). Trata-se de centros especializados para o atendimento de crianças e jovens dos 10 aos 24 anos de idade, que operam junto de vários hospitais e centros de saúde nacionais, oferecendo informação e aconselhamento sobre a saúde sexual e reprodutiva, sobre o HIV/SIDA e sobre os cuidados gerais a ter, incluindo tratamento de doenças mais comuns (UNICEF, 2011c). Ainda na área da saúde, foi implementado o Plano Estratégico Nacional de Prevenção e Combate ao HIV/SIDA (2005-2009) que atinge de modo relevante a população infantil (Conselho de Ministros de Moçambique, 2004).

**Quadro 3. Breve Olhar sobre o progresso de Moçambique rumo aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.**

| Objectivo   | O objectivo será atingido? |           |            |           |
|---|----------------------------|-----------|------------|-----------|
|   | Provável                   | Potencial | Improvável | Sem dados |
| <b>POBREZA EXTREMA E FOME</b>   |                            |           |            |           |
| Reduzir para metade a proporção de pessoas que vivem em extrema pobreza até 2015  |                            | Potencial |            |           |
| Garantir um emprego decente para todos, incluindo mulheres e crianças até 2015  |                            |           |            | Sem Dados |
| Reduzir para metade a proporção de pessoas afectadas pela fome até 2015   |                            | Potencial |            |           |
| <b>EDUCAÇÃO PRIMÁRIA UNIVERSAL</b>  |                            |           |            |           |
| Garantir que todos os rapazes e raparigas consigam concluir o ciclo completo do ensino primário até 2015  |                            | Potencial |            |           |
| <b>IGUALDADE DE GÉNERO</b>  |                            |           |            |           |
| Eliminar a disparidade do género no ensino primário e secundário, de preferência até 2005 e em todos os níveis de ensino o mais tardar até 2015 | Provável                   |           |            |           |
| <b>MORTALIDADE INFANTIL</b>   |                            |           |            |           |
| Reduzir em dois terços a taxa de mortalidade abaixo de cinco anos até 2015  | Provável                   |           |            |           |
| <b>HIV/SIDA, MALÁRIA E OUTRAS DOENÇAS</b>   |                            |           |            |           |
| Ter travado e iniciado a inversão do alastramento do HIV/SIDA até 2015  |                            | Potencial |            |           |
| Até 2010, atingir o acesso universal para o tratamento de HIV/SIDA para todos os necessitados   |                            |           | Improvável |           |
| Ter travado e iniciado a inversão da incidência da malária e de outras doenças principais até 2016  | Provável                   |           |            |           |
| <b>SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL</b>   |                            |           |            |           |
| Reduzir para metade, até 2015, o número de pessoas sem acesso à água potável e saneamento   |                            | Potencial |            |           |
| Até 2020, ter conseguido uma melhoria significativa no nível de vida dos residentes dos bairros degradados                                      |                            | Potencial |            |           |

Fonte: MPD (2010).

De acordo com a legislação e as políticas atinentes às crianças, é possível afirmar que em Moçambique existe uma certa *cultura pró infância*, entendida por Sgritta (1988) como uma coordenação das iniciativas existentes, uma sensibilidade em relação às necessidades específicas da categoria das crianças e também uma capacidade de previsão dos efeitos a longo prazo dos actuais modelos de desenvolvimento (ou de degrado) destinados a influenciar a saúde e o bem-estar das gerações futuras. Contudo, as informações recolhidas em relatórios elaborados por diferentes fontes (UNICEF, 2011; Committee on the Rights of the Child, 2009; Rede da Criança, 2009) demonstram que, em Moçambique, ainda há um longo caminho a percorrer para que o conteúdo dos textos legais e dos planos de acção relativos à infância se torne uma realidade efectiva para todas as crianças do país.

### 2.1.5 As ideias de criança na sociedade moçambicana

Focalizando a nossa atenção nas crianças moçambicanas, começamos este capítulo procurando perceber como elas foram consideradas nas diferentes etapas da história do país, depois examinamos a sua realidade actual através das estatísticas e dos dados oficiais e, finalmente, analisamos o quadro legal e político que lhes diz respeito. Mas como as crianças são percebidas e encaradas pelas pessoas no dia-a-dia em Moçambique? Como elas são apresentadas pelos meios de comunicação social? Enfim, quem são as crianças no senso comum?

Não pretendendo aqui fazer um estudo completo e exaustivo das inúmeras formas em que as crianças são consideradas dentro do contexto moçambicano, oferecerei apenas algumas ideias, baseadas quer na análise documental quer nas minhas observações directas da realidade de Maputo<sup>39</sup>, que poderão ser aprofundadas em futuros trabalhos. Acredito que esta breve apresentação poderá ser útil para compreender a multiplicidade e a complexidade de imagens sociais relativas às crianças que coabitam não apenas dentro da mesma sociedade, mas também dentro das mentes dos próprios indivíduos.

Assim como vimos para as imagens sociais de criança identificadas por James, Jenks, & Prout (2002) no contexto europeu, também neste caso as diferentes ideias apresentadas não caracterizam fases históricas determinadas nem constituem compartimentos simbólicos estanques, mas representam visões que muitas vezes se sobrepõem e se confundem. Em particular, foram dois os momentos que constituíram ocasiões privilegiadas para averiguar a pluralidade de imagens sociais de criança vigentes na sociedade moçambicana e das complexas relações que se estabelecem: as aulas de Sociologia da Infância que leccionei na Universidade Eduardo Mondlane<sup>40</sup> e o Seminário de Capacitação sobre os Direitos da Criança<sup>41</sup> no qual participei em Maputo.

Em ambas as ocasiões acima referidas tiveram lugar longos e animados debates para responder à aparentemente simples pergunta “o que é criança?”. Nestas discussões, as definições mais diferentes, por vezes contrapunham-se vivamente e, em outros momentos, conviviam pacificamente. Por exemplo, algumas pessoas podiam dizer que “criança é aquele que não pensa e não sabe nada” e outras que “criança é todo o indivíduo de 0 a 18 anos de idade”. Contudo, quando convidadas a comparar as suas respostas com a realidade quotidiana, as mesmas pessoas podiam ser capazes de enumerar uma série de coisas que, de

---

<sup>39</sup> Quero aqui sublinhar que as reflexões aqui apresentadas decorrem de vivências e observações que realizei no contexto urbano e periurbano de Maputo. É possível que em outras áreas do país as imagens sociais das crianças sejam tendencialmente as mesmas, assim como que existam diferenças consideráveis.

<sup>40</sup> Durante o ano académico de 2009, leccionei a cadeira de Sociologia da Infância para três turmas do 3º e 4º ano do Curso de Licenciatura em Sociologia, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo.

<sup>41</sup> Seminário de Capacitação sobre os Direitos da Criança, organizado pela Rede da Criança, Maputo, 25-29 de Maio de 2009. O seminário era aberto a todos os operadores sociais de instituições e organizações públicas e privadas do Zona Sul de Moçambique (Cidade de Maputo, Província de Maputo e Província de Gaza). Nomeadamente, participaram operadores sociais da Acção Social e das organizações membros da Rede e administradores públicos (chefes de quarteirão, secretários do bairro, chefes de localidade e de posto administrativo,..). Todos os participantes eram moçambicanos, oriundos de diferentes áreas tanto urbanas como rurais, com cargos e níveis de formação académica diferentes.

facto, uma criança sabe fazer ou afirmar que muitas moças de dezasseis e dezassete anos já não são crianças, tendo filhos, cuidando do lar e levando a vida de uma jovem mulher.

Entre as várias representações de criança identificadas, foi possível notar que algumas têm as suas raízes na tradição dos povos bantu, enquanto outras representam o resultado do encontro com outras instâncias culturais, primeiro através dos colonos e dos missionários e depois através dos cooperantes das inúmeras organizações internacionais que chegaram ao país nas últimas décadas. Pelo que se refere às influências das tradições locais, é interessante constatar as significativas analogias existentes entre definições de crianças e costumes relativos aos primeiros anos de vida actualmente utilizados pelas pessoas e os que são relatados por Junod (1996) na sua etnografia acerca dos bantu do Sul de Moçambique, realizada cerca de um século atrás, entre o fim do 1800 e o princípio do 1900.

Uma estudante de Sociologia da Infância apresentou uma classificação que diferenciava o bebé, que só mama, a criança que sabe sentar e come papas e, finalmente, o rapaz, que já caminha, come sozinho e é capaz de se afastar autonomamente da casa. Similarmente, Junod (1996) refere que o recém-nascido é considerado uma “coisa”, um “ser incompleto”, até o momento em que começa a gatinhar e se realiza a cerimónia do atamento do cordão, que marca a sua entrada oficial na família e na comunidade, tornando-a *nkulo*, uma criança que cresceu. Depois de aprender a falar e andar, a criança é desmamada e enviada a viver em casa dos avós, sendo já quase rapaz.

Outra concepção oriunda das culturas tradicionais mas ainda presente no contexto actual é a ideia de as crianças não “pertencerem” aos seus pais, mas à família alargada (Costa, 2007). Com efeito, de acordo com as normas das culturas colectivistas, a responsabilidade e o privilégio de criar os filhos nem sempre cabem aos pais biológicos. São comuns os casos em que o cuidado e a socialização das crianças são assumidos pelos irmãos, por parentes do sexo feminino mais velhas e/ou sem filhos, ou também por membros mais abastados da família.

A ideia de considerar as crianças como um bem precioso, típica dos contextos rurais da África Subsaariana (LeVine, *et al.*, 1996), é ainda identificável no contexto moçambicano, sendo frequente ouvir as mães referir-se ao seu primogénito com a expressão “a minha primeira sorte”. Segundo Francisco, Ali e Ibraimo (2010), ter muitos filhos foi durante muito tempo e representa ainda hoje a principal forma de protecção social em Moçambique, a solução adoptada pelas pessoas na sua luta quotidiana para a sobrevivência e para a prevenção e mitigação dos principais riscos humanos.

Para além de conferir riqueza e segurança aos progenitores, as crianças são também consideradas capazes de satisfazer os objectivos sociais e espirituais dos pais, garantindo prestígio e imortalidade (LeVine, *et al.*, 1996). Em muitos países do mundo, incluindo Moçambique, as crianças representam o meio para formar uma família e para ganhar o estatuto de homem e de mulher (Montgomery, 2009). Muitos casais começam a viver juntos quando a mulher engravida e, em outros casos, os homens

podem chegar a “devolver” a esposa à família de origem quando esta não consegue ter filhos<sup>42</sup>.

Alguns excertos de conversas informais ilustram claramente a relevância social atribuída ao facto de ter crianças. Uma jovem mãe de dezoito anos, cujas irmãs mais velhas eram todas mães, explicou-me: *“Quis ficar grávida, para verem que eu também sou mulher”*. Também, ao me verem no limiar dos trinta anos sem filhos, algumas pessoas dirigiam-me perguntas do género: *“Queres morrer sem deixar ninguém aqui?”* Neste sentido, os filhos representam uma forma de prolongar a própria presença no mundo, mesmo após a morte.

Igualmente, a atribuição do nome à criança desempenha um papel social e espiritual importante. O nome, que pode ser de um antepassado, de um familiar, de uma amigo ou de uma pessoa conhecida, acaba tendo consequências práticas e significativas na vida das famílias e dos membros que assim são nomeados. A partir do nome da criança, podem-se estabelecer ou fortalecer relações, transmitir ou dar sentido a comportamentos e também explicar choros do bebé, doenças ou outras situações problemáticas (Costa, 2007).

Contudo, nem sempre as crianças são vistas como uma riqueza e, inicialmente pelas pressões da guerra, foi se desenvolvendo uma certa ambivalência em relação a elas. Sendo portadoras de um conjunto de exigências numa altura de recursos escassos, as crianças acabaram sendo percebidas também como uma ameaça (Charnley, 2006). Esta ideia pode ser identificada também em certos discursos relativos às crianças da rua, quando se pensa em reintegrá-las nas comunidades para o seu bem, mas também para tornar o centro urbano mais apresentável e mais seguro.

Hoje em dia, também a escolarização traz implicações contrastantes na apreciação social das crianças. Por um lado, os pais consideram os estudos dos filhos como um investimento para o futuro, na esperança que estes possam conseguir um emprego, ganhar um bom salário e assim ajudar a família (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008). Por outro lado, a escola implica uma série de despesas, tais como matrículas, uniforme, lanche e transporte, difíceis de suportar para muitas famílias (Costa, 2007). É assim que as crianças vão sendo percebidas não apenas como uma riqueza, mas também como uma despesa.

Mesmo na organização quotidiana da vida familiar, as crianças têm sido consideradas de modo ambivalente. Apesar de serem reconhecidas e apreciadas as suas competências no desenvolvimento de algumas tarefas domésticas, as crianças são geralmente entendidas como desprovidas de razão e de conhecimentos. Daí a definição de crianças propostas por alguns estudantes do meu curso de Sociologia da Infância como pessoas que “não pensam, não sabem nada”. Este entendimento das crianças como seres incompetentes e incompletos, de acordo com Montgomery (2009), é comum nas culturas de diferentes partes do mundo.

---

<sup>42</sup> A “culpa” é geralmente atribuídas às mulheres. Raramente, leva-se em consideração a possibilidade que o problema seja do homem.

É interessante notar como esta concepção teórica da irracionalidade e da ignorância das crianças não impede que lhes sejam confiadas responsabilidades. Como veremos ao longo do trabalho, estas mudam de acordo com a idade da criança e do contexto familiar onde ela se insere, variando de tipologia e de grau de dificuldade. As crianças demonstram-se e são reconhecidas como “socialmente úteis” (Corsaro, 2003), desempenhando actividades que vão das mais simples, como varrer o quintal até aquelas cada vez mais desafiadoras, como levar recados, vender e tomar conta dos irmãos.

Parece-me também importante contemplar as formas como as crianças são apresentadas nos meios de comunicação social, uma vez que estes têm um impacto considerável na produção e difusão de ideias dentro de uma sociedade. A televisão e a rádio moçambicanas apresentam um panorama interessante de programas “de criança para criança”, isto é, produzidos e apresentados por crianças e dirigidos a um público infantil<sup>43</sup>. Nestas transmissões, as crianças têm espaço para partilhar os seus interesses e as suas opiniões e, de modo especial, informações relativas aos direitos das crianças são veiculadas através de músicas, jogos e debates. Aqui, sem dúvida, a imagem social de crianças que se pretende difundir encara-as como “sujeitos activos e titulares de direitos”.

Diferente é a situação relativa à imprensa. Um estudo realizado em Moçambique (UNICEF & MISA, 2009) afirma que, quando as crianças aparecem nas pautas dos jornais, se trata principalmente de artigos relacionados com a Educação (43,5%) e a Protecção (29,1%). O tema da educação remete para a bem conhecida imagem da “criança como aluno” (Sarmiento, 2000), enquanto a área da protecção focaliza-se nas “crianças como vítimas” de violência e abusos e na já referida categoria das “crianças órfãs e vulneráveis”, encaradas principalmente como “destinatárias” das actividades sociais desenvolvidas pelo Gabinete da Esposa do Presidente da República ou outros.

Monjane (2011) confirma que a prática da valorização da criança como vítima é bastante recorrente na cobertura dos dois principais jornais moçambicanos por ele analisados. O seu estudo evidencia que em apenas 15% dos artigos relativos à infância as crianças são retratadas como sujeitos activos, enquanto na maioria das peças às crianças é delegado um papel de passividade e os adultos aparecem como os principais agentes. Por outras palavras, a imagem dominante veiculada pelos jornais é a da “criança como objecto”, destinatária das acções benéficas ou violentas dos adultos.

Ainda segundo Monjane (2011) essa vitimização da infância pode estar relacionada com a difusão do modelo da “criança romântica”, em que ela é vista como um ser frágil e vulnerável, que deve ser protegido para manter características de inocência e pureza. Esta imagem, que tem como seu corolário

---

<sup>43</sup> A Rádio Moçambique tem cerca de 34 programas da criança, difundidos em 18 línguas nacionais e em Português. Programas deste tipo são também transmitidos em cerca de 50 rádios comunitárias em todo o país. A Televisão de Moçambique (TVM), com o apoio do UNICEF e parceiros, iniciou também um programa de televisão de criança para criança chamado “Roda Viva”, que dispõe de jovens repórteres em todas as delegações provinciais da TVM (UNICEF, 2011d).

a ideia das crianças como o “futuro do mundo”, é também habitualmente veiculada nas cerimónias oficiais moçambicanas relacionadas com a infância, tais como o Dia Internacional da Criança, o Dia da Criança Moçambicana, o Dia da Criança Africana.

Concepções românticas da infância, que retratam as crianças principalmente como futuro, são generalizadas a nível global (James, Jenks, & Prout, 2002; Corsaro, 2003; Montgomery, 2009). Contudo, a ideia que domina os discursos oficiais dos políticos afunda provavelmente as suas raízes na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Popular de Moçambique em 1979, na altura do socialismo. Neste documento, a criança é definida, de forma muito poética, como o futuro do país -“És a esperança do futuro que brilha no teu sorriso quando estás feliz” - e é-lhe confiado o papel de “continuador da revolução”: “O Povo Moçambicano quer que tu sejas o homem e a mulher que vão continuar essa luta<sup>44</sup>, que vão viver uma vida nova, mais feliz do que aquela que os teus pais vivem hoje. Uma vida de paz, de bem-estar, de alegria, de justiça.”

A persistência deste tipo de imagem é confirmada pelas palavras dirigidas às crianças pelo Presidente da República, Armando Guebuza, no âmbito das comemorações dos 25 anos da Organização dos Continuadores de Moçambique, em 2010. O Presidente afirmou que as crianças têm uma tarefa muito importante na “construção do futuro”: “Nós também devemos empenhar-nos para, no futuro, contribuirmos na construção do nosso país. Mas para isso, é preciso estudar muito” (AIM, 2010).

Como foi possível ver, as imagens sociais de criança vigentes no contexto moçambicano são numerosas e diversas, algumas se assemelham e outras se contrapõem, tendo origem em fontes diferenciadas que vão da tradição às autoridades políticas e às organizações internacionais, passando pelos meios de comunicação. Enquanto representantes de um futuro contestado e objecto das políticas culturais, as crianças encontram-se na encruzilhada de diferentes projectos culturais (Stephens, 1995, *apud* Montgomery, 2009, p. 7). No próxima secção, focalizaremos também a nossa atenção sobre a visão das crianças moçambicanas elaborada pelas próprias crianças que participaram na investigação, procurando compreender de que forma esta se relaciona com as ideias aqui apresentadas.

### **2.1.6 A ideia de criança das crianças: a *criança da propaganda* e a *criança abstracta***

Uma das funções críticas da sociologia é representada pelo estudo das *imagens de pessoa* (e de *criança*) produzidas pela sociedade, as suas consequências sociais, as acções que orientam e também os factores sociais que presidiram à sua adopção (Gallino, 1994). A minha investigação começou com a intenção de conhecer as representações de um grupo de crianças acerca das suas próprias vidas. Assim, a recolha de um conjunto considerável de informação sobre a ideia de “crianças em geral” revelou-se como um dos resultados inesperados do trabalho.

---

<sup>44</sup> A referência é à luta de libertação contra o colonialismo.



Com efeito, colocadas frente à possibilidade de direccionar o trabalho dentro de algumas actividades propostas por mim, as crianças deram à investigação um rumo diferente daquele que eu imaginava. Enquanto eu esperava recolher dados relativos aos seus quotidianos, elas ofereceram-me uma panorâmica das suas *representações* das crianças. Optei por dividir as diferentes imagens de criança que consegui identificar nos discursos dos participantes em duas categorias principais: a *criança da propaganda* e a *criança abstracta*.

### ***A criança da propaganda***

Com o termo *criança da propaganda* refiro-me a todas aquelas *representações construídas*, elaboradas e difundidas por actores sociais especializados, que habitam nas mentes das crianças (Gallino, 1994). Trata-se de representações construídas sob a solicitação e no interesse de diferentes grupos, sobretudo do governo e das organizações em prol das crianças, internacionais e locais (por exemplo: UNICEF e ONG) e espalhadas diariamente através dos meios de comunicação de massa (telejornais e programas infantis de rádios e televisões), dos livros escolares, das aulas e das campanhas de sensibilização. Estas representações podem ser divididas em duas ulteriores subcategorias: as crianças vulneráveis e as crianças sujeitos de direitos.

As *crianças vulneráveis* são crianças órfãs, doentes, pobres, que vivem na rua, que não estudam ou que são obrigadas a trabalhar; estas crianças são apoiadas pelos planos do governo e das diferentes organizações, mas também cada um de nós é chamado a dar a sua contribuição para ajudá-las. Com o termo *crianças sujeitos de direitos* refiro-me à ideia de crianças enquanto titulares dos direitos da CDC. Estes direitos resultam ser muito bem conhecidos pelas crianças envolvidas na investigação do ponto de vista mnemónico, mas nem sempre em termos de uma compreensão efectiva do seu significado. Estas imagens sociais das crianças emergem em muitos dos momentos considerados “oficiais” da pesquisa. Logo nos primeiros encontros com as crianças, perguntei-lhes como fazer para conhecer a vida das crianças e o que elas acham mais importante saber para conhecer as crianças e as suas vidas. Várias respostas indicam que muitas crianças se encontram em situações difíceis, assim parece necessário conhecer as dificuldades que elas atravessam com o objectivo de ajudá-las.

*Eu acho que devemos conversar com as crianças moçambicanas e conhecermos um pouco o lado bom e o lado mau das crianças moçambicanas também devemos ajudar as crianças que estão a passar necessidades para que um dia o nosso país possa desenvolver. (Atalina, 10 anos)*

*Para conhecermos a vida das crianças devemos visitar a cidade e ver como as famílias vivem e apoiar aqueles que não tem nada e as crianças órfãs como também aqueles que ficam nas ruas a pedir esmola e também como podemos nos conhecer através de saber os nossos nomes através de sabermos onde cada um de nós vive. (Antónia, 11 anos)*

*Acho que é mais importante saber para conhecer as crianças e as suas vidas hoje em dia as crianças são*

*maltratadas e precisam do nosso apoio. (Aida, 12 anos)*

*Eu acho que é importante sabermos como é que elas vivem porque umas crianças não têm o que comer, não estudam nem têm roupa limpa para vestir. (Denilson, 12 anos)*

Mesmo nos trabalhos de grupo<sup>45</sup>, onde as crianças tinham a oportunidade de escolher o recorte que quisessem dar ao tema geral “a vida das crianças”, estas imagens da *criança da propaganda* tiveram uma presença significativa. As meninas do grupo de canto apresentaram uma primeira música sobre os direitos das crianças, inventada por elas:

*Todas crianças, crianças moçambicanas, crianças têm direitos, direitos e deveres.*

*Au, au, au mamã, nós somos moçambicanas!*

*Todas crianças, crianças moçambicanas, crianças têm direitos,*

*direito a ter um nome, direitos a educação!*

No grupo dos cartazes, discutiu-se longamente acerca da ideia de realizar o trabalho sobre a pobreza. Alguns membros do grupo achavam que seria um tema triste para ser apresentado na festa do encerramento do ano e outra criança respondeu que tinha de se diferenciar entre “pobreza normal” e “pobreza absoluta”, conceitos omnipresentes nos discursos dos políticos moçambicanos (Brito, 2009) e consequentemente nos *media*.

Quando propus às crianças do grupo das entrevistas um *brainstorming* sobre as possíveis temáticas a ser enfrentadas nas perguntas, elas fizeram uma lista de todos os direitos da Convenção que conheciam. Também, apesar das entrevistas terem sido realizadas sobretudo com outras crianças da escola, no grupo de discussão conclusivo disseram que o trabalho tinha sido importante para descobrir que em Moçambique existem muitas *crianças pobres*, que passam mal e *não estudam*.

Os membros do grupo do teatro, apesar das minhas repetidas propostas de arranjar um tema relativo à sua quotidianidade, insistiram em querer realizar uma peça sobre as “crianças de rua”. Os meninos de rua apresentados na peça pareceram-me fortemente estereotipados e quase “desumanizados”: falavam pouquíssimo, estavam sempre no chão, choravam, pegavam as pessoas pelas roupas e as puxavam e gritavam todos ao mesmo tempo.

### ***A criança abstracta***

Outra imagem muito presente nos discursos e nas representações das crianças é a *criança abstracta*. Escolhi esta definição para indicar, por um lado, todas aquelas representações que colocam as crianças num plano “ideal”, que não existe na realidade concreta. Refiro-me aqui, por exemplo, a algumas propostas de temas para os cartazes, tais como “a paz e as crianças”. Quando pergunto à criança o que

---

<sup>45</sup> As crianças dividiram-se em grupos que desenvolviam actividades diferentes: canto, cartazes, teatro, entrevistas e fotografias. O trabalho dos grupos será aprofundado no capítulo relativo às opções metodológicas (cfr. 3.3.2).

gostaria de colocar no cartaz relativo a este tema, ela responde-me que poderia desenhar todas as crianças em círculo, de mãos dadas, dentro de um grande coração.

Por outro lado, considero a *criança abstracta* presente, todas as vezes que as crianças se referem a uma suposta criança do futuro. As crianças consideram-se o “futuro da nação” e vêem nos seus estudos a condição para o “desenvolvimento do país”. Mas também, no âmbito das actividades da investigação, preferem falar dos seus gostos, dos seus sonhos e dos seus desejos, mais do que das suas vidas concretas. Quando lhes pedi para formular perguntas para os seus colegas, muitas continham as palavras “gostas” ou “gostarias”. Por exemplo, “O que gostarias de ser?”, “Em que país gostarias de viajar?”, “Qual é o prato/a província/a cor que mais gostas?”.

Concluimos que, na maioria dos momentos considerados “oficiais” da pesquisa e sobretudo nos trabalhos em grupo, as crianças, interrogadas sobre a vida das crianças em Moçambique, não costumam falar das suas experiências pessoais e concretas, mas referem-se a outras crianças de quem ouviram falar ou que viram na rua ou na televisão ou a conceitos abstractos, como os direitos das crianças. Muitas vezes baseiam-se em imagens de crianças fortemente estereotipadas (as crianças de rua, as crianças órfãs, as crianças pobres,...) e manifestam uma abordagem assistencialista, de querer ajudar.

Uma possível explicação deste facto, ainda por verificar, pode ser uma baixa auto-estima ou uma falta de hábito de falar de si, entendida como uma questão cultural ligada a um processo de socialização que induz o silêncio sobre a identidade pessoal, enfatizando a expressão de uma consciência discursiva sobre o grupo. As crianças podem talvez não considerar relevante e interessante contar as próprias experiências e procuram relatar o que costumam ouvir falar sobre as crianças. Outra explicação pode ser encontrada na tentativa das crianças de agradar a investigadora, apresentado o discurso “correcto” sobre a vida das crianças em Moçambique, isto é, o discurso oficial. Nesta lógica, a insistência nos direitos da CDC e o uso de imagens estereotipadas de crianças seriam o resultado da reprodução dos discursos governativos, divulgados através dos *mass media* e dos próprios programas escolares.

A reprodução dos discursos dominantes poderia ainda estar relacionada com as dificuldades dos estudantes moçambicanos em desenvolver um pensamento crítico e criativo, apontadas pelo sociólogo Elísio Macamo<sup>46</sup>. Segundo a sua análise, tais dificuldades dependem do próprio processo de socialização, durante o qual as crianças em casa aprendem que não se pode questionar a autoridade e a sabedoria dos “mais velhos”. Daí decorreriam os constrangimentos em questionar e pôr em discussão o que se aprende na escola, o que se assiste na rádio ou na televisão, o que diz a tradição e, a um nível mais amplo, o sistema social em si, a política e as autoridades.

A influência nas mentes dos indivíduos das *imagens construídas* por actores especializados depende de diferentes variáveis, tais como o grau de concentração dos meios de comunicação em uma sociedade, o

---

<sup>46</sup> Palestra “Que Moçambique? Que Sociologia? Que Currículo?”, apresentada pelo professor doutor Elísio Macamo em Maputo, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, no dia 18 de Setembro de 2008.

regime político, o período histórico que a sociedade atravessa e a classe social dos sujeitos. No contexto da investigação, notei uma presença significativa da televisão no quotidiano das crianças, sendo que a maioria delas refere assistir diariamente uma ou mais novelas e nalguns casos o telejornal, antes de dormir. Mesmo que não tenham televisão em casa, as crianças costumam ir a casa dos vizinhos para poder assistir.

Na programação televisiva moçambicana e nomeadamente nos telejornais, é geralmente dedicado amplo espaço aos esforços que estão a ser desenvolvidos pelo Governo para cumprir os Objectivos do Milénio, eliminando a pobreza absoluta, garantindo o direito à educação para todos e atendendo as crianças órfãs e vulneráveis. Ainda, o nível socioeconómico e cultural das famílias frequentemente impede que elas consigam ter meios de informação alternativo que lhes permitam elaborar análises críticas da realidade. Estas são apenas algumas hipóteses provisórias, possivelmente explicativas das ideias de criança das crianças. Parece-me interessante e desejável um aprofundamento do estudo das diferentes imagens que as crianças produzem sobre si mesmas e sobre as outras crianças, procurando identificar a complexa trama que as liga ao contexto social, cultural, político e económico mais alargado.

## **2.2 A “grande Maputo”**

Maputo é a capital de Moçambique e a maior cidade do país, contando com uma população estimada de 1'094'628 de habitantes (INE, 2007). Ao seu lado, também debruçada na baía de Maputo, encontra-se a cidade da Matola, povoada por cerca de 671'556 pessoas (INE, 2007). Estes dois municípios representam, na realidade, uma mesma área urbana que pode ser designada por “grande Maputo”. Isto deve-se, por um lado, à proximidade geográfica e à continuidade física dos dois espaços urbanos (separados apenas por um limite administrativo que coincide com o vale do Infulene), por outro lado, às intensas inter-relações sociais e económicas que entre eles se estabelecem diariamente. A circulação de pessoas e bens entre os dois municípios é de tal ordem que os cidadãos têm a percepção de estarem dentro da mesma cidade (Araújo, 2006).

Durante o período da guerra, entre 1980 e 1990 a população da área urbana de Maputo aumentou drasticamente, como resultado das grandes migrações de refugiados internos (Espling, 1999). No entanto, as condições de vida da população tornaram-se mais dramáticas na década de 90, com a implementação dos programas de ajustamento estrutural. Com o colapso das oportunidades de emprego formal, o aumento do custo da vida e a falta de serviços básicos, as condições de vida nos assentamentos informais deterioraram-se (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

A população urbana tem-se envolvido cada vez mais na economia informal, sendo o comércio de pequena escala a actividade mais comum. Pelas ruas da cidade e nos mercados, nas bancas improvisadas, nas malas e nas carruagens de mão dos vendedores ambulantes é possível encontrar uma

grande variedade de produtos: frutas e legumes, roupas e bens importados de todo o tipo (Moreira, 2011).

A “grande Maputo” é constituída por zonas distintas caracterizada por bruscas assimetrias sociais, económicas e demográficas. A zona central apresenta características semelhantes àquelas dos centros urbanos dos países industrializado, enquanto as áreas suburbanas, são caracterizadas pela ausência de planeamento urbano e de elevada densidade populacional (Saranga, *et al.*, 2010). Esta estrutura dualista da cidade representa uma herança do colonialismo, quando se distinguiam dois núcleos espacial e arquitectonicamente definidos: a “cidade de cimento”, já “cidade dos brancos”, e os “bairros de caniços”, onde residia a chamada população indígena (Costa, 2007).

A cidade de cimento, constituída por grandes avenidas cheias de árvores floridas, caracteriza-se por uma mistura de estilos arquitectónicos, que vão desde os edifícios da época colonial aos novos arranha-céus. A *baixa*, o centro de negócios da cidade, onde se encontra a maioria das lojas e dos escritórios, é um espaço tendencialmente degradado, embora alguns dos edifícios encantadores tenham sido renovados (Moreira, 2011). Esta é também a zona onde o fenómeno das crianças em situação de rua se torna mais visível.

Perto do centro da cidade, encontram-se as áreas residenciais da classe média e alta, vários centros comerciais de recente construção e muitos restaurantes e bares, que só são acessíveis aos turistas, à comunidade dos expatriados e a uma minoria de moçambicanos abastados. Moreira (2011) nota que, enquanto as ruas e as avenidas ainda trazem os nomes de famosos dirigentes comunistas e revolucionários, as montras das lojas apresentam a natureza do sistema actual, ostentando objectos da mais recente tecnologia e custosas roupas de marca importadas.

Os contrastes identificáveis nas cidades de Maputo e Matola são numerosos. Caminhando dos centros dos municípios em direcção às periferias, a simples observação visual permite captar o atravessamento de diferentes paisagens urbanas. Passa-se de contextos onde a ocupação do solo é total e organizada, o predomínio do betão constitui a marca fundamental e a vida apresenta determinados ritmos, atitudes e comportamentos, a outros espaços onde a ocupação é menos densa, não ordenada, os materiais de construção são diferentes e mais precários e a vida social transmite outros valores e comportamentos (Araújo, 2006).

Contudo, seria enganador pensar numa divisão rígida entre o centro dos ricos e as periferias dos pobres. Hoje, cada vez mais, as pessoas com melhores condições económicas procuram os espaços e a tranquilidade das zonas às margens da cidade para construir as suas vivendas de luxo. Entretanto, bairros populares outrora periféricos acabam resultando agora centrais, devido às novas configurações que a área urbana assume através da contínua expansão dos seus limites.

Em geral, a população da grande Maputo é bastante jovem, sendo que as crianças com menos de 15

anos representam 40% da população no município da Matola e 36% no município de Maputo (INE, 2007). As duas cidades apresentam uma estrutura etária um pouco diferente, sendo que Maputo é caracterizada por uma população mais adulta, mas menos velha em relação a Matola<sup>47</sup>. Ainda, o peso da população jovem e idosa tende a aumentar movendo-se do centro para a periferia, sucedendo o inverso para a população em idade de trabalhar (Araújo, 2006).

Também o peso das mulheres em idade reprodutiva, fazendo parte do grupo da população adulta (15-64 anos), aumenta das periferias em direcção aos centros mais urbanizados e com mais infra-estruturas económicas e sociais. Nesta lógica, a população das áreas centrais tenderia a crescer mais em relação às zonas suburbanas, contudo a grande mobilidade da população urbana e a tendência, ainda que embrionária, de as mulheres residentes nas áreas mais urbanizadas terem menos filhos fazem com que isto não se verifique (Araújo, 2006).

Em Moçambique, ao contrário do que diz o senso comum, os dados gerais apontam para a existência de famílias urbanas mais numerosas do que as rurais. Isto pode explicar-se pensando que, nas áreas urbanas, tanto as famílias mais ricas como as mais pobres têm recebido familiares oriundos das zonas rurais. Nos anos 80 e 90, os residentes da capital receberam nas suas habitações muitos dos seus familiares que saíam do campo à procura de uma vida melhor, muitas vezes fugindo das catástrofes naturais e da instabilidade política. Ainda, os chefes dos agregados familiares que possuem melhores condições económicas e de residência costumam hospedar vários dos seus parentes, sobretudo crianças e jovens, que são mandados para a cidade para estudarem (Araújo, 2006).

Os agregados predominantes em toda a grande Maputo são aqueles que têm entre 3 e 5 membros. Mas as famílias constituídas por oito ou mais pessoas estão representadas em modo bastante significativo, ultrapassando 10% do total (INE, 2007; Araújo, 2006). Segundo Paulo, Rosário e Tvedten (2008), as pessoas acabam vivendo em agregados familiares numerosos e complexos, quer porque ter uma habitação separada é uma opção inacessível para muitos, quer por razões práticas. Com efeito, sobreviver num ambiente urbano torna importante diversificar as fontes de rendimento, cooperar nos cuidados com as crianças e os idosos e, também, manter laços vitais com as áreas rurais e com a produção agrícola.

No que se refere aos chefes da família, verifica-se que tende a aumentar o número de mulheres, idosos e crianças à medida que se caminha do centro para os bairros periféricos (Araújo, 2006). No município de Maputo, 1% das crianças e dos jovens com menos de 20 anos de idade chefiam um agregado familiar e este valor atinge quase 1,8% na Matola (INE, 2007). Mesmo sendo bastante limitado o número de chefes da família com menos de 15 anos de idade, os dados não deixam de nos fazer reflectir acerca dos desafios enfrentados por estas crianças e da necessidade de implementar mecanismos de protecção

---

<sup>47</sup> Isto quer dizer que a população de Maputo é caracterizada por uma prevalência de adultos, enquanto na Matola há mais crianças, jovens e idosos.

social capazes de protegê-las.

### **2.2.1 A vida nos bairros**

“Os bairros são a cidade” (Costa, 2007), “Os bairros enquanto comunidades” (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008) são alguns dos títulos que encontramos nos trabalhos de cunho sócio-antropológico desenvolvidos na cidade de Maputo. Estas expressões dão conta da centralidade que o bairro de residência assume quer na construção da identidade das pessoas, quer na organização da vida social.

Paulo, Rosário e Tvedten (2008) identificaram um sentido de comunidade muito forte nos bairros onde trabalharam. As instituições e os indivíduos que as pessoas definiram como importantes para elas estão grandemente confinados à sua própria comunidade mais próxima e não à cidade em geral. Apesar de as pessoas saírem da sua zona de residência por múltiplas razões, tais como trabalho, compras e visitas a familiares e amigos, o bairro de origem permanece o seu ponto de referência. Contudo, para além de um sentimento positivo de pertença, residir em determinados bairros, frequentemente associados a pobreza e crime, pode também trazer um estigma negativo que inibe o estabelecimento de relações vitais, por exemplo de emprego (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

A maioria dos bairros populares mais centrais, congestionados e febris, são caracterizados por um “viver amontoado”, com casas superpovoadas, passeios estreitos e cheios de pequenas lojas, mercados, vendedores, oficinas de reparações e bares. Aqui encontra-se um grande número de “estranhos” que alugam casas ou quartos por curtos períodos de tempo, uma situação que ameaça os sentimentos de pertença e de segurança dos moradores habituais. As relações sociais, limitadas pela deficiente iluminação nocturna do espaço público, tendem assim a ser circunscritas à vizinhança mais próxima (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

Existe também um outro conjunto de bairros periurbanos “menos densos e tensos”, caracterizados por espaços maiores e uma população mais estável, sendo reduzido o movimento de estranhos entrando e saindo da comunidade. Contudo, aqui a vida parece ser mais “privatizada”, como exemplificado pela cuidadosa demarcação dos talhões e pela diligência com que as pessoas varrem e cuidam dos seus pátios. Diversamente dos bairros centrais que são muito movimentados durante todo o dia, estes bairros ficam mais vazios, uma vez que a maioria dos adultos saem de manhã cedo para as suas actividades em outras zonas da cidade e só regressam no fim da tarde, quando o bairro escurece e, por razões de segurança, evita-se sair (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

Geralmente, a “casa” nos bairros da grande Maputo é um espaço múltiplo, constituído por um quintal onde se encontra uma ou mais construções. No quintal, desenvolve-se a maior parte da vida familiar: cozinha-se, lava-se a roupa, cultivam-se pequenas hortas, descansa-se, conversa-se, recebem-se as visitas e fazem-se pequenos negócios. A variedade de materiais utilizados para rodear os quintais desafia a

imaginação: plantas, arame, cimento, tijolos, chapas de zinco, restos de automóveis, garrafas vazias,... (Costa, 2007).

Os materiais mais utilizados para a construção das casas são os blocos de cimento para as paredes e as chapas de zinco para o telhado. É frequente que o dinheiro acabe antes de ter terminado a obra, assim as paredes podem ficar com cimento por rebocar ou por pintar ou algumas partes da casa podem ficar sem telhado durante muito tempo. Também se pode começar com a construção de apenas um quarto e uma sala e outras divisões vão sendo acrescentadas quando houver a possibilidade. A casa de banho e a cozinha encontram-se muitas vezes fora da casa, no quintal, construídas com materiais precários.

Os bens mais possuídos pelas famílias e considerados parte essencial de uma habitação completa são, em geral, camas, mesas e cadeiras. As camas podem não ser suficientes para todos os membros das famílias, sendo bastante comum as crianças dormirem em esteiras no chão. Porém, existe quase sempre um número razoável de cadeiras para receber os visitantes, um aspecto importante do estilo de vida urbano. Muitos agregados familiares investem partes consideráveis dos seus parcos rendimentos em bens como rádios, colunas, DVD e televisores. Segundo Paulo, Rosário e Tvedten (2008), isto reflectiria a importância atribuída a estes objectos para uma vida urbana moderna. Eu acrescentaria que a posse destes bens está também associada à relevância que é culturalmente reconhecida à música e à diversão.

As famílias que possuem carros, motas e bicicletas são poucas, sendo bens caros e difíceis de usar nos caminhos de areia dos bairros e no congestionado e perigoso trânsito da cidade. Uma considerável proporção de agregados familiares tem acesso a electricidade e água potável, embora somente alguns tenham água canalizada no seu próprio terreno ou na sua própria casa. Finalmente, a maioria dos agregados familiares possui pequenas ferramentas agrícolas, indicando a importância da agricultura para a sobrevivência e a segurança alimentar também nos contextos urbanos (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

Os vizinhos e os amigos representam relações sociais importantes para muitos agregados familiares, que confiam nestes contactos, tanto no quotidiano (olhar pelas crianças, “vigiar a casa” quando o dono não está, pedir alguma coisa emprestada, ajudar a vender nas bancas perto da casa), como em alturas de crise (receber apoio em caso de falecimentos, emprestar dinheiro para material escolar ou visitas ao hospital). Contudo, a tensão da vida de bairro limita o número de pessoas nas quais se pode confiar e é provável que estas também sejam pobres e nada tenham para partilhar (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

### **2.2.2 As crianças na área urbana de Maputo**

As crianças urbanas estão geralmente menos propensas a sofrer privações severas dos direitos básicos do que as que vivem nas zonas rurais. Nomeadamente, o melhor acesso aos serviços de saúde,



educação, água, saneamento e protecção disponibilizado às crianças da área urbana de Maputo está associado às mais elevadas dotações orçamentais que caracterizam as províncias do sul do país, em relação ao centro e ao norte. Em outras palavras, a maior efectivação dos direitos estabelecidos na CDC nas vidas das crianças da capital é o resultado de um maior investimento de recursos nesta área (UNICEF, 2011).

A Cidade de Maputo apresenta os mais baixos níveis de pobreza infantil absoluta, com apenas 4 por cento das crianças a enfrentar duas ou mais privações severas, o que reflecte o nível relativamente elevado de acesso a serviços básicos na capital. Entre as crianças da Cidade de Maputo, no período entre 2002/03 e 2008/09, registaram-se também grandes reduções na medida de pobreza baseada no consumo (UNICEF, 2011).

Para além das medidas oficiais da pobreza, os moradores dos bairros de Maputo constroem também os seus critérios para definir e reconhecer este fenómeno. Os resultados do estudo desenvolvido por Paulo, Rosário e Tvedten (2008) evidenciaram que a incapacidade de cuidar apropriadamente das crianças é considerada como um sinal central de pobreza e desamparo. Esta incapacidade é simbolizada pelas crianças que vão para a escola sem uniformes ou roupas apropriadas. Uma vez que não cuidar das crianças é visto como algo vergonhoso, esta atitude costuma ser identificada em adultos em situação de pobreza, demasiado ocupados a ganhar a vida para acompanhar os seus filhos.

Ainda o mesmo estudo procurou compreender se as famílias consideram positivamente o facto de ter muitos filhos no contexto urbano. Alguns entrevistados responderam que um número elevado de filhos é bom quando os agregados familiares reúnem as condições adequadas para os criar. Outros afirmaram que não é bom ter muitas crianças porque estas não arranjarão emprego para ajudar os pais, perpetuando uma situação de pobreza e privação para o agregado familiar. De qualquer modo, as pessoas nos quatro bairros envolvidos na investigação continuam tendo muitos filhos (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

Relativamente às questões de género na infância, Maputo regista dois primados positivos. Aqui as taxas de casamento infantil, que envolvem sobretudo meninas, encontram-se entre as mais baixas do país, sendo inferiores a 10%, enquanto nas zonas centro e norte atingem valores que vão de 20 a 30 por cento. Outro dado interessante refere-se à área da educação e destaca que, na província de Maputo, estão matriculadas nas escolas ligeiramente mais raparigas do que rapazes (UNICEF, 2011).

Contudo, é importante lembrar que, mesmo na grande Maputo, nem todas as crianças em idade escolar estão matriculadas. Paulo, Rosário e Tvedten (2008) levantam a hipótese de que, considerada a elevada taxa de desemprego entre os jovens, esta situação possa reflectir uma emergente diminuição de confiança na educação como estratégia de melhoria das condições de vida do núcleo familiar e da família alargada.

Em alguns casos, as crianças não estão integradas no sistema de educação formal porque os familiares consideram que elas “não têm idade suficiente”, isto é, existe um desajustamento entre a idade escolar formal e aquela percebida como apropriada pelos pais. Em outros casos, as famílias justificam a situação, alegando a falta de recursos para mandar as crianças à escola. Ainda, a dificuldade de suportar os custos de uniformes, material escolar e outros, faz com que os professores se queixem pelo facto de muitas crianças chegarem mal preparadas de casa em termos de comida, roupas e condições para estudar (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

## **2.3 O bairro, a escola e as famílias**

Chegamos quase ao fim da nossa viagem imaginária. Depois de termos conhecido alguns aspectos da vida do país e da área urbana que constituem o pano de fundo da investigação, passarei agora a descrever o contexto concreto dentro do qual o trabalho de campo foi desenvolvido. Começarei por uma breve caracterização do bairro onde a investigação teve lugar. A seguir, apresentarei a escola que constituiu a porta de entrada para conhecer as crianças. Finalmente, tentarei oferecer algumas informações acerca das famílias onde as crianças estão inseridas.

### **2.3.1 O bairro de Infulene**

O Município da Matola é constituído por 41 bairros, repartidos por três postos administrativos urbanos: Matola, Machava e Infulene. O primeiro posto, que deu origem à cidade, hospeda a parte mais antiga e urbanizada da cidade, as principais infra-estruturas económicas e sociais, o governo municipal e o governo da província de Maputo. O posto administrativo da Machava foi, anteriormente, um bairro periférico da cidade da Matola, possuindo uma função industrial relativamente importante e constituindo-se como área residencial para as classes médias e médias baixas (Araújo, 2006).

O posto administrativo do Infulene surge a partir de bairros que se desenvolvem, inicialmente, à volta de três pontos: a cadeia, o estádio de futebol e a margem direita do vale do Infulene, uma área de pequenas *machambas*. Estes bairros, que aparecem mais como uma extensão da cidade de Maputo que da Matola, foram sempre as periferias mais precarizadas, recebendo sobretudo população imigrante de fracos recursos económicos (Araújo, 2006).

É difícil definir com exactidão a área onde a investigação teve lugar, uma vez que as denominações e os limites administrativos muitas vezes não coincidem com as designações utilizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia. A escola que permitiu o contacto com as crianças e que hospedou uma parte das actividades localiza-se naquilo que as pessoas chamam simplesmente “bairro”, o bairro de Infulene A, integrado no posto administrativo da Machava. Contudo, apenas uma parte dos alunos vivem no “bairro”, enquanto os outros vêm de vários bairros próximos, quer da Machava quer do Infulene. São todos bairros

periféricos da cidade, que partilham aproximadamente a vida e as características dos bairros “menos densos e tensos” descritos anteriormente (cfr. 2.2.1).

Figura 3. A localização do bairro de Infulene.



Toda esta área, mesmo encontrando-se no Município da Matola do ponto de vista administrativo, é fisicamente equidistante das zonas centrais de Matola e de Maputo. Trata-se de um espaço bastante heterogéneo, onde os moradores possuem um nível socioeconómico diferenciado: existem idosos a viver com crianças em situações de forte pobreza, jovens casais com filhos onde o marido faz biscates e a mulher é inserida no comércio informal e famílias de funcionários públicos e de profissionais de vários tipos (cozinheiros, serralheiros, carpinteiros, electricistas, enfermeiros, professores, alfaiates, ...).

A diversidade dos habitantes da zona é, muitas vezes, simbolizada pelas diferentes condições das casas. As casas mais luxuosas são grandes, às vezes de dois andares, estão bem pintadas da mesma cor do muro que constitui a vedação do terreno, a casa de banho e a cozinha encontram-se no interior, enquanto fora tem um jardim com plantas e flores. A presença de um carro estacionado dentro do terreno ajuda também a compreender as condições económicas das pessoas que nele habitam.

As casas mais pobres podem ser constituídas apenas por uma ou duas divisões e os blocos estão à vista porque não foram rebocadas nem pintadas. A casa de banho encontra-se no quintal e frequentemente não tem telhado. A cozinha é representada por um fogão de carvão, utilizado no espaço exterior da casa. A delimitação do quintal é ausente ou feita com plantas de espinhosa. Entre estes dois extremos, encontram-se a maioria das casas, às vezes espaçosas mas com restos de tinta muito antiga, outras vezes pequenas mas bem cuidadas e equipadas.

Nesta zona, coexistem também traços urbanos e rurais, fábricas e *machambas*, estradas alcatroadas e

caminhos de areia. Muitas famílias procuram melhorar um pouco a própria situação económica através do cultivo de legumes, hortaliças e mandioca em pequenos terrenos emprestados ou de sua propriedade, integrando a quantidade de alimentos que conseguem comprar com os rendimentos do mês.

Aqui, mesmo as mulheres que não têm um emprego fixo, passam a maior parte do dia ocupadas em múltiplas tarefas: acarretar água, lavar a roupa, limpar a casa, cultivar, fazer compras, vender diferentes tipos de produtos e cozinhar, uma actividade que leva muito tempo porque implica também ralar o coco e pilar o amendoim. As mulheres costumam desempenhar todos estes trabalhos para as suas famílias, mas também para outras que as paguem por isso.

Em geral, apenas as crianças mais pequenas, que ainda não conseguem andar, são carregadas pelas mães nas costas e levadas junto com elas em todas as suas deslocações quotidianas. As mais crescidas, só algumas vezes, acompanham as mães nas suas actividades. Na maioria dos casos, as crianças passam muito tempo entre elas, brincando em casa, no quintal ou na rua, ajudando nas tarefas domésticas, entregando encomendas na zona, cartando água e indo ao mercado fazer compras. Em todos estes momentos, as crianças mais velhas brincam com as mais novas, mas também costumam ser responsáveis por elas: carregam-nas, controlam-nas, ajudam-nas, chamam-lhes a atenção, dão-lhes banho, cozinham para elas e servem-lhes a comida.

### **2.3.2 A escola**

A instituição onde foi realizada a pesquisa é uma escola primária completa, isso é, que inclui o EP1 (1<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> classe) e o EP2 (6<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> classe). A escola funciona em dois turnos: em geral, de manhã, das 7 às 12, estudam as crianças mais novas (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe) e à tarde, das 12 às 17, as mais velhas (3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe). A escola é propriedade das Irmãs Salesianas e é por elas gerida directamente, porém o Estado Moçambicano providencia os professores e os livros didácticos. O apoio governativo às instituições de ensino privadas é justificado pelo facto de as escolas públicas não terem capacidade suficiente para receberem todas as crianças em idade escolar.

As Irmãs abriram, inicialmente, um centro de acolhimento para meninos de rua e, só mais tarde, uma escola primária, com o objectivo de garantir aos rapazes acolhidos um lugar onde estudar. Depois de alguns anos, esta escola abriu as portas às meninas e aos meninos da zona, mas sempre conservando a missão de atender as crianças mais necessitadas, oferecendo-lhes também a possibilidade de receber as refeições e o material escolar na mesma instituição. Nos anos mais recentes, mesmo mantendo esta prioridade, a escola tem recebido crianças oriundas de todo o tipo de famílias e tem sido também muito procurada por crianças de outros bairros e de um nível socioeconómico mais elevado, por oferecer melhores estruturas e melhor acompanhamento em relação às escolas públicas.

De facto, nas instituições públicas, é muito frequente que as salas de aulas e as carteiras não sejam suficientes para todos e os alunos se vejam obrigados a sentarem no chão ou ao ar livre, debaixo da sombra de uma árvore, com todas as consequências que isto comporta: não estudar nos dias de chuva, desconforto provocado pelo frio e pela ventania, dificuldades na escrita,... Diversamente, na Escola Dom Bosco, existem salas suficientes para todas as turmas e estas são dotadas de carteiras, portas, janelas e energia eléctrica.

Antigamente, a característica de ser uma *“escola de pobres”*, assim como é definida pela própria directora, tinha levado a direcção da escola a elaborar um regulamento próprio, que pudesse beneficiar as crianças atendidas e as suas famílias. Por exemplo, não era exigido o uso do uniforme, para não sobrecarregar as famílias com esta despesa; era proibido o uso de mexas no cabelo e o consumo de produtos caros no lanche; as matrículas tinham um valor relativamente baixo.

Na altura da investigação, as transformações a decorrer na tipologia de população que frequenta a escola acabaram provocando algum debate interno entre os professores e a direcção da escola. Alguns afirmavam que a instituição *“já não é escola de pobres”*, porque as crianças chegam à escola com mais dinheiro no bolso e melhores telefones do que os professores e, por isso, o valor das matrículas deveria subir. Outros defendiam que nem todas as crianças apresentavam as mesmas possibilidades económicas e um aumento generalizado das matrículas significaria prejudicar os que realmente não tinham condições para estudar.

É importante aqui salientar também algumas características das escolas moçambicanas, igualmente válidas para a instituição considerada. Em geral, a escola é vista pelas crianças e por muitas das famílias como algo realmente importante, onde se aprende muita coisa e como uma forma de melhorar as próprias condições de vida (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008; Costa, 2007). Na realidade, esta última crença costuma tornar-se uma realidade concreta apenas para os que conseguem atingir níveis de estudo mais elevados, como os dos institutos técnicos e das universidades. Com efeito, uma vez que nas cidades a quase totalidade das crianças consegue completar o ensino primário, este título já não tem grande relevância para conseguir um bom emprego.

As turmas costumam ter um número de alunos bastante elevados, entre os 40 e os 60, o que dificulta a relação pessoal entre o professor e os alunos. Para conseguir manter o controlo de tantas crianças, muitos professores têm apostado num regime de disciplina bastante rígido, sendo comum o uso de uma série de formas de violência verbal, simbólica e física. Mesmo o relatório da UNICEF (2011) aponta que, apesar de os regulamentos internos do Ministério de Educação proibirem os castigos corporais, estes continuam a ser infligidos às crianças por pais e professores.

Desde as primeiras classes, as crianças aprendem a memorizar um conjunto de noções e a responder todas em coro às perguntas do professor, mais do que procurar entender o assunto que está a ser

tratado. Para aprender a ler e a escrever as crianças podem levar vários anos. Nas turmas da 6ª classe que participaram da investigação, alguns alunos apresentavam sérias dificuldades na leitura e na escrita. Por um lado, as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser procuradas dentro do próprio sistema escolar, caracterizado por turmas numerosas e por métodos de ensino que talvez não estimulem suficientemente as crianças. A qualidade do ensino (UNICEF, 2011) é comprometida pelos níveis de formação tendencialmente baixos dos professores. Hoje em dia, para poder ensinar nas escolas primárias, é necessário concluir a 10ª classe e posteriormente frequentar um ano de formação de professores, mas existem professores que praticam a profissão há mais de vinte anos e, nos seus tempos, só estudaram até à 4ª ou 5ª classe e logo tiveram a formação para poder ensinar. Por outro lado, para compreender as dificuldades das crianças nos estudos, é preciso considerar o contexto social mais alargado onde as crianças estão inseridas. O português representa, para muitas crianças pequenas, uma segunda língua pouco conhecida. Assim, ao entrar na escola, elas enfrentam o duplo desafio de aprender a ler e escrever numa língua com a qual têm pouca familiaridade.

Ainda, a linguagem escrita não é geralmente muito presente no dia-a-dia das crianças, sendo raro que estas vejam circular nas suas casas e tenham acesso a revistas, jornais, livros infantis ou para adultos. Em consequência disso, a aprendizagem de muitas crianças não é estimulada pela curiosidade e pela necessidade de aprender a ler. Finalmente, as famílias dificilmente têm o tempo, as competências e o hábito de acompanhar as crianças nas suas aprendizagens e nos trabalhos para a casa.

### **2.3.3 As famílias**

O grupo de crianças consideradas para o estudo é caracterizado por uma forte heterogeneidade em termos de proveniência da família, bairro de residência, composição familiar e nível socioeconómico. Muitas crianças pertencem a famílias naturais da cidade de Maputo ou de zona próximas, mas também existem crianças cujos pais chegaram à capital moçambicana migrando de outros países africanos ou de outras províncias do país; outras crianças, mesmo tendo pais moçambicanos, têm vivido por algum tempo na vizinha África do Sul. É relevante sublinhar a proveniência geográfica das famílias das crianças, porque dela depende o tipo de cultura em que as crianças crescem, os hábitos e as tradições praticados e a própria língua falada no âmbito familiar.

Também os bairros de residência das crianças e das suas famílias são diversificados. Apesar de a maioria das crianças viver em zonas relativamente próximas da escola, o que lhes permite chegar à instituição a pé, existe um grupo significativo de crianças provenientes de outros bairros, mais ou menos distantes. Estas crianças costumam ir para a escola de chapa<sup>48</sup> ou de carro. Característica comum a todos os bairros de proveniência das crianças é o facto de serem bairros periféricos das cidades de Maputo e da

---

<sup>48</sup> Os *chapas* são pequenos autocarros privados para transporte de passageiros.

Matola, isto é, não existem crianças que saem de um bairro central da cidade para uma escola de periferia uma vez que, nos centros urbanos, a oferta de instituições escolares tem sido maior. A opção das famílias de fazer as crianças percorrer longas distâncias para chegar à escola é explicada pela fama desta instituição de oferecer estruturas e acompanhamento dos alunos de um nível superior em relação às outras escolas públicas, como já referido anteriormente.

Pelo que se refere à composição familiar, as crianças encontram-se integradas numa variedade de situações. De acordo com a informação fornecida pelas crianças<sup>49</sup>, a família nuclear com mãe, pai e irmãos constitui a situação mais comum, representando 66% dos casos. Contudo, é preciso notar que a expressão “pais” não se refere necessariamente aos progenitores biológicos, mas pode ser utilizada para indicar um deles e o seu novo parceiro ou também um casal de tios com quem a criança vive há vários anos.

Permanece também alguma dúvida acerca da fiabilidade destes dados, podendo estes representar uma realidade efectiva assim como o que as crianças consideram desejável ou “a resposta correcta”. Com efeito, similarmente ao que Martins e Fortes (2010) relatam para o caso cabo-verdiano, embora na prática as relações familiares sejam muito pouco normativas, a maioria das pessoas continua idealizando e aspirando constituir uma organização familiar de tipo normativo, nuclear e patriarcal.

O número de irmãos e as diferenças de idade entre eles representam outros aspectos que variam consideravelmente. Além das famílias nucleares, existem numerosos casos em que aos pais e aos filhos se juntam outros familiares, como primos, tios, sobrinhos ou avós. Outro grupo significativo de crianças, cerca de 15%, vive apenas com um dos pais, geralmente a mãe, acompanhadas pelos irmãos e, às vezes, por outros familiares. Mais reduzido é o número de crianças que vivem com outros familiares diferentes dos pais, sendo pouco mais de 10%.

Também em termos de profissão dos pais, as crianças apresentam uma grande variedade de situações, que reflectem a heterogeneidade de nível socioeconómico dos moradores da zona referida anteriormente. Só para dar alguns exemplos, entre as mães existem as que ficam em casa, as que estudam, as que fazem pequenos comércios, mas também as que são funcionárias de lojas e empresas, directoras de escolas ou polícias. Os pais também desempenham actividades diferentes, desde as profissões mais qualificadas como arquitecto, engenheiro, director de empresa, aos negócios como o dono de uma ferragem até outros tipos de trabalhos, como locutor de rádio, motorista, segurança, operário ou *machambeiro*<sup>50</sup>.

Finalmente, existem diferenças significativas entre as crianças no tipo de actividades e nas responsabilidades que assumem no âmbito familiar. Isto depende de vários factores, entre os quais o

---

<sup>49</sup> No âmbito de actividade de investigação dos diários, foi pedido às crianças para registarem com quem viviam, no princípio do seu caderno. Para um aprofundamento acerca deste instrumento de investigação, cfr. 3.3.2.

<sup>50</sup> *Machambeiro*: pessoa que trabalha na *machamba*, camponês, agricultor.

nível económico da família, o facto de ter ou não água canalizada em casa, a presença ou não de uma empregada doméstica, a actividade da mãe, a composição familiar, o número de irmãos e a posição da criança na ordem de nascimento dos irmãos. Por exemplo, uma criança que é a última de vários irmãos, cuja mãe fica em casa e tem também uma empregada poderá talvez só ajudar a regar as plantas ou a fazer outros pequenos trabalhos domésticos. Diversamente, uma criança que é a mais velha da família e cujos pais ficam todo o dia no trabalho terá provavelmente de desempenhar múltiplas tarefas em relação à casa e aos irmãos (lavar a loiça, cozinhar, tomar conta dos irmãos,...).

Embora a família continue a ser, como sempre foi, a base mais importante para a estruturação das identidades e dos percursos de vida das pessoas, incluindo as crianças, ela é marcada por constrangimentos vários, tais como a pobreza, o fracasso das relações conjugais, a violência, as doenças, a migração e os conflitos intergeracionais. Contudo, diferentes estratégias, que vão das redes familiares multilocais e transnacionais às transformações nas relações de género e às dinâmicas de reciprocidade intergeracional, permitem driblar estes constrangimentos e configurar múltiplos modelos de relações familiares, para além do modelo normativo de família nuclear e patriarcal (Martins & Fortes, 2010).

### **Concluindo: a relevância do contexto da investigação**

Aqui no fim do capítulo, recuperamos a pergunta que nos colocamos no princípio: será que as crianças levam a mesma vida dentro de cada país? Logo respondemos que não, mas agora temos dados concretos para sustentar a nossa resposta. Como vimos, dentro do contexto moçambicano, existem elementos de homogeneidade que caracterizam a vida da maioria das crianças e que são definidos, por exemplo, pela história nacional comum, pela língua oficial, pelas políticas públicas, pelos programas escolares e pelos livros didácticos.

Existem porém muitos elementos de heterogeneidade que diferenciam as vidas das crianças, tais como o género, a idade, a composição do núcleo familiar, a língua local, as condições económicas e a religião. Notamos que estas diferenças se manifestam entre o Norte, o Centro e o Sul, entre uma província e a outra, entre as zonas rurais e as zonas urbanas, entre o centro da cidade e as periferias, mas elas aparecem também entre crianças que frequentam a mesma escola, estudam na mesma turma e vivem no mesmo bairro, a poucos passos de distância umas das outras. Esta atenção aos elementos de homogeneidade e de heterogeneidade que caracterizam o quotidiano das crianças será um aspecto que nos acompanhará ao longo de todo o trabalho.

Vimos também que a vida das crianças se desenvolve numa sociedade caracterizada por uma permanente e complexa articulação entre “modernidade” e “tradição” (Costa, 2007), isto é, entre aspectos inovadores do presente social e elementos herdados do passado. Contudo, a “tradição” não deve ser entendida como algo de estático e intangível, mas antes como o resultado de negociações



dinâmicas que permitem a permanência de referentes ao longo dos tempos (Amselle, *apud* Costa, 2007). Ao evocar o passado, recriam-se identidade e valores e produz-se a mudança social, um processo endógeno e não apenas o produto do contacto com elementos externos (Costa, 2007). Assim, também a ideia de criança é continuamente reconfigurada, dentro do contexto moçambicano, a partir de antigas e novas instâncias.

Achei relevante mostrar alguns aspectos do meio onde a pesquisa foi desenvolvida e da realidade das próprias crianças, antes de avançar com a apresentação da própria investigação, uma vez que considero as opções metodológicas como algo extremamente sensível em relação ao contexto e aos próprios sujeitos participantes e não receitas a aplicar universalmente válidas. Neste âmbito, é interessante a proposta de Reviere (2001) de uma metodologia de investigação afrocêntrica, cujo fundamento seja “a inclusão do lugar” como ponto de referência a partir do qual analisar e criticar as regras que regem a investigação eurocêntrica e que impedem explicações cuidadosas das experiências africanas.



## Capítulo 3

### Opções metodológicas

*Dizes: é desafiador frequentar as crianças.*

*Tens razão.*

*Acrescentas:*

*Porque é preciso colocar-se ao seu nível  
baixar-se, descer, dobrar-se, fazer-se pequenos.*

*Estás enganado.*

*Não é este o aspecto mais desafiador.*

*É mais o facto de ser obrigados a elevar-se*

*Até à altura dos seus sentimentos.*

*De esticar-se, alongar-se, levantar-se*

*Nas pontas dos pés.*

*Para não as ferir.*

*Janus Korczak*



Qualquer investigador da infância suficientemente sensível e actualizado, ao apresentar o seu trabalho, terá o cuidado de especificar que a investigação foi realizada *com* as crianças ou até *por* e *para* elas, mas absolutamente não *sobre* elas. E porque tanta preocupação por simples preposições? Na verdade, estas pequenas palavras escondem enormes diferenças teóricas, epistemológicas e metodológicas. De facto, a mudança de preposição assim referida constitui o símbolo das transformações que, nas últimas duas décadas, têm afectado o papel das crianças no âmbito dos processos de investigação. Na conceituação desta importante viragem epistemológica e metodológica, podemos identificar dois importantes pontos de referências: por um lado, a Convenção sobre os Direitos da Crianças, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e, por outro lado, o surgimento da ‘nova’ Sociologia da Infância, que teve lugar nos países anglófonos no final dos anos 80 (Qvortrup, 1987; James & Prout, 1990).

Com efeito, a partir destas datas, muitos investigadores da infância, em diferentes países do mundo, deixaram de considerar os mais jovens como simples “objectos de estudo”, fontes de onde tirar dados para as suas pesquisas, e começaram a envolvê-los como “sujeitos colaboradores” no processo de produção do conhecimento (Mortari & Mazzioni, 2010). Eis a passagem da uma investigação *sobre* as crianças a uma investigação *com* as crianças. Ainda mais, notou-se um crescente compromisso em suportar iniciativas onde são as próprias crianças a controlar e desenvolver todo o processo de pesquisa (Alderson, Crianças como Investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação, 2005). Seria este o caso das investigações feitas *por* crianças, acerca das quais existe actualmente um amplo e aceso debate (Almeida, 2009).

Apesar da variedade de posições assumidas pelos investigadores, alguns pressupostos são hoje considerados incontornáveis para todos os que pretendam trabalhar com o grupo geracional das crianças. Em primeiro lugar, encontramos a ideia de encarar as crianças em si, *in their own right*, como actores sociais competentes e sujeitos de direitos, e não apenas como seres em devir (James & Prout, 1990). Isto implica a necessidade de “escutar as crianças”, desocultando e incluindo as suas *vozes* na investigação (Fernandes, 2005). A reflexividade do investigador sobre valores e papéis seus e das crianças, bem como sobre a escolha e a aplicação dos métodos é outro ponto importante a ser considerado (Punch, 2002). Ainda, a riqueza e a complexidade que caracterizam as vidas das crianças têm exigido a opção por uma abordagem multidisciplinar e o uso de uma pluralidade de instrumentos de investigação (Woodhead, 2009; Ferreira & Sarmiento, 2008; Punch, 2002). Finalmente, uma atenção especial às questões éticas é requerida aos que trabalham com os membros mais novos da sociedade (Gallagher, 2009; Graue & Walsh, 2003; Christensen & Prout, 2002; Morrow & Richards, 1996; Alderson, 1995).

Examinando com atenção os pontos que acabamos de apresentar, é fácil dar conta que, para quem estiver prestes a empreender uma investigação com crianças, estes pontos tendem muito mais a levantar

perguntas do que a oferecer respostas (Tisdall, Davis, & Gallagher, 2009). E foi exactamente assim que eu me senti quando chegou a hora de entrar no campo, com muitas interrogações e poucas certezas. Havia passado o ano anterior a ler e estudar com o objectivo de estar preparada para este momento mas, na prática, não sabia como me comportar. Como fazer para que os princípios propostos pela Sociologia da Infância não se transformassem em “frases feitas” para começar a redacção dos artigos? Como evitar que a ideia de ouvir as vozes das crianças se tornasse uma retórica declaração de intenções, desprovida de qualquer conteúdo<sup>51</sup>?

Neste capítulo, vou contar o caminho que percorri na tentativa de tornar concretos os princípios acima enunciados no meu trabalho de investigação. Apresentarei as minhas dúvidas e as decisões que fui tomando a cada desvio, uma vez que o percurso não foi sempre direito mas às vezes tortuoso, caracterizado por paragens e acelerações, avanços e recuos. Nomeadamente, começarei por uma apresentação geral da pesquisa, dos participantes e das etapas do trabalho, desde o projecto até a escrita. Depois tentarei reflectir sobre a identidade da investigadora e a relação que esta estabelece com as crianças no âmbito do processo de pesquisa. Posteriormente, discutirei alguns aspectos centrais da metodologia utilizada. Trata-se de um “bricolage metodológico”, dentro do qual se destacam as contribuições da etnografia, das metodologias participativas e das metodologias visuais. Como veremos, na prática da investigação, as diferentes formas de construir os dados compreendem-se e enriquecem-se reciprocamente. Finalmente, serão partilhadas algumas reflexões acerca das questões éticas com as quais me deparei ao longo do trabalho.

### **3.1 Apresentação da pesquisa: objecto, objectivos e contexto**

Considera-se um possível objecto da investigação qualquer âmbito da realidade susceptível de ser investigado: pode ser uma experiência, um conceito, um ambiente, um grupo de pessoas ou um aspecto das suas actividades quotidianas (Richards & Morse, 2009). No meu caso, o objecto de estudo foi escolhido a partir da observação da realidade das crianças moçambicanas e da revisão bibliográfica sobre o assunto, que levaram à identificação de um *gap* na literatura existente. Com efeito, a prática das crianças de tomar conta de outras crianças foi reconhecida como um fenómeno muito difundido entre as famílias moçambicanas dos bairros periféricos da cidade de Maputo, mas ainda pouco explorado a partir de uma perspectiva sociológica.

É provável que o assunto tenha sido negligenciado pelos investigadores, quer por razões ligadas às políticas de alocação dos financiamentos<sup>52</sup>, quer porque sendo uma prática tão comum no contexto

---

<sup>51</sup> Um caso bastante frequente como demonstrado pelo trabalho de Ferreira e Rocha (2009; 2011).

<sup>52</sup> Como vimos no capítulo 1, em Moçambique, a investigação relativa à infância é financiada sobretudo por organizações internacionais com o objectivo de disponibilizar dados para a planificação de políticas e intervenções e, por isso, tem privilegiado o grupo das “crianças órfãs e vulneráveis”.

moçambicano acaba sendo dada por adquirida. A este propósito, lembro que, quando contei a uma experiente investigadora moçambicana a minha intenção de estudar a realidade das crianças que tomam conta de outras crianças nas periferias da capital, ela exclamou admirada: “Mas são todas!” Com efeito, os assuntos culturais, as crenças e os comportamentos enraizados na cultura de um certo grupo ou sociedade, nem sempre são imediatamente evidentes para os próprios membros desta colectividade. O facto de se tratar de um tema ainda não abordado do ponto de vista sociológico, faz com que o trabalho apresente os desafios típicos da exploração de uma nova área, isto é, a necessidade de mapear o objecto de estudo e de procurar visualizá-lo em modo inovador (Richards & Morse, 2009).

O objectivo principal da investigação é conhecer a experiência de “ser criança” num contexto específico, em situações da vida quotidiana (James, Jenks, & Prout, 2002). Como vivem a sua experiência de “ser criança” as meninas e os meninos dos bairros periféricos de Maputo que tomam conta de outras crianças? Para responder a esta pergunta, considerei necessário investigar as vivências quotidianas das crianças protagonistas deste estudo, os seus espaços e tempos de vida e as relações que estabelecem com as outras crianças, assim como com os adultos, a partir dos seus próprios pontos de vista. Procurei também conhecer a interpretação que as crianças dão acerca das suas próprias vidas, as representações de si próprias, dos outros e do mundo e o modo como estas se constroem, os seus interesses, as suas necessidades e as suas aspirações de vida.

No meu projecto inicial, este objectivo geral articulava-se em objectivos específicos, relacionados a três dimensões principais: o tomar conta de crianças, os direitos e o género. O primeiro objectivo específico seria estudar a própria actividade desempenhada pelas crianças de tomar conta de outras crianças, procurando compreender o significado que as crianças atribuem a esta tarefa. Nomeadamente, queria prestar uma atenção especial às estratégias educativas que as crianças utilizam, às regras que respeitam, às principais dificuldades que encontram, aos desafios que quotidianamente enfrentam, aos recursos que mobilizam e às habilidades e competências que desenvolvem no âmbito desta prática. O segundo objectivo específico estaria relacionado com a investigação das percepções que as crianças têm dos seus direitos, procurando saber quais destes consideram respeitados e, paralelamente, quais os direitos que pensam que lhes são negados. O terceiro e último objectivo específico implicaria compreender de que forma cada um dos elementos considerados (das vivências quotidianas às representações das crianças) se modifica consoante a variável de género.

Mesmo tendo em mente estes objectivos específicos, procurei abordar a temática de uma forma aberta, que deixasse espaço para as surpresas e que me permitisse, eventualmente, reformular os meus propósitos e as minhas perguntas a partir dos dados. Foram assim aparecendo inúmeros aspectos do quotidiano das crianças que não havia inicialmente considerado, mas que foram chamando a minha atenção. Por isso, achei necessário redefinir os objectivos específicos para melhor alcançar aquilo que

sempre considerei como a minha finalidade principal: explorar as vidas quotidianas das crianças de um bairro periférico de Maputo, um âmbito ainda pouco conhecido, cuja compreensão científica parecia-me inapropriada ou até ausente. A actividade das crianças de tomar conta de outras crianças continuou sendo o foco central do trabalho e defini como novos objectivos específicos o estudo das relações entre as crianças e o espaço urbano e a análise das diferentes formas de trabalho, sobretudo doméstico, desempenhadas pelas crianças. Entretanto as temáticas dos direitos e do género tornaram-se questões transversais que apareceram nos diferentes âmbitos do quotidiano das crianças, por vezes em modo explícito, mas mais frequentemente em formas subtis e veladas.

O contexto de investigação foi representado pelo bairro de Infulene, um bairro dos arredores da cidade de Maputo. Mas porque foi relevante escolher um bairro de periferia para a nossa investigação? Em primeiro lugar, porque é nestas áreas da cidade que se concentra o maior número de crianças. Contudo, os serviços públicos de atendimento das crianças, já limitados nas áreas mais centrais, são ainda mais reduzidos ou até ausentes nestas zonas. Apenas as famílias mais abastadas conseguem mandar os seus filhos para escolinhas e para creches particulares existentes ou contratam uma empregada para ficar a tomar conta das crianças. Pagar alguém para cuidar das crianças durante a ausência dos adultos torna-se um luxo inacessível para a maioria das famílias moradoras dos bairros periféricos, ocupadas quotidianamente para conseguir o mínimo necessário para a sobrevivência. É assim que, nestas zonas, aparece em abundância o fenómeno objecto de investigação: as crianças que cuidam de crianças.

De acordo com Richards e Morse (2009), o contexto da investigação deve consentir observar facilmente o fenómeno escolhido, em modo detalhado e repetidamente. Nesta lógica, qualquer bairro periférico representaria um contexto favorável para o estudo da realidade das crianças que tomam conta de outras crianças. Assim, a escolha de um bairro específico foi guiada pelo conhecimento que eu já possuía do bairro de Infulene e, particularmente, da escola que constituiu a porta de entrada para o campo de investigação. Com efeito, entre 2005 e 2006, tinha trabalhado nesta instituição como educadora e professora, desenvolvendo uma valiosa proximidade com as Irmãs, os funcionários e os professores e um notável número de crianças. Este elemento foi um grande facilitador na fase inicial da pesquisa, quer nos contactos com os *gatekeepers* para as autorizações, quer sobretudo no relacionamento com as crianças. De facto, muitas das crianças da escola já tinham alguma familiaridade com a minha presença por estarem habituadas a ver-me no espaço escolar e no bairro, por ter substituído alguns professores nas suas turmas ou por ter tido alguns contactos nos momentos do recreio.

Para além do conhecimento prévio do bairro e da escola, uma outra razão de carácter pragmático influenciou a escolha do contexto de investigação. Durante a minha estadia em Moçambique, eu ficaria hospedada numa casa no bairro de Infulene e considerei que a possibilidade de chegar a pé tanto na escola como nas casas das crianças possibilitaria um contacto mais frequente e prolongado com o



campo de investigação<sup>53</sup>. Entretanto, não havia considerado que o facto de viver na mesma zona das crianças permitir-me-ia encontrá-las e observá-las também em momentos não especificadamente destinados à investigação. Por exemplo, saía de casa para ir à universidade e cruzava-me com uma das crianças envolvidas na pesquisa que ia regar a *machamba* ou que acompanhava o irmão mais novo à escolinha. Também me acontecia, quase diariamente, encontrar as crianças no percurso de ida e de regresso da escola: algumas cumprimentavam-me e continuavam e outras juntavam-se a mim para conversar. Outro elemento inesperado de “viver na zona” e que será discutido em seguida foi o facto de me tornar também objecto de curiosidade e, porque não, de investigação das crianças, que começaram a vir para a minha casa para descobrir como e com quem eu vivia.

### 3.2 Os participantes da investigação

Inicialmente, pensei em trabalhar com um grupo de cerca de quarenta crianças, de ambos os sexos, com idade compreendida entre os dez e os catorze anos, uma vez que, sobretudo as meninas, passam a ser consideradas mulheres adultas quando capazes de ser mães. A ideia era a de identificar, através da colaboração com os líderes comunitários, as organizações locais e as próprias famílias, algumas crianças que desempenhassem a tarefa de tomar conta de outras crianças (irmãos, outros familiares ou vizinhos), na ausência dos adultos, com uma certa regularidade, pelo menos algumas horas por semana. Esperava que outras crianças pudessem, em seguida, vir a ser indicadas directamente pelas crianças envolvidas, construindo assim uma amostra em *bola-de-neve*.

Depois de um estudo exploratório desenvolvido em Dezembro de 2007, através de algumas observações e de conversas com informadores privilegiados<sup>54</sup>, pareceu-me necessário voltar a reflectir sobre a identificação dos participantes relativamente a dois aspectos. Por um lado, precisava considerar a relevância da definição que havia elaborado: “crianças que desempenham a tarefa de tomar conta de outras crianças, na ausência dos adultos, com uma certa regularidade, pelo menos algumas horas por semana”. Por outro lado, tinha de ponderar as possibilidades concretas de entrar directamente em contacto com as famílias e as crianças e as reacções que estas poderiam ter. Em relação ao primeiro ponto, foi sobretudo o seguinte acontecimento que mais me fez pensar:

*“É domingo e encontro-me em casa de uma família amiga, num bairro de periferia, onde tenho sido convidada para almoçar. A família é constituída por sete irmãos, dos quais o mais velho tem 30 anos e a mais nova, Maria, tem 11. Os irmãos mais velhos têm filhos e neste dia estão presentes duas meninas, uma de 7 e uma de 2 anos, e*

---

<sup>53</sup> É importante considerar que o sistema de transporte público na área da grande Maputo é ainda insuficiente para responder às necessidades de mobilidade dos cidadãos, assim na “hora da ponta” é necessário “lutar” para ter uma vaga nos mini-buses e, às vezes, fica-se horas à espera na paragem antes de conseguir. Ainda de salientar que não é prudente circular pelas ruas dos bairros depois de escurecer, isto é, depois das 17 ou 18 horas, dependendo da época do ano.

<sup>54</sup> Investigadores do Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane de Maputo.

*dois meninos, um de 5 e um de 4 anos. As mulheres adultas (irmãs e cunhadas de Maria) estão ocupadas na cozinha e uma delas está a fazer tranças à menina de 7 anos. Os homens estão sentados a conversar e a beber. A Maria pega, uma de cada vez, as três crianças mais novas, e dá-lhes banho no tanque do quintal. Depois do banho, ela carrega cada uma das crianças nas costas, para evitar que esta suje os pés na areia, e leva-a até casa, onde a veste.” (Diário de campo, 23/12/2007)*

Na situação descrita, vários adultos estão presentes mas ninguém parece preocupado com aquilo que a Maria está a fazer. Assim, podemos considerar que, naquele exacto momento, é ela a pessoa responsável pelos cuidados das crianças mais novas. Será que, apenas pela presença dos adultos, poderia deixar de ser considerada como uma “criança que desempenha a tarefa de tomar conta de outras crianças”?

Uma outra condição que tinha indicado como necessária para a selecção dos participantes era o facto de tomar conta de outras crianças “*com uma certa regularidade, pelo menos algumas horas por semana*”. Após uma reflexão mais aprofundada, a selecção dos participantes a partir desta especificação verificou-se não ser viável, uma vez que seria difícil estabelecer, à partida, por quanto tempo e com que frequência cada criança desempenha esta tarefa. Ainda, esta prática poderia não se realizar de modo constante ao longo do ano, variando em relação ao período (tempo escolar ou de férias), às ocupações dos pais e às situações contingentes, tais como a doença ou a viagem de um familiar, um nascimento, etc.

Finalmente, a tentativa de definir à partida quem são as crianças que tomam conta de crianças pareceu-me em contraste com os objectivos da investigação. De facto, uma vez verificada a ausência de estudos sobre esta realidade, o meu propósito era conhecer o fenómeno, nas suas diferentes modalidades, dimensões e características. Por quanto tempo as crianças cuidam de outras crianças? Com que frequência? Com ou sem a presença e a supervisão de um adulto? Estas questões só poderiam ter resposta ao longo da investigação.

A outra questão sobre a qual voltei a reflectir aproximando-me ao campo de investigação estava relacionada com o modo de identificar e contactar as famílias e as crianças. Num primeiro momento, tinha pensado entrar directamente em contacto as famílias mas, ao pensar como isto se efectuaría na prática, apareceram-me algumas dúvidas: como poderia escolher as famílias antes de conhece-las? E qual seria a reacção delas ao meu pedido de entrar nas suas casas e observar as suas vidas? Existiria a possibilidade de realizar actividades com as crianças em grupo, sendo que as famílias foram escolhidas separadamente e as crianças talvez não se conheçam? Também, as observações exploratórias e as entrevistas com informadores privilegiados tinham confirmado a prática generalizada de as crianças tomarem conta de outras crianças no seio das famílias dos bairros periféricos da cidade de Maputo. Efectivamente, este dado representava uma das premissas do presente estudo, isto é, interessar-se pelas

condições típicas, normais e comuns para a maioria das crianças, numa dada sociedade e não apenas pelas crianças em situações particularmente difíceis (Qvortrup, 1999).

A partir desta constatação, considerei desnecessário escolher famílias específicas, resultando mais interessante entrar em contacto com um grupo de crianças através da escola, para ter uma visão geral do fenómeno objecto de estudo e das experiências e das representações que as crianças têm acerca dele. Esta primeira fase permitiria também conhecer as crianças e as relativas famílias e identificar aquelas disponíveis para receber as minhas visitas nas suas casas, durante a segunda etapa do trabalho. Uma ulterior vantagem de começar o trabalho a partir da escola foi representada pelo facto de a investigadora ser apresentada pelas autoridades escolares, infundindo assim mais confiança nas próprias crianças e, sobretudo, nos pais<sup>55</sup>.

O grupo com o qual comecei a investigação foi constituído pelas três turmas de 6ª classe da escola, por um total de 120 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. A grande maioria das crianças tinha 11, 12 e 13 anos de idade. O interesse em trabalhar com crianças desta classe foi motivado por diferentes razões. Em primeiro lugar, tinha observado que os familiares costumavam confiar às crianças desta faixa etária um conjunto significativo de responsabilidades no âmbito doméstico. Em segundo lugar, pensei que as crianças das 5ª e 7ª classes, que poderiam ter uma idade próxima, tinham exames no final do ano lectivo (Novembro) e seria problemático ocupar o tempo das aulas com as actividades de pesquisa, logo em proximidade desta data, uma vez que ia trabalhar na escola de Agosto até Outubro. Em terceiro lugar, tinha intenção de trabalhar com as crianças utilizando um conjunto de diferentes instrumentos para a construção dos dados, assim considerei que as crianças da 6ª classe têm um domínio da escrita, o que permite também o uso de técnicas de investigação de carácter escrito. Finalmente, o facto de ter anteriormente dado aulas às turmas da 6ª classe fazia com que eu me sentisse mais à vontade no trabalho com crianças desta faixa etária.

Estas 120 crianças foram envolvidas nas actividades de investigação na escola com tempos e modalidades diferentes, que serão apresentadas de forma mais detalhada nas próximas secções. Deste grupo, frequentei repetidamente a casa de seis crianças, três meninas e três rapazes. A selecção das crianças foi intencional e baseou-se principalmente em três critérios: a presença de crianças mais novas no agregado familiar, a residência numa área próxima da minha habitação<sup>56</sup> e, finalmente, a relação positiva estabelecida entre as crianças e a investigadora. O primeiro critério está estritamente relacionado com a possibilidade de se manifestar o fenómeno objecto de estudo, enquanto o segundo procura facilitar o próprio trabalho de campo. O terceiro critério, aparentemente discutível, é

---

<sup>55</sup> Os casos de rapto e tráfico de crianças, conhecidos em Moçambique sob o nome de “tatá papá, tatá mamã” (Serra, 2006), fazem com que as pessoas (adultos e crianças) desconfiem de adultos desconhecidos que procurem aproximar-se das crianças.

<sup>56</sup> No máximo, trinta minutos a pé, considerando as dificuldades de mobilidade apresentadas anteriormente.

fundamental para que a investigação seja ética, viável e produtiva. Com efeito, de acordo com a antropóloga Ana Bénard da Costa<sup>57</sup>, a etnografia implica passar muito tempo juntos, sendo importante que todos os sujeitos envolvidos se sintam bem e à vontade juntos, quer para respeitar a sensibilidade de cada um<sup>58</sup>, quer para conseguir compreender o “outro” e construir dados relevantes.

Além de frequentar de forma mais sistemática este pequeno grupo, fui visitar a casa de outras dez crianças. As minhas visitas tiveram lugar em circunstâncias diversificadas, às vezes era eu que perguntava às crianças se me queriam mostrar as suas casas e elas aceitavam, outras vezes calhava eu passar por perto das suas habitações e eram elas a convidarem-me para entrar. Ainda, 17 crianças do grupo contactado na escola vieram pelo menos uma vez para a minha casa, sendo na maioria dos casos uma sua espontânea iniciativa. Apenas quatro crianças apareceram na sequência de um convite meu para concluirmos algumas actividades iniciadas na escola.

Contudo, tratando-se de uma investigação etnográfica e participativa, fica extremamente difícil contabilizar o número exacto de crianças que participaram nela. Com efeito, para além das crianças oficialmente envolvidas na investigação através da escola, foram muitíssimas as crianças vizinhas, amigas ou familiares das crianças do primeiro grupo que apareceram nas visitas na minha casa ou que encontrei e conheci nas visitas nas casas das crianças ou simplesmente nas ruas do bairro. Estas outras crianças também conversaram comigo, discutiram e deram indicações acerca das fotografias e dos vídeos a tirar, utilizaram a máquina fotográfica, apareceram nas imagens, foram objecto das minhas observações e as suas palavras e acções entraram nas notas do meu diário de campo. Em alguns momentos, penso que teria sido muito mais simples trabalhar com um grupo limitado e bem definido de crianças, mas na realidade não foi isto que aconteceu. Foi um conjunto impossível de calcular de crianças que participou na investigação e que contribuiu de alguma forma para os resultados aqui apresentados.

### **3.3 As etapas da investigação e os seus limites: do projecto à escrita**

Descrever o processo de investigação desde a elaboração do projecto até a redacção da tese não é uma tarefa fácil, uma vez que implica sintetizar em poucas páginas mais de quatro anos de vida e de trabalho. Contudo, para permitir aos leitores uma melhor compreensão dos passos que levaram até os resultados aqui expostos, procurarei descrever e discutir alguns dos momentos e das decisões mais relevantes que marcaram o trabalho. O quadro seguinte pode ser útil para ter uma pânoramica do percurso investigativo.

---

<sup>57</sup> Conversa informal, Maputo, Agosto 2008.

<sup>58</sup> Segundo Gallagher (2009), é importante que o investigador assuma uma conduta ética em relação não apenas às crianças, mas também aos outros adultos envolvidos e a si mesmo.

**Quadro 4. Cronologia da investigação.**

| <b>Actividade</b>                                 | <b>Período</b>              |
|---|-----------------------------|
| Elaboração do projecto de investigação            | Outubro 2007 – Junho 2008   |
| Pequisa exploratória em Maputo                    | Dezembro 2007               |
| Apresentação da investigação a crianças e adultos | Abril 2008                  |
| Investigação na escola e arredores                | Agosto – Novembro 2008      |
| Investigação nas famílias                         | Março – Julho 2009          |
| Encontros finais e saída do campo                 | Outubro 2009 – Janeiro 2010 |

Nas pesquisa quantitativas, em principio, é possível identificar uma sequência linear de momentos distintos, definidos *a priori*. Diversamente, as tentativas de sistematizar metodologicamente as investigações qualitativas sugerem que estas sejam consideradas como processos *circulares* ou *interactivos* (Ronzon, 2008). Assim, apesar desta apresentação tão esquemática, é importante salientar que o caminho não se deu de forma linear mas foi marcado por idas e vindas, acelerações e paragens. As etapas não devem ser entendidas como estanques e as actividades indicadas representam aquelas que foram predominantes em cada período, mais do que as únicas desenvolvidas numa dada altura.

De acordo com Richards & Morse (2009), a definição do projecto de investigação é um processo contínuo e as mudanças baseiam-se no crescente conhecimento do fenómeno que o investigador vai adquirindo. Na mesma linha, Santana (2007) afirma que os momentos em que se tornam necessárias adaptações e reorientações, ao contrário de representarem situações de pouco êxito, são ocasiões que propiciam revelações importantes acerca do contexto que está a ser investigado e permitem o questionamento de algumas premissas teórico-metodológicas assumidas no trabalho.

### **3.3.1 A primeira entrada no campo: o programa e a realidade**

*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.*

Corsaro e Molinari (2005)

Consciente da relevância do momento da entrada no campo para o desenvolvimento da pesquisa, tentei planificá-lo da maneira mais detalhada e organizada possível. O primeiro contacto com a direcção da instituição e, em seguida, com as crianças realizou-se em Abril de 2008.

*Depois de ter combinado com o director pedagógico que irei trabalhar com as 6<sup>a</sup> classes, peço-lhe que me apresente nas três turmas para que eu possa pedir também às crianças o seu consentimento para realizar a pesquisa. Nas duas primeiras salas, os alunos parecem muito animados pela minha presença, alguns me cumprimentam com um gesto da mão, outros com um sorriso ou piscando o olho. Eu reconheço apenas algumas das crianças mas, quando o*

*director pedagógico me apresenta e pergunta quem já me conhece, quase todas levantam a mão. Na terceira sala, as crianças parecem-me muito mais calmas e não consigo identificar nenhuma cara conhecida. De facto, esta turma é composta por crianças que estudaram em outras escolas e entraram nesta instituição no princípio deste ano lectivo. É por isso que, quando o director pergunta quem me conhece, apenas um menino levanta a mão.*

*Nas três turmas o director explica muito brevemente às crianças que eu preciso realizar um trabalho com elas para a universidade onde estudo, na Europa. Comunica que precisarei passar algumas horas com elas na escola para saber um pouco sobre as suas vidas e depois, se quiserem, irei também para as suas casas para ver o que fazem, como brincam e outras coisas. Depois diz que, para poder fazer isso, eu preciso saber se eles querem participar ou não. “Queremos”, respondem em coro. “Então aceitam?”, pergunta de novo. “Aceitamos”, respondem sempre em coro. Eu acrescento que gostaria de saber deles o que gostam de fazer, o que gostam de brincar, o que fazem em casa, agradeço pela disponibilidade e informo-as que estarei com elas a partir do mês de Agosto. (Diário de campo, 1/4/08)*

Desde este primeiro contacto com a instituição até a minha entrada no campo e ao longo do próprio trabalho de investigação, estive sempre presente a dúvida se devia trabalhar com todas as três turmas ou optar apenas por uma. Tal dúvida tinha base no conflito existente entre as questões éticas relativas à selecção dos participantes na pesquisa (Alderson & Morrow, 2004; Alderson, 1995) e a preocupação com a viabilidade do trabalho e com a criação de uma relação de confiança entre a pesquisadora e as crianças no pouco tempo à disposição antes da conclusão do ano lectivo. Por um lado, não queria excluir nenhuma turma, uma vez que na minha primeira entrada na escola todas as crianças pareciam ter aceitado participar com entusiasmo. Por outro lado, dava-me conta que, em apenas dois meses, seria difícil conhecer profundamente e construir uma relação de cumplicidade, que precisa de proximidade e de tempo, com cada uma das 120 crianças, correndo o risco de acabar por ter um contacto muito superficial com todas elas.

No momento da minha entrada efectiva no campo, em Agosto de 2008, discuti com o director pedagógico a minha ideia de escolher apenas uma turma entre as duas onde mais crianças me tinham reconhecido. Porém, ele sugeriu que eu pedisse autorização aos pais e comesse as actividades com as três turmas e, depois de as conhecer, escolheria com qual delas continuar a trabalhar. Aceitei a sua proposta e também, juntos, planificamos uma entrada bastante gradual na instituição. Nas primeiras duas semanas, apareceria na escola apenas nos momentos da entrada, do intervalo e da saída para começar a ter os primeiros contactos informais com as crianças. Depois entraria nas salas apenas para assistir as aulas dos professores, por mais duas semanas. Finalmente, ao completar um mês, começaria a envolver-me directamente nas actividades de investigação com as crianças dentro e fora das salas de aulas.

Inicialmente, tinha pensado numa apresentação da investigação às crianças mais formal, através de um pacote informativo a entregar a cada criança com uma carta para ela, uma para a família e outro material útil para o trabalho de pesquisa (O’Kane, 2005; Thomas & O’Kane, 1998). Utilizaria também um esquema no quadro ou num cartaz, onde fossem indicados os objectivos, os métodos e a utilização dos dados (Gaitán, 2006; Alderson, 1995). Contudo, reflectindo sobre a realidade local e sobre a melhor maneira de deixar as crianças esclarecidas, optei por uma apresentação mais simples e menos “escolarizada”. Explicaria o meu trabalho através de uma conversa com as crianças na sala de aulas que pudesse ser renovada e aprofundada naquele ou noutro contexto, todas as vezes que eu ou elas sentíssemos essa necessidade.

Na realidade, o projecto de um contacto gradual com as crianças acabou por não se efectivar e a minha entrada no campo revelou-se bastante precipitada. Nas primeiras semanas em que deveria estar com as crianças apenas no tempo e espaço fora da sala de aula, faltaram alguns professores enquanto eu me encontrava no espaço escolar. A directora da escola pediu-me que eu ficasse na sala de aulas com as crianças e eu acabei por aceitar, achando que seria uma boa oportunidade para poder explicar melhor às crianças o que vinha fazer na escola: um trabalho de investigação para conhecer a vida das crianças moçambicanas e, nomeadamente, da zona onde elas vivem. Começaria também a conhecê-las, fazendo um pequeno jogo para saber os nomes, as idades e o que cada um gosta de fazer na sua casa.

Tudo correu bem no primeiro encontro com cada turma, mas já no segundo começaram as dificuldades. A directora pediu-me para entrar nas salas de repente e eu não tinha planificado o que fazer com as crianças, de modo que tive alguns problemas de “disciplina”. Eu, que acabava de ler sobre o papel de “adulto atípico” (Corsaro & Molinari, 2005) ou “menos adulto” (Mandell, 1991) na investigação, não me queria impor de uma forma autoritária, por isso não gritei nem ameacei as crianças, o método geralmente utilizado pelos professores e ao qual elas estão habituadas. Vista a minha postura, as crianças aproveitaram para conversar em voz alta, deslocar-se dentro da sala e até dançar, o que acabou por incomodar a directora e os professores das salas ao lado que vieram reclamar. Na sequência deste episódio, apesar dos meus propósitos, não consegui evitar de repreender as crianças com um pequeno “sermão”.

Decidi então que não aceitaria mais ficar nas salas, antes de ter a autorização dos pais e as actividades já planificadas. Contudo, tornou-se um pouco difícil evitá-lo porque quer a directora quer as próprias crianças me procuravam para solicitar a minha presença na sala, sempre que faltava algum professor. Assim, comecei logo a desenvolver as primeiras actividades com as crianças nas salas e, ao mesmo tempo, não deixei de estar presente no horário do intervalo, sentada sempre no mesmo banco, disponível para estar com as crianças que quisessem. Considerei essencial este momento porque deixava nas mãos das crianças a liberdade de decisão de vir ter comigo ou não, mesmo que fosse apenas

para cumprimentar, trocar poucas palavras ou só para estar por perto sem nada querer dizer. Outros tipos de interacção poderiam assim aparecer com o tempo e com a relação de confiança desenvolvida. Entretanto, em duas semanas, consegui as autorizações escritas dos pais e das próprias crianças para a realização da pesquisa. Este momento representou apenas o ponto de partida do longo processo de negociação da participação das crianças na investigação que será discutido mais adiante (cfr. 3.5.2).

Depois das primeiras actividades de investigação nas salas de aula, senti a necessidade de tomar uma decisão em relação às crianças e às turmas com quem iria trabalhar. Optei por não desistir por completo de nenhuma turma, mas continuar a trabalhar com todas as três nas actividades que requeriam um envolvimento limitado por parte da investigadora. Esta decisão foi motivada quer por razões éticas, quer por razões práticas. Por um lado, não queria excluir nenhuma das crianças realmente interessadas em participar no trabalho que existiam nas três turmas. Por outro lado, achei interessante recolher uma parte da informação com um universo mais amplo e continuar a manter contactos com todas as crianças, uma vez que podiam eventualmente participar na etapa seguinte da investigação.

Diversamente, optei por desenvolver apenas com as crianças de uma turma os trabalhos em pequenos grupos, que requeriam maiores investimentos em termos de tempo, acompanhamento e envolvimento pessoal da investigadora. A escolha da turma baseou-se na “disciplina” e no interesse das crianças pela pesquisa, elementos que tornavam muito mais fácil o meu trabalho na sala de aula. A partir destes critérios, acabei seleccionando a turma que, no princípio, tinha pensado de excluir, aquela onde menos crianças me conheciam. Com efeito, em poucas semanas, o relacionamento era praticamente o mesmo quer com as novas, quer com as antigas “amizades”. O que acabou por confirmar a minha escolha foi também o facto de que, nas duas turmas que ficaram parcialmente excluídas, havia vários alunos mais crescidos, dos quinze aos dezassete anos, que já poderiam ser considerados adolescentes, mais do que crianças.

### **3.3.2 As actividades na escola**

A primeira etapa da investigação teve lugar na escola, por um período de cerca de três meses (18/08-15/11 de 2008). Foram oficialmente envolvidas 120 crianças, alunas de três turmas de 6<sup>a</sup> classe, contudo muitas das outras crianças da escola estabeleceram alguma relação com a investigadora, assim como as suas brincadeiras e interacções acabaram sendo também objecto de observação. A ideia inicial era começar a investigação com a observação participante das crianças nos momentos de entrada, do intervalo e de saída da escola, caracterizadas por algumas interacções e conversas informais, para melhor conhecer os que participam na investigação e conseguir uma maior compreensão dos seus pontos de vista e das suas experiências (Graue & Walsh, 2003).



Só depois de construir uma relação com as crianças e ganhar a sua confiança, queria então passar a colocar em prática métodos mais interactivos e participativos de construção dos dados. Como já indicado na secção anterior, esta separação temporal dos dois momentos não foi possível e a construção de uma relação com as crianças fora das salas de aula foi acontecendo enquanto já começava a desenvolver algumas actividades com elas. Mesmo assim, a observação participante constitui-se como o instrumento principal utilizado no trabalho de campo, ao longo de todo o processo. Tratou-se de uma observação com registo sistemático de todo o observado. Esta actividade foi útil para especificar as perguntas iniciais da investigação, recolher informação sobre o contexto da pesquisa, acompanhar e registar a recolha de dados através de outros métodos e técnicas e, ainda, verificar e complementar a informação obtida através de outros métodos e fontes (Gaitán, 2006).

Designadamente, alternaram-se momentos de observação não interactiva e interactiva: nos primeiros, a investigadora não procura relacionar-se com as crianças e, pelo contrário, faz de conta que não está a acompanhar ou não está interessada no que acontece ao seu redor, para que as crianças não mudem o seu comportamento e as suas conversas pelo facto de estarem a ser observadas por um adulto; nos segundos, a investigadora está disponível ou mesmo procura interagir com as crianças integrando-se na situação em que elas se encontram e, se possível, desempenhando a mesma actividade em que elas estão envolvidas. A seguir, tentarei apresentar brevemente todas as actividades de investigação realizadas com as crianças na escola.

### ***Jogo de apresentação***

Como já acenado anteriormente, a primeira actividade proposta às crianças foi um jogo de apresentação muito simples. Uma criança de cada vez parava em frente de todos, dizia o seu nome e depois, sem poder falar, imitava com gestos a actividade que mais gosta de desenvolver em casa, enquanto o resto da turma tentava adivinhar. Entretanto eu ia anotando no meu caderno o nome e a actividade preferida de cada criança. Este momento foi importante quer para mim, para começar a conhecer as crianças, os seus nomes e os seus gostos, quer para as crianças, para começarem a familiarizar-se com a minha presença e para ganharem interesse nas actividades que poderiam desenvolver comigo. Alguns dias depois, um breve diálogo com uma criança demonstrou-me o seu interesse para que eu continuasse a trabalhar com elas na sala de aula.

*A: “Hás-de vir de novo na nossa sala para fazer concursos?”*

*Eu: “Que concurso?”*

*A: “Aquele de fazer gestos e os outros adivinhar...”*

*Eu: “Ah, na tua turma ainda temos de concluir... não foram todos que fizeram, faltou uma fila, nem?”*

*A: “Sim, faltou a segunda fila, fizeram a primeira, a terceira e a quarta. Vens quando?”*

*Eu: “Ainda não sei.” (Diário de campo, 27/08/2008)*

### ***Perguntas: ‘Queres participar?’ e ‘Como fazer?’***

Uma vez que a minha ideia era avaliar a escolha dos métodos mais adequados no campo e partilhá-la com as crianças, resolvi propor aos alunos das três turmas de responder por escrito a algumas perguntas que me pudessem fornecer informação relevante sobre as suas intenções em relação à participação na investigação e sobre as maneiras que achavam mais apropriadas para desenvolver o trabalho. Nomeadamente, as perguntas foram as seguintes:

- Queres participar no trabalho de pesquisa para conhecer a vida das crianças em Moçambique?
- Como fazer para conhecer a vida das crianças?
- O que acham mais importante saber para conhecer as crianças e as suas vidas?

As primeiras duas perguntas foram propostas nas três turmas enquanto a terceira apenas numa delas. As ideias que sugeriram sobre as formas de conhecer a vida das crianças foram várias e são discutidas ao longo do trabalho (cfr. 2.1.5 e 3.5.2).

### ***Questionário colectivo co-construído***

Dado que muitas crianças sugeriram que era importante fazer perguntas às crianças sobre vários assuntos que tinham a ver com as suas vidas, tive a ideia de realizar um “questionário colectivo co-construído”, isto é, deixar às crianças a possibilidade de criar as perguntas que elas mesmas em seguida iriam responder. Designadamente, cada criança da turma pensava e enunciava uma pergunta que todos os colegas respondiam, cada um na sua folha. Às vezes, os colegas criticavam uma pergunta e sugeriam alterações que eram elaboradas também com a ajuda da investigadora. Nos momentos em que nenhuma das crianças tinha uma ideia pronta, eu também aproveitei para propor em forma de perguntas algumas das questões de pesquisa que mais me interessavam. Pareceu-me que as crianças gostaram desta actividade por duas razões: por um lado, porque lhes deu o papel de protagonistas no momento de formular a pergunta para toda a turma; por outro lado, porque as perguntas resultavam-lhes “interessantes”, uma vez que eram elas próprias a elaborá-las. Assim, este trabalho produziu uma dupla informação para a pesquisa: as perguntas indicam-nos que aspectos as crianças acham relevantes para conhecer a vida de outras crianças e as respostas fornecem-nos, em pouco tempo, um conjunto notável de informação sobre tais aspectos.

### ***Desenho e/ou texto***

As crianças podiam escolher um título a partir do qual desenvolver um desenho, um pequeno texto ou uma combinação das duas coisas. A ideia seria dar em seguida a possibilidade a cada criança de explicar o que tinha escolhido fazer e o porquê, mas isto não foi possível porque o trabalho foi realizado em turmas numerosas e com pouco tempo à disposição. A grande maioria das crianças optou pelo desenho, algumas pela combinação do desenho com um pequeno texto e apenas um menino escolheu

o texto. O desenho foi provavelmente escolhido por ser uma actividade inusual, ao contrário do texto que constitui uma prática quotidiana no âmbito escolar. Ainda, a possibilidade de dispor de lápis e cores representou um ulterior incentivo para esta opção.

Os títulos propostos pela investigadora foram: “A vida das crianças”, “Eu e a minha família”, “Eu e os meus irmãos”, “Eu em casa”, “Eu a brincar”. O primeiro título não foi escolhido por nenhuma criança, enquanto os últimos dois foram os mais seleccionados. É interessante notar que a maioria das crianças, e não apenas as que escolheram o tema “Eu em casa”, desenharam uma grande casa, geralmente sem pessoas. Várias crianças copiaram algum desenho dos livros escolares ou dos cadernos. Estes desenhos oferecem pouca informação acerca do quotidiano das crianças que eu procurava conhecer, porém representam um material muito interessante a ser analisado em termos de “*produção simbólica*, isto é, um acto social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo” (Sarmiento, 2007, p. 35).

### ***Entrevista***

As crianças, em pares, elaboravam um conjunto de perguntas que depois faziam reciprocamente uma a outra e registavam as respostas numa folha. Em alguns casos, as entrevistas foram também gravadas ou filmadas. Aqui as crianças detinham o poder de decidir o formato, a duração e o conteúdo da entrevista. Quase todas as crianças começaram as entrevistas com perguntas gerais acerca do nome, a idade, a morada e a composição familiar e depois focalizaram-se sobretudo nos gostos dos entrevistados, em termos de cores, pratos e actividades do tempo livre, entre outros.

### ***Diário***

Cada criança recebeu um caderno, onde escrever o diário das suas actividades quotidianas, ao longo de uma semana. Antes de entregar os cadernos às crianças, discuti com elas o que se considera um diário e depois dei algumas indicações relativas à informação que não poderiam esquecer de escrever cada vez que fossem preencher o diário: data, hora, onde estavam, com quem estavam e o que fizeram. De acordo com Gaitán (2006), através deste instrumento, a criança coloca-se no centro do processo de investigação, expressando-se livremente, oferecendo mais elementos em relação aos previstos pelo investigador e libertando-se do marco preconcebido da investigação.

Os diários permitem também conhecer quais os aspectos do seu quotidiano que as crianças consideram dignos de serem relatados. Segundo Corsaro (2003), os critérios de selecção do que é considerado relevante contar são aprendidos no contexto familiar e local e depois reproduzidos de forma interpretativa. Outra vantagem dos diários foi que permitiram recolher uma grande quantidade de dados num breve intervalo de tempo. Nomeadamente, foram entregues 120 cadernos e foram recolhidos 92, isto é, cerca de 75%.

### **Filme e questionário**

Apresentou-se às crianças “Os caminhos do Ser”, um filme documentário que conta o dia-a-dia de quatro irmãos que vivem sozinhos porque os pais faleceram e vêem-se então obrigados a desempenhar todas as tarefas domésticas e a tomar conta uns dos outros. A ideia de assistir a um filme na escola foi bem-vinda pelas crianças, que tendencialmente recebiam com entusiasmo a proposta de qualquer actividade diferente daquelas escolares. Após a visão do filme, pedi às crianças para preencherem um questionário acerca do seu envolvimento e das suas opiniões em relação aos trabalhos domésticos e a actividade de tomar conta de crianças. As perguntas primeiro apresentavam um aspecto da situação das crianças do filme e depois pediam para que cada criança fornecesse informação sobre este aspecto na sua vida.

O filme revelou-se muito útil para despertar o interesse das crianças em relação à actividade proposta e para oferecer um exemplo visual concreto que pudesse ser utilizado para explorar a vida das crianças e tornar mais claras as próprias perguntas do questionário. Com efeito, o filme pode ser considerado um *material de estímulo*, indutor da troca de informações, que permite organizar um contexto de construção de informação mais aberto, mais lúdico e mais participado (Soares, Sarmento, & Tomás, 2005).

As crianças apresentaram algumas dificuldades no preenchimento do questionário. Isto deveu-se, por um lado, à falta de familiaridade das crianças com este instrumento, por outro lado, à insuficiente clareza das questões propostas pela investigadora. Nomeadamente, o questionário não tinha sido testado num pequeno grupo de crianças o que teria permitido modificar e tornar mais clara a construção de algumas perguntas. Contudo, a presença na sala da investigadora durante o preenchimento dos questionários foi fundamental para esclarecer as questões e ultrapassar as pequenas dificuldades que apareceram.

### **Caixa do “Correio da pesquisa”**

Na última semana de aulas, foi apresentada a todas as crianças e depois colocada numa das salas, a caixa do “Correio da pesquisa”, isso é, uma caixa onde as crianças pudessem deixar qualquer mensagem, assinada ou anónima, relacionada com a vida das crianças, com as actividades de investigação e com a própria investigadora. Designadamente, na caixa estava escrito: “A vida das crianças. Ideias, comentários, sugestões, reclamações.” O objectivo desta ferramenta seria ter uma avaliação global do trabalho desenvolvido junto das crianças e fornecer-lhes um espaço para expressar opiniões sem ter de me falar pessoalmente (Punch, 2002a).

As crianças enviaram numerosas mensagens de diferentes tamanhos, desde uma linha até uma página cheia. Em geral, tratou-se de comentários positivos acerca do trabalho da investigação e da pessoa da investigadora. Várias crianças afirmaram ter gostado sobretudo das entrevistas. Ainda, algumas mensagens deram indicações acerca das formas de conhecer e ajudar as crianças moçambicanas.

Apenas um rapaz fez uma crítica, escrevendo que não gostava quando eu saía para trabalhar com um grupo e deixava os outros na sala: “*Eu acho que helena<sup>59</sup> é uma boa investigadora se tivesse dinheiro iria lbe contratar mas prefiro que ela fique aqui conosco... Mas eu não gosto quando ela nos deixa e sai com um grupo não deixa ninguém ir para casa esta é a parte mais chata dela... H.*” Fiquei satisfeita com a recepção desta mensagem porque confirmou que o instrumento da “caixa secreta” deixou as crianças à vontade para expressar as suas opiniões em relação ao trabalho e à investigadora, positivas ou negativas que fossem.

### **Os trabalhos em pequenos grupos**

Os grupos de trabalho foram constituídos directamente pelas crianças, uma vez que cada uma delas tinha a possibilidade de escolher em que actividade se colocar, dentro de uma lista que eu elaborei a partir de algumas das respostas que eles tinham dado à pergunta “*Como fazer para conhecer a vida das crianças?*”. As actividades propostas pela investigadora foram cartazes, fotografias, entrevistas, canto e dança, teatro, vídeo, bandas desenhadas e histórias. As crianças dividiram-se entre quase todas as actividades, excluindo apenas as últimas três.

De acordo com as opções das crianças, os grupos tiveram tamanhos diferentes, variando entre três e dez membros. A composição dos grupos foi homogénea em relação ao género, sendo que as actividades de cartazes, entrevistas e canto foram escolhidas apenas pelas meninas, enquanto foram só rapazes que optaram pelo teatro e pelas fotografias. Contudo, é importante salientar que, ao longo do processo, alguns membros faltaram ou desistiram das actividades, enquanto outras crianças pediam para assistir aos encontros e também participar.

No princípio e na conclusão do trabalho de cada grupo, realizaram-se pequenos grupos de discussão com os participantes. No encontro inicial, propus às crianças o uso do diagrama aranha (*brainstorming*), um material visual para juntar ideias, construir informação e estimular aprofundamentos (Punch, 2002a). No segundo caso, procurei compreender o significado que as crianças atribuíam ao que foi produzido e recolher as impressões e os comentários sobre as actividades desenvolvidas. Apesar do grupo de discussão ter sido apontado como uma forma de romper as relações de poder desiguais entre crianças e adultos e deixar espaço à expressão espontânea das crianças (Gaitán, 2006), nem sempre isto aconteceu. Frequentemente, as crianças mostravam-se tímidas e responderam com dificuldade às questões que eu colocava.

As crianças pediram para que pudessem apresentar o produto dos seus trabalhos aos pais e aos colegas e, de acordo com a direcção e os professores, decidiu-se atribuir um espaço a cada grupo no “Dia do Encerramento do Ano” em que participam os alunos, os familiares das crianças, os professores e os funcionários de toda a escola. Contudo, uma vez que ao aproximar-se da data as crianças andavam

---

<sup>59</sup> Apesar do meu nome ser Elena, muitas crianças costumavam escrevê-lo à portuguesa, com H: “Helena”.

ocupadas nos ensaios de outras exposições, acabaram por se esquecer das actividades da investigação e no próprio dia desistiram da apresentação.

**Cartazes.** Este grupo foi constituído por três meninas, que realizaram cartazes com desenhos e textos, depois de terem discutido por muito tempo sobre os temas a apresentar. Mais do que a própria realidade das crianças, este grupo revelou quais são as representações sobre a vida das crianças em geral que as próprias crianças possuem e quais os aspectos que consideram mais relevantes a serem tratados. Entre os temas propostos pelas crianças destacam-se *“O ar que as crianças respiram”*, *“Os momentos agradáveis e desagradáveis das crianças”*, *“O dia-a-dia das crianças”*, *“A pobreza das crianças”*, *“Como ajudar as crianças moçambicanas”*, *“A saúde das crianças”*.

**Fotografias.** Os métodos auto-fotográficos consistem na produção e na sucessiva análise de fotografias retiradas pelos próprios sujeitos da investigação. Segundo Santana (2008), o interesse pelas máquinas fotográficas, assim como pelas fotografias produzidas, costuma aumentar o interesse das crianças pelo projecto de investigação. No meu caso, depois de ter discutido com os sete rapazes do grupo quais são as razões que levam as pessoas a tirar fotografias, pedi a cada um deles que escolhesse e tirasse uma fotografia de uma coisa, um lugar ou uma pessoa que considerasse importante na sua vida na escola. A seguir, pedi que as crianças tirassem uma fotografia do que consideravam importante nas suas vidas em geral. Uma vez que a maioria das crianças escolheram os pais, o pretexto de levar a máquina para tirar a fotografia permitiu-me conhecer as casas e as famílias destas crianças. Finalmente, alguns meninos do grupo reuniram-se para ver e discutir as fotografias tiradas e decidir como organizá-las num cartaz.

**Entrevistas.** As entrevistas foram planificadas e realizadas directamente pelas próprias crianças. Como no caso do “questionário colectivo co-construído”, este instrumento também forneceu uma dupla informação, quer sobre o que as crianças acham relevante perguntar, quer sobre as suas respostas a tais perguntas. Ainda, o facto de serem outras crianças a conduzirem as entrevistas, deixou os entrevistados muito mais à vontade do que se fosse a investigadora adulta a colocar as perguntas.

Depois de uma discussão em grupo acerca do dia-a-dia das crianças, as oito meninas do grupo, em pares, pensaram e escreveram numa folha algumas propostas de questões para as entrevistas. Todas as folhas foram recolhidas pela investigadora, que juntou todas as propostas numa única lista, organizando-as por grupos temáticos: escola, família, brincadeiras e tempos livres, atitudes e gostos pessoais, saúde, futuro. A escola e a família foram os dois assuntos que recolheram mais questões. Dentro do tema “família”, eu acrescentei algumas perguntas sobre o tomar conta dos irmãos que não tinham sido propostas pelas crianças. Ainda, deixei um espaço livre no fundo da lista com o título “Perguntas livres”, que as crianças poderiam improvisar na hora da entrevista.

Finalmente, as crianças entrevistadoras escolheram entrevistar crianças de uma outra turma, assim seria mais interessante uma vez que tinham menos conhecimentos acerca delas. No princípio da entrevista, perguntava às crianças se queriam fazer apenas a gravação áudio ou também o vídeo e também se queriam que eu ficasse na sala ou saísse. A maioria das crianças optou por ter as duas gravações e disseram que eu poderia ficar. Contudo, considerando que poderia ser difícil expressar abertamente uma recusa da minha presença, optei por me afastar sempre do lugar da entrevista com uma desculpa, tipo atender o telefone ou outra coisa, a fim de deixar as crianças mais livres.

**Canto e dança.** As nove meninas deste grupo foram convidadas a criar e apresentar canções que falassem, de alguma maneira, da vida das crianças. Depois de elaborar as letras e as músicas, começaram os ensaios, primeiro na sala ou no pátio e, mais tarde, no palco. As letras das músicas estavam geralmente relacionadas aos direitos e a uma imagem “romântica” das crianças (por exemplo, “*A criança é o sol*”). Mais tarde, pude dar conta que as suas músicas ecoavam aquelas dos programas infantis transmitidos na rádio e na televisão. Para além da informação fornecida pelos grupos de discussão, pelas letras e pelas músicas criadas pelas crianças, a fase dos ensaios permitiu observar as relações que se instauraram entre as crianças e a negociação entre diferentes ideias sobre a melhor maneira de apresentar-se em público. A decisão final foi alternar os cantos à declamação de alguns direitos da CDC.

**Teatro.** O grupo de teatro, formado por dez rapazes, teve uns primeiros encontros em que a investigadora propunha às crianças alguns exercícios para as capacitar a representar diferentes personagens e situações. Em seguida, pediu-se às crianças para pensar e apresentar uma pequena peça que tratasse algum aspecto da vida das crianças. Em trabalho anterior, comentei que “*o trabalho foi bastante difícil e não se chegou a produzir nenhuma peça para ser apresentada por causa da escassa familiaridade das crianças com a linguagem teatral e das dificuldades em organizar-se e trabalhar em grupo*” (Colonna & De Maria, 2009, p. 663).

Meses depois, voltei a analisar os vídeos das apresentações do grupo de teatro. Logo dei conta que as crianças chegaram sim a produzir algumas pequenas peças, só que as minhas expectativas enquanto investigadora adulta acerca do trabalho a ser realizado me impediram de reconhecer a legitimidade e a própria existência destas produções. Com efeito, enquanto eu esperava que as crianças representassem o seu quotidiano no âmbito familiar, elas propuseram uma dança estilo discoteca e uma pequena peça, denominada “*O teatro das piadas*”, em que gozavam com os professores e com um colega. Preocupada pelo facto que o menino representado pudesse sentir-se desconfortável, o que não seria aceitável do ponto de vista ético, acabei “chumbando” e até esquecendo esta produção das crianças. Mais tarde, apesar da minha insistência em pensar numa peça que retratasse o seu quotidiano, as crianças escolheram pôr em cena uma pequena história bastante estereotipada acerca dos meninos de rua.

No âmbito escolar, a investigação concluiu-se oficialmente com a festa do encerramento do ano, em Novembro de 2008. Contudo, como já foi referido anteriormente, a investigação não teve um desenvolvimento linear, sendo caracterizada por idas e vindas. No decorrer do ano seguinte, voltei várias vezes à escola, quer para contactar as crianças para visitar as suas casas, quer para participar de alguns momentos específicos, como por exemplo a festa do “Dia da Criança”. Porém, o traço característico destas visitas em relação à minha presença do ano anterior foi a “informalidade”: já não entrava nas salas de aula, não propunha actividades, não tinha horários marcados para a investigação. Apenas ficava com as crianças nos momentos livres: às vezes sentava com elas nos bancos para assistirmos a um jogo de futebol, outras vezes ficava a esperá-las na saída apenas para cumprimentar e trocar poucas palavras. Tudo dependeu da disposição do momento minha e, sobretudo, das crianças.

### **3.3.3 As visitas às crianças nas famílias**

A segunda etapa da investigação, realizada entre Março e Julho de 2009, envolveu seis crianças e as respectivas famílias e foi caracterizada por breves períodos de frequência das suas casas e observação das suas rotinas. O trabalho de campo teve um desenvolvimento temporal e uma construção de dados diferente em relação a cada criança. Por exemplo, visitei o Samito 19 vezes ao longo de um período de dois meses, quase diariamente nas primeiras duas semanas e depois cada vez menos frequentemente, produzindo 30 páginas de notas de campo, 90 minutos de gravação vídeo e mais de 300 fotografias. Diversamente, frequentei apenas durante quatro dias a casa da Márcia, que já havia visitado uma vez no ano anterior, o que resultou em 12 páginas de notas de campo e nove fotografias.

Um dos principais desafios desta fase do trabalho é representado pela escolha dos participantes e pela necessidade de realizar seis “entradas no campo”. O acesso ao contexto de investigação é considerado por Ronzon (2008) o momento mais difícil do trabalho etnográfico. Com efeito, “é preciso que o investigador se familiarize com o contexto e com as pessoas que nele agem e, contemporaneamente, é preciso que estas pessoas se familiarizem com o recém-chegado” (Ronzon, 2008, p. 51). Na verdade, o trabalho foi bastante facilitado pelo facto de ter escolhido crianças com as quais já tinha estabelecido uma relação de confiança recíproca e de respeito e que haviam demonstrado uma certa disponibilidade relativamente a ideia de me receberem nas suas casas.

Nomeadamente, os critérios que presidiram à selecção das crianças e das relativas famílias são de três tipos: razões interpessoais, relevância para o estudo e razões práticas. A justificação da escolha da primeira criança anotada no diário de campo é bem ilustrativa da combinação dos diferentes factores na selecção das famílias a serem observadas.



*Escolhi o Samito como primeiro caso porque já conheço a mãe e tenho com ela um mínimo de amizade, então a entrada no campo seria mais fácil; tenho a impressão que o Samito gosta de mim, parece ficar feliz quando me vê e procura vir ao meu encontro; o pai viajou, assim parece-me que vou incomodar menos o ambiente familiar, também não o conheço e acho que não me poderia sentir tão à vontade como com a mãe (razões interpessoais). Também o Samito tem dois irmãos mais novos e, quando a mãe vai à escola à noite, eles os três ficam em casa sozinhos (relevância para o estudo). Finalmente, eles vivem muito perto da minha casa (razões práticas). (Diário de campo, 8/3/09)*

Apesar das minhas preocupações iniciais, os pais mostraram geralmente uma grande abertura, afirmando que eu seria bem-vinda e que as portas estariam abertas para receberem as minhas visitas, após uma brevíssima apresentação do trabalho. Entretanto, o tratamento que me dispensam não é o mesmo em todas as casas. Alguns pais, depois das saudações tradicionais, voltam às suas tarefas, deixando-me à vontade com as crianças. Pelo contrário, outros optam por me receberem como uma “sua” visita, ficando a conversar comigo por todo o tempo, enquanto as crianças aparecem e desaparecem do lugar onde nos encontramos, bem ocupadas nas suas actividades.

As crianças, como já referi, demonstram interesse em relação à ideia de receber as minhas visitas. Contudo, uma vez que entro no espaço doméstico, elas também assumem atitudes diferenciadas em relação à minha presença. Às vezes conversam comigo, às vezes me ignoram e outras vezes não sabem bem o que fazer. As atitudes podem variar de uma criança para outra, mas também em relação à mesma criança de um dia para outro ou de um momento para outro.

*Passamos para uma sala de jantar enorme, com uma mesa no meio, continuamos e ao lado abre-se um espaço com o sofá, uma cadeira sofá e a TV. A Atalina explica que passamos a cozinha, a sala de jantar para conversar e aqui estamos na sala de assistir. Pergunto se estavam a assistir a novela e daí começamos a conversar. Praticamente, apesar de termos sentado na sala de assistir, passamos a maioria do tempo a conversar sobre outros assuntos que não têm nada a ver com a televisão. (Diário de campo, 14/7/09)*

*Ao ver-me entrar, Nilza e Márcia levantam-se logo para me atender. Vão tirar a cadeira e colocam-na ao lado da esteira para eu sentar. Depois de cumprimentarmos e eu perguntar se estão bem, se estão a assistir Tom & Jerry e se anima, cada um volta a concentrar-se na sua actividade, quase como se eu não estivesse aí. (Diário de campo, 5/5/09)*

*Neyma pede à tia para ficar um pouco comigo porque ela quer escovar os dentes e desaparece. Depois de um tempo aparece de novo com a vassoura na mão, pára em frente do espelho que está na sala e arruma e penteia o cabelo. Depois vejo-a a fazer limpezas no quarto e, em seguida, volta a desaparecer. Aparece depois de um bom tempo, desta vez com roupa, enquanto antes estava de pijama. Pára de novo em frente do espelho, desta vez por mais tempo, penteia o cabelo e coloca também um lenço, depois põe-se alguma maquilhagem. Depois vem sentar-se*

*comigo, como se só agora me pudesse atender dignamente como visita. “Chegaste há muito tempo?”, pergunta-me. (Diário de campo, 13/4/09)*

Enquanto a Atalina assume o papel de “guia” dentro do seu quotidiano, apresentando-me a casa e explicando-me vários aspectos da organização familiar, a Márcia e a Nilza, depois de terem feito o mínimo necessário para receber uma visita, isto é, dar cadeira, voltam a ocupar-se naquilo que estavam a fazer antes da minha chegada, sem considerar mais a minha presença. A Neyma muda entre estas duas posições: primeiro conversa comigo, depois realiza as suas actividades como se eu não estivesse presente e, finalmente, volta a vir ter comigo.

Uma grande variabilidade de posturas assumidas pelas crianças em relação à investigadora é relatada também por Ferreira (2010, p.169): “as crianças pareceram aceitar que eu as observasse, ignoraram-me, não se coibindo de acesas disputas, conflitos e mesmo confrontos físicos, como se a minha presença lhes fosse indiferente e eu não estivesse sequer ali, ou então, tomaram a iniciativa de me chamar ou vieram até mim para interagirem comigo na sala e no recreio”. Assim como o investigador constrói processual e interactivamente a sua identidade com o objectivo de ser aceite pelos investigados, também os actores constroem e reconstroem as suas identidades em relação ao investigador, guiados por diferentes motivações (Gobo, 2006).

Ainda, o acesso ao espaço da casa foi diferente em relação a cada criança e nem sempre está relacionado ao tempo de frequência da família. Em alguns casos, fui convidada desde logo a entrar na sala e cheguei a conhecer também os outros espaços, como os quartos e a cozinha. Em outras casas, fui recebida no quintal e, com o tempo, foi convidada a entrar também em casa. Ainda, outras crianças receberam-me sempre no espaço exterior. Isto não é de estranhar, uma vez que também Costa (2007), no seu trabalho nas famílias das periferias de Maputo, descreve as casas como espaços múltiplos, constituídos pelo quintal (“cá fora”) e pela própria casa, e afirma: “É ‘cá fora’ que normalmente sou recebida”. Até uma das crianças me recebe num espaço ainda exterior ao quintal, entre o portão de entrada e um pequeno muro de vedação.

*O menino recolhe do chão um ancinho e vem ter comigo: “Elena, estou a ir varrer o quintal lá dentro, venho já!”  
Então pergunto: “Vir ou te esperar aqui?” Ele responde: “Esperar.” Sento fora no muro para escrever. Ele entra e o portão fecha-se atrás dele. (Diário de campo, 16/7/09)*

Durante as visitas, procurava observar as situações e memorizar da forma mais detalhada possível o que estava a acontecer. Apenas no caso em que me deixassem sozinha, tirava o meu caderno para escrever algumas breves notas. Às vezes, ligava o gravador para gravar algumas conversas. Também costumava levar a máquina fotográfica, que utilizava depois de ter perguntado às crianças o que achavam que daria para fotografar ou filmar. Geralmente, explicava às crianças como usar a máquina e deixava que fossem

elas a utilizá-la, a não ser que elas pedissem que fosse eu a tirar. Ao terminar a visita, ia logo para a minha casa onde redigia directamente no computador o diário de campo detalhado do dia, ajudando-me eventualmente com as notas do caderno, as imagens, os vídeos e as gravações. Contudo, há sempre limites de observação, de memória e de registo. Por isso, é importante lembrar que a investigação não é um mero “espelho do mundo”, mas representa sempre o produto dos interesses do investigador (Ronzon, 2008).

As saídas do campo foram os momentos que me criaram mais dificuldades. As famílias receberam-me com bastante facilidade e abertura como uma “visita”, o que implicou que não exigissem muitos detalhes acerca das motivações e das modalidades da minha presença. As visitas não tinham um calendário estabelecido. Depois do primeiro contacto, eu procurava combinar com a criança o encontro seguinte mas, por vezes eu chegava lá e a criança não estava, outras vezes eu não podia ir por alguma razão.

Acabado um certo período, eu tentava explicar que já não voltaria porque tinha de ir para as casas de outras crianças. As crianças e as suas famílias tinham dificuldades em entender a distinção entre “visitas de investigação” e “visitas de cortesia”, assim como eu tinha dificuldade de explicar esta diferença. Quando me perguntavam se não voltaria a visitá-los, nunca tive coragem de responder claramente que não, o que resultaria muito pouco educado, uma vez que as visitas são consideradas um meio fundamental de fortalecimento e manutenção das relações sociais. Assim, quando voltava a encontrar a crianças e os seus familiares, estes faziam comentários do tipo “*Já não nos visitas!*”, “*Desaparecida!*” ou “*Agora andas muito ocupada!*” e eu sentia-me mal, sem saber o que responder.

### **3.3.4 A “investigação permanente”**

Strauss e Corbin (1990, *apud* Gobo, 2006) colocam a acção que é objecto da observação etnográfica no centro de um diagrama com sete círculos concêntricos. Cada vez que nos afastamos do centro (a interacção), encontramos os diferentes contextos que influenciam e que são influenciados pela própria acção e que são:

- o grupo
- o espaço físico
- o nível organizacional
- a comunidade
- o contexto nacional, marcado por aspectos legislativos e económicos
- o contexto internacional.

O facto de viver e de trabalhar durante quase dois anos no contexto estudado permitiu-me ter uma visão global destes diferentes níveis. Os encontros casuais com as crianças no espaço público, as visitas

a familiares e amigos, as conversas com os professores e os pais, as reuniões com os membros das organizações que trabalham em prol das crianças, as trocas de ideias com os colegas e os estudantes do Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, a leitura dos jornais e a escuta dos programas radiofónicos e televisivos e até o simples passear pelas cidade e observar o que acontecia ao meu redor foram elementos extremamente úteis para a minha compreensão das culturas das crianças envolvidas na investigação.

Todos estes momentos que não estavam oficialmente previstos como parte da pesquisa mas que muito contribuíram para a mesma constituem aquilo que eu chamo de “investigação permanente”. Nesta secção gostaria de apresentar as circunstâncias que achei mais interessantes e as razões da sua relevância. Em primeiro lugar, os encontros casuais com as crianças na rua, nas proximidades da minha casa, ofereceram a possibilidade de ver as crianças e saber das suas actividades em horários e situações que não poderia conhecer no âmbito da investigação oficial.

*São 7 horas da manhã e saí de casa para comprar pão. Um menino dos seus 8 anos, bem agasalhado com camisola e gorro, cumprimenta-me: “Bom dia!”. Respondo, olho para ele e reconheço-o, é o Edilson, um menino que estuda na 3ª classe. Depois das saudações tradicionais para saber como está e como acordou, pergunto-lhe para onde vai.*

*Ed: “Vou para casa.”*

*Eu: “Ai é? Vais para casa? E estás a vir de onde?”*

*Ed: “Da machamba.”*

*Eu: “Ai é? E fica aonde?”*

*Ed: “É aqui em baixo.”*

*Eu: “Estavas a trabalhar um pouco?”*

*Ed: “Sim.”*

*Eu: “E o que é que tens na tua machamba?”*

*Ed: “Maçaroca, cana, banana,... e alface.” (Diário de campo, 21/8/08)*

Preocupada com a possibilidade de acordar ou incomodar as pessoas, nunca visitava a casa das crianças antes das nove da manhã. Mesmo assim, este encontro permitiu-me verificar uma informação que as crianças me deram através dos diários, isto é, que geralmente começam muito cedo o seu dia de trabalho.

Outra ocasião importante para aprofundar as ideias relativas à infância difusas no contexto social mais alargado do Sul de Moçambique foi-me oferecida pela participação no Seminário de Capacitação sobre os Direitos da Criança. O encontro, organizado pela Rede da Criança e aberto a todos os operadores sociais de instituições e organizações públicas e privadas do Sul do país (Cidade de Maputo, Província de Maputo e Província de Gaza), teve lugar em Maputo, entre o 25 e o 29 de Maio de 2009. Todos os

participantes eram moçambicanos, oriundos de diferentes áreas tanto urbanas como rurais, com cargos e níveis de formação académica diferentes. Nomeadamente, tratava-se de operadores sociais da Acção Social e das organizações membros da Rede e administradores públicos (chefes de quarteirão, secretários do bairro, chefes de localidade e de posto administrativo,..). Aqui diferentes imagens sociais de crianças são apresentadas e discutidas.

*O primeiro dia do seminário começa com o discurso da Directora da Acção Social da Cidade de Maputo, que se refere à definição legal de criança: “A criança é definida como sendo todo o ser humano com uma idade inferior a 18 anos e ocupa uma posição única e privilegiada na sociedade africana e, em particular, em Moçambique.” Mais tarde, cada participante apresenta-se e comunica as suas expectativas em relação ao seminário e parece-me que cada um carrega consigo uma perspectiva diferente sobre o que é uma criança. (Diário de campo, 25/5/09)*

Ainda, a cadeira de Sociologia da Infância que leccionei durante o ano académico de 2009 para três turmas do 3º e 4º ano do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane de Maputo representou uma preciosa oportunidade para investigar as ideias de crianças de jovens e adultos. À luz dos novos conceitos e teorias examinados, os estudantes conseguiam analisar criticamente os seus preconceitos acerca da infância e as relações que estabeleciam com as crianças, enquanto pais, tios ou irmãos mais velhos. Este material revelou-se precioso para a elaboração do capítulo 2, relativo ao contexto da investigação, mas também foi útil para a compreensão das interacções que ia observando no campo.

Finalmente, ler o jornal, escutar a rádio e assistir a televisão foram actividades centrais para entender as referências utilizadas pelas crianças quer na construção do discurso acerca da vida das crianças para a investigação, quer nas suas interacções quotidianas. Em relação ao primeiro aspecto, as canções elaboradas pelo grupo de canto e dança na escola representam um exemplo bem significativo. A indicação era inventar uma música que falasse da vida das crianças e eu fiquei sem perceber porque as crianças decidiram falar sobre os direitos. Um dia, ouvi na rádio um programa infantil que começava com uma música bastante parecida com a produção das crianças, tanto no ritmo como no conteúdo.

Ainda, o interesse das crianças pelas novelas brasileiras e a inclusão de numerosas expressões retiradas das mesmas na sua linguagem quotidiana sublinha ser necessário que o investigador tenha algum conhecimento da programação proposta pela média. O seguinte relato do diário de campo põe em evidência a minha incompetência inicial em relação a estes assuntos:

*Voltando da escola, converso com algumas meninas.*

*Maria: “Sou chique de doer!”*

*Eu: “Chique deluê significa muito chic?”, pergunto eu duvidosa.*

*Maria: “Sim.” (Diário de campo, 20/8/08)*

Dias depois, ouço uma vizinha utilizar a mesma expressão e pergunto-lhe o que significa. Ela explica-me que, de facto, significa muito chique e que tem uma personagem da novela que está a passar na televisão que utiliza sempre estas palavras. Estes são apenas alguns dos exemplos que poderia apresentar para mostrar que o trabalho de investigação não se limitou aos momentos em que entrava na escola ou nas casas das crianças, mas abrangeu todo o período de permanência em Moçambique. Com efeito, a etnografia é, antes de mais, “um produto contendo o conhecimento situado que surge do encontro entre duas culturas em interacção” (Licari, 2008, p. 3), um encontro que não acaba nos limites espaciais e temporais definidos pelo projecto de investigação.

### 3.3.5 A conclusão do trabalho de campo

Depois de um ano e meio a viver no meu “campo” de investigação, chegou a hora de me afastar das crianças para voltar a Portugal e avançar com a elaboração da tese. Com o objectivo de marcar oficialmente a minha saída do campo, decidi organizar uma pequena festa na escola para as turmas que haviam participado na investigação no ano anterior. Queria aproveitar para me despedir das crianças, agradecer a sua contribuição e, na medida do possível, devolver alguma coisa do material produzido durante a investigação. É interessante notar que, enquanto existe uma ampla literatura relativa à entrada no campo, não consegui encontrar uma produção equivalente relativa à saída, que me pudesse orientar na organização deste momento.

*Outro dia entro no Dom Bosco. Algumas meninas correm ao meu encontro para me cumprimentar. Trocamos beijinhos e depois explico que gostaria de organizar uma festinha para me despedir. Rita diz que se podia contribuir para fazer um lanche. Pergunto o que é necessário. Elas vão respondendo... sumo, bolachas, nicky-nice<sup>60</sup>. “É tudo?”, pergunto. “Sim, só falta saber o valor da contribuição!”, responde-me a Rita. Explico que vou tentar ver se consigo arranjar eu as coisas, uma vez que queria agradecer pela ajuda e pela colaboração que me deram na pesquisa. (Diário de campo, 27/11/09)*

De acordo com as indicações das crianças, compro todo o material para o lanche e apareço na escola no dia combinado. “Desaparecida!” é o comentário que a maioria dos alunos faz ao me ver. As crianças parecem bastante animadas com a ideia da festa e sobretudo do lanche e colaboram na distribuição das comidas e do sumo. Tento perguntar às crianças se há alguma actividade que gostariam de propor, tipo um jogo, uma dança ou outra coisa, mas cada um vai apontando outra pessoa que queria apresentar e ninguém chega a ultrapassar a “timidez” para fazer uma proposta em frente de cem colegas.

Antes de saírem, convido as crianças a assistirem um vídeo, uma apresentação com música e imagens

---

<sup>60</sup> *Nicky-nice*: trata-se de um *snack* industrial para crianças, disponível em diferentes cores e sabores. Geralmente importado de África do Sul, é vendido nas lojas e nas bancas nas ruas em pequenos saquinhos, a um preço muito acessível. Este produto é muito apreciado e consumido pelas crianças de todas as idades.

tiradas no âmbito da investigação onde agradeço às crianças por cada uma das actividades em que participaram. Por problemas logísticos, não consigo apresentar o vídeo na televisão, mas apenas no computador (Foto 1, 3/11/09).

*Muitos concentram-se ao redor do computador, empurram-se, apertam-se. Eu digo que só podem esperar um grupo acabar e depois vai se repetir, para todos assistirem. Acho que quase todos conseguem assistir mas não me fazem nenhum comentário, para dizer se gostaram ou não. Entretanto, pelas caras a assistirem, percebe-se um certo interesse. (Diário de campo, 3/11/09)*

Foto 1. Assistindo ao vídeo.



Foto 2. Trançando o cabelo da investigadora Elena.



Acabada “oficialmente” a festinha, é quando as crianças começam a aproximar-se de mim. Com efeito, as minhas tentativas de manter a ordem com mais de cem crianças levam-me a assumir um papel necessariamente mais autoritário, que não permite que as crianças entrem em relação comigo. Primeiro aproximam-se as meninas, com o pretexto de tocarem o meu cabelo (Foto 2, 3/11/09), e depois alguns rapazes também. É a oportunidade para conversarmos um pouco. Também deixo que elas peguem a máquina e tirem todas as fotografias que quiserem. Dado que fiz uma despedida, algumas crianças perguntam se vou viajar hoje. Explico que não vou viajar agora, mas em Janeiro, só que vim despedir-me porque daqui a nada eles irão fazer exame e não os encontrarei mais na escola. Um menino vem-me perguntar porque não arranjo um talhão e fico a viver em Moçambique. Respondo sorrindo que estou a pensar nesta possibilidade. À sua maneira, esta criança está dando-me um *feedback* extremamente positivo da minha presença e do trabalho realizado.

Antes de viajar, ainda sinto a necessidade de me despedir e agradecer de modo particular às crianças que participaram na segunda etapa da investigação, recebendo-me nas suas casas. Alderson (2004, *apud* Fernandes, 2009) identifica cinco razões para a existência de compensações na investigação com crianças: reembolsar as despesas devidas à participação na investigação; compensar o tempo, a inconveniência e o possível desconforto; demonstrar apreço pelo contributo; motivar a participação;

estabelecer relações igualitárias no tratamento dos participantes, tanto adultos como crianças. Eu decido levar um pequeno presente para as seis crianças envolvidas sobretudo para demonstrar o meu apreço pela sua contribuição e compensar o tempo, a dedicação e, eventualmente, o possível desconforto que sentiram em relação à minha presença.

Compro uma pequena agenda revestida com tecido colorido para cada menina e uma bola de futebol para cada rapaz e passo por todas as casas para entregar o presente. Nas casas onde não encontro a crianças, deixo a encomenda com um familiar. A reacção de todos, crianças e adultos, parece-me positiva. Todos agradecem com entusiasmo, desejam-me boa viagem e esperam que eu volte para os visitar. Queria sair do campo de investigação deixando uma imagem positiva de mim enquanto pessoa e sobretudo enquanto investigadora. Considero que estes momentos conclusivos contribuíram para alcançar este objectivo, resolvendo as pequenas faltas que inevitavelmente posso ter cometido na relação com as crianças e as suas famílias, ao longo do percurso.

Uma actividade desejável mas que não tive a possibilidade de realizar foi a devolução da informação às crianças, uma vez que deixei o contexto da investigação antes de organizar os dados e elaborar o relatório final da investigação. Depois da defesa da tese, vou considerar possíveis estratégias para apresentar às crianças os principais resultados do trabalho. Provavelmente, não conseguirei contactar todas as crianças, mas vou fazer o possível para devolver de alguma forma a informação recolhida, ao menos às crianças que foram maioritariamente envolvidas no trabalho através das visitas nas suas casas.

### **3.3.6 O desafio da análise dos dados e da escrita da tese**

De acordo com Edmond (2005), um dos principais pontos de força da abordagem etnográfica é a riqueza e a quantidade dos dados gerados; contudo, quando chega a hora da análise, o volume dos dados pode resultar opressivo. E foi exactamente esta a sensação que eu tive quando, regressada a Portugal, elaborei uma descrição detalhada do material relativo ao trabalho de campo. Tinha mais de 200 páginas de diário de campo, 92 diários das crianças, 20 horas de gravações áudio e vídeo, 60 desenhos, cerca de 600 fotografias, 94 questionários, 217 folhas de registos escritos pelas crianças e alguns cartazes. Fui obrigada a fazer uma escolha e decidi começar a trabalhar com o material escrito, que me pareceu o mais fácil de organizar.

A minha primeira actividade foi transcrever os diários das crianças, o que se revelou um trabalho bastante complicado, devido às dificuldades de compreensão das suas grafias. Na transcrição, optei por corrigir apenas os erros ortográfico, mantendo a estrutura sintáctica e a pontuação originais que, na maioria dos casos, resultam muito próximas da oralidade. Também registei num ficheiro de Excel as respostas das crianças aos questionários, elaborando tabelas e gráficos dos resultados relativos às



questões fechadas<sup>61</sup>. Depois, voltei a ler as transcrições dos meus diários de campo e dos diários das crianças e, com o apoio do programa Nvivo8, dividi este material em categorias. Algumas das categorias tinham sido estabelecidas *a priori* (por exemplo, tomar conta de crianças), enquanto outras surgiram a partir dos próprios dados (por exemplo, ir à explicação). A seguir, de acordo com a dimensão e a relevância de cada categoria, optei por fazer agrupamentos em categorias mais amplas ou ulteriores divisões em subcategorias.

Não é fácil decidir em qual das categorias colocar cada pedaço de texto, porque a mesma cena pode ser vista sob múltiplos pontos de vista. Por exemplo, um momento em que dois irmãos correm um atrás do outro em frente de casa pode ter a ver com as brincadeiras, mas também com o cuidar de crianças brincando com elas ou com o corpo e o movimento. Contudo, depois de muitas dúvidas e bastante trabalho, o material ficou organizado dentro das categorias apresentadas nos Quadros 5 e 6.

Num primeiro momento, pensei em explorar todas as categorias dentro da tese, mas logo dei conta que, tratando-se de um campo demasiado amplo, não conseguiria abordar em profundidade todos os assuntos. Mais uma vez, vi-me obrigada a fazer uma escolha. Trabalharia em capítulos específicos apenas as categorias do Quadro 6, sendo respectivamente o capítulo 3 sobre a metodologia, o capítulo 5 sobre a relação das crianças com o espaço urbano e o capítulo 6 sobre o tomar conta de outras crianças, que constituía a minha questão de partida. Os critérios que utilizei para a selecção destes temas em detrimento dos outros foram essencialmente o meu interesse pessoal e o conhecimento prévio que possuía sobre o assunto.

Na minha opinião, apesar de ser inevitável, esta selecção representa um dos grandes limites do trabalho: as crianças, com os seus gestos e as suas falas, graça à sua aceitação da minha presença e à sua participação nas actividades, contaram-me muito mais do que aquilo que consegui trabalhar no período de análise e incluir na tese. Ainda, o material foi seleccionado a partir daquilo que eu, enquanto investigadora, considerava mais viável e interessante e não necessariamente corresponde ao que as crianças teriam considerado mais relevante. Para fazer justiça à contribuição das crianças, no capítulo 4, tentarei dar uma visão global do quotidiano das crianças, utilizando parcialmente os dados das categorias apresentadas no Quadro 5. Também me comprometo a explorar ulteriormente este material em futuros trabalhos, dando maior espaço aos temas mais relevantes para as próprias crianças, como é o caso das brincadeiras.

---

<sup>61</sup> Na transcrição dos diários e das respostas do questionário, pude contar com a preciosa ajuda do meu marido, moçambicano, fundamental para entender quer a letra das crianças, quer o próprio sentido daquilo que elas tinham escrito.

**Quadro 5. Categorias parcialmente exploradas no Cap. 3.**

|   |                                |
|---|--------------------------------|
| As crianças                                 | Aparência, roupa e cabelo      |
|   | Corpo, saúde e doença          |
|   | Emoções, felicidade e tristeza |
|   | Gostos, sonhos e aspirações    |
|   | Língua                         |
|   | Nomes                          |
| As rotinas                                  | Acordar                        |
|   | Alimentação                    |
|   | Cumprimentar e despedir        |
|   | Dinheiro                       |
|   | Fazer digestão                 |
|   | Grandes acontecimentos         |
|   | Higiene e cabelo               |
|   | Preparação para a escola       |
|   | Tempo livre                    |
| Tirar uniforme - mudar de roupa             |                                |
| Actividades domésticas, negócios e trabalho | Actividades domésticas         |
|   | Cuidar de animais              |
|   | Machamba                       |
|   | Vender                         |
| Aprendizagem                                | Escola                         |
|   | Estudo, TPC e explicação       |
| Relações sociais                            | Adulto-criança                 |
|   | Pares                          |
| Brincadeiras                                | Em casa                        |
|   | Na escola                      |
|   | Na rua                         |
| Comunidade                                  | Culturas das crianças          |
|   | Vizinhança e vida do bairro    |
|   | Festas e comemorações          |
|   | Religião                       |

**Quadro 6. Categorias exploradas em capítulos específicos.**

|                         |                                    |
|-------------------------|------------------------------------|
| Investigação            | Actividades de investigação        |
|                         | Relação investigadora-crianças     |
|                         | Crianças pobres e ajudar os outros |
| Mobilidade e circulação | Controlo dos adultos               |
|                         | África do Sul e Províncias         |
|                         | Ir às compras                      |
|                         | Visitar os familiares              |
|                         | Transporte                         |
| Cuidar de crianças      | Vizinhança e vida do bairro        |
|                         | Acompanhar à escola                |
|                         | Ajudar no TPC                      |
|                         | Alimentação                        |
|                         | Brincadeira                        |
|                         | Poder, mandar, chamar a atenção    |
|                         | Representações                     |

Finalmente, cheguei à etapa da escrita da tese, uma etapa particularmente relevante uma vez que “a comunicação dos resultados da investigação não representa apenas o evento final do trabalho etnográfico, mas constrói a identidade do mesmo” (Tota, 2006). Tenho consciência de que as dificuldades que estou para enunciar não representam nenhuma novidade, uma vez que se trata de um dilema que antropólogos e cientistas sociais vêm enfrentando há mais de duas décadas, destacando-se a

contribuição da antropologia pós-colonial (cfr. Clifford & Marcus, 1986). Não obstante, considero importante fazer referência ao grande desafio que constituiu a escrita etnográfica. Na vida real tudo acontece ao mesmo tempo, cada pequeno gesto pode assumir múltiplos significados e pode ser visto sob variados pontos de vista. E qual é o difícil empreendimento do investigador? Entrar na vida das pessoas, observá-la e depois transformá-la num relatório de pesquisa através de passos sucessivos e alternados de redução e reconstrução da complexidade.

Vou para a casa do Samito e assisto às suas brincadeiras com os irmãos. Uns minutos depois estas brincadeiras transformam-se em poucas palavras no meu caderno, simples apontamentos para não esquecer aquilo que acabo de ver. Algumas horas mais tarde, em casa, em frente do meu computador, tento reconstruir a complexidade da situação que eu vivi, desenvolvendo um relato de acções, falas e emoções, rico de significados, a partir do pouco que havia escrito nas minhas notas. Depois de alguns meses, eis-me de novo a trabalhar sobre as brincadeiras do Samito e dos seus irmãos, para reduzir aquela “descrição densa” (Geertz, 1998) num simples esquema, numa lista de categorias. Assim a brincadeira que eu assisti torna-se “cultura das crianças”, “relações de poder”, “corpo e movimento”, ... e a lista é potencialmente infinita e depende das opções teóricas do investigador, das lentes que ele escolhe utilizar para olhar a realidade. Esta operação nunca é neutra e, do meu ponto de vista, é bem difícil envolver as crianças nesta fase.

Se formos perguntar às crianças o que estavam a fazer, o mais provável é que nos respondam simplesmente e sem dúvidas *“Estamos a brincar!”*. Todo o resto então é fruto da sensibilidade, das percepções e das reflexões do pesquisador, constituindo para ele uma grande responsabilidade e um risco. Ele, como um equilibrista, caminha encima de um fio suspenso entre a realidade dos factos e as suas reflexões teóricas. O investigador tem que ir além da definição superficial da realidade que qualquer observador poderia dar (*“As crianças estão a brincar”*), mas também não se pode afastar demasiado daquilo que assistiu procurando significados que não fazem sentido para os próprios sujeitos. Por exemplo, vendo dois irmãos a lutar, o investigador poderia etiquetar a cena como “violência”, enquanto para as crianças se trata verdadeiramente de uma simples brincadeira, sem nenhuma intenção de agressividade.

De acordo com as sugestões de Wolcott (2009), ao longo do texto, adoptei a primeira pessoa em lugar das formas impessoais e fiz abundante uso de exemplos e ilustrações concretas das ideias apresentadas. Optei pela inclusão de inúmeros excertos dos discursos das crianças tirados tanto dos seus diários como do meu diário de campo, considerando que estes contribuem para a apresentação e a compreensão da complexidade da realidade em estudo (Costa, 2007). Nesta fase, seleccionei também um conjunto de desenhos e fotografias tiradas por mim e pelas crianças, com o objectivo de complementar e enriquecer as ideias emergidas da análise do material escrito. Contudo, a pluralidade de

vozes que falam no texto não questiona a minha autoridade enquanto única autora que decide a quem e com quais modalidades dar a palavra (Clifford, 2006). Por isso, é importante salientar que o trabalho apresentado não descreve a realidade das crianças estudadas, mas apenas uma entre as inúmeras representações possíveis desta realidade (Tota, 2006).

### **3.4 A identidade da investigadora: mana, tia, pesquisadora, professora, explicadora, educadora ou Elena?**

*La conoscenza del prossimo ha questo di speciale:  
passa necessariamente attraverso la conoscenza di se stesso.*

Italo Calvino

Ao tentar desenvolver uma investigação com as crianças de forma etnográfica e participativa, parece-me necessário, em primeiro lugar, tentar desconstruir a ideia de “adulto típico” que as crianças possuem (Corsaro, 2005), para poder em seguida negociar uma nova relação específica investigador/crianças. Penso que as crianças nunca poderão considerar o investigador como um membro efectivo do grupo de pares, mas a fim de facilitar a interacção é importante “libertar-se”, na medida do possível, das categorias de adulto que regulam a vida e o pensamento das crianças.

Na minha opinião, é preciso avaliar a quais categorias de adulto o investigador mais se aproxima, quer por razões contextuais (por exemplo, trabalhar numa escola aproxima mais o investigador à figura do professor), quer por razões pessoais, como características de género ou também particularidades físicas (por exemplo, uma investigadora mulher com uma atitude materna para com as crianças pode fazer com que a primeira relação que se instaure seja mais do tipo mãe/filho ou um homem com a barba e a barriga grande pode lembrar às crianças o Pai Natal e, por consequência, poderá criar-se inicialmente uma relação mais orientada para a brincadeira).

No caso de uma investigação num lugar diferente do seu contexto de origem (cidade, região ou país), o investigador deve ter em conta os factores culturais e os estereótipos relacionados à sua proveniência ou à sua nacionalidade. Num contexto como o de Moçambique, os estereótipos estão geralmente ligados ao facto de “ser estrangeiro” e de “ser branco”, mais do que à própria nacionalidade. Trata-se de estereótipos que decorrem dos tempos da colonização, mas também das relações actuais com os “estrangeiros brancos”, que em Moçambique são sobretudo turistas, diplomatas, cooperantes ou religiosos, todas pessoas que, em geral, possuem um nível de vida, económico e de instrução muito superior à média moçambicana.

Muitas vezes, então, a população moçambicana estabelece com os “estrangeiros brancos” uma relação de deferência ou de interesse. Em ambos os casos, trata-se de uma relação que coloca as duas partes em níveis diferentes. De facto, apesar das relações entre Brancos e Negros terem melhorado, sobretudo ao

longo dos últimos 30 anos, séculos de crenças e convicções, de racismo e de colonialismo, não podem ser apagados em poucas décadas (Reviere, 2001). Amélia Frazão-Moreira (2002), no âmbito da sua investigação na Guiné-Bissau, destaca a necessidade de negociar a sua identidade e o seu “papel social”, com o objectivo de evitar estabelecer com as pessoas envolvidas uma relação autoridade-dependência, característica do confronto entre “cooperantes” e locais.

Assim, é importante que uma investigadora branca, ao empreender uma pesquisa em Moçambique, tenha em consideração este sistema de relações de superioridade/inferioridade, mas também de esperteza/incompetência. Os termos em questão podem vir a ser atribuídos, alternativamente, a cada uma das duas partes, dependendo do contexto. Por exemplo, um “estrangeiro branco” poderá ser muito esperto em âmbito escolar e académico, mas revelar-se totalmente incompetente em muitas actividades quotidianas, como acarretar água, fazer compras num mercado ou dançar.

Mesmo em comparação com as próprias crianças moçambicanas, o adulto branco pode revelar-se incompetente em muitos trabalhos domésticos, uma vez que estas actividades se baseiam na competência adquirida através da experiência e da prática mais que em características físicas ou biológicas que variam com a idade (Punch, 2003). Por exemplo Márcia e Linda, duas meninas de onze anos que gostavam de visitar a minha casa para me ajudar na cozinha, conseguiam descascar e cortar os vegetais, lavar a loiça e limpar o chão muito mais rapidamente do que eu.

Podemos então resumir, simplificando, que uma investigadora branca que pretende realizar uma investigação com crianças numa escola em Moçambique, se depara com três diferentes níveis de obstáculos, representados por um conjunto de estereótipos, que podem afectar a relação com os sujeitos da pesquisa: relação branco/negro, relação professor/aluno, relação criança/adulto<sup>62</sup>.

No caso desta investigação, o primeiro aspecto relativo ao conjunto de papéis e expectativas que regulam a relação entre brancos e negros tem sido em parte resolvido graças aos meus repetidos períodos de permanência na zona ao longo dos últimos três anos e a um ano de trabalho como professora e educadora na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Estes elementos têm permitido que a presença da investigadora, apesar de ser uma “estrangeira branca”, deixasse de ser excepcional e se tornasse, de alguma forma, familiar. Malinowsky afirma que começou a recolher material interessante para a pesquisa, a partir do momento em foi capaz de atravessar toda a aldeia de ponta a ponta sem que as pessoas parassem as suas actividades para olhar para ele. Do meu lado, posso afirmar que conseguia percorrer todo o percurso de casa à escola e vice-versa, sem gerar admiração naqueles que me viam a passar, pelo contrário, cumprimentando a maioria deles.

---

<sup>62</sup> Um quarto elemento que acaba afectando a relação investigadora-criança, mas que não tinha pensado à partida, é representado pelo género. A relação mulher/mulher que estabeleço tanto com as meninas que participam na investigação, quanto com as mães das crianças que visito, implica maior cumplicidade e à-vontade. Na relação mulher/homem, quer com os rapazes quer com os membros masculino das famílias das crianças, dificilmente chego geralmente a ter a mesma intimidade que caracteriza a relação com as mulheres, apesar de haver conversa e interesse recíproco.

O segundo obstáculo a ultrapassar diz respeito à relação professor/aluno. Com efeito, se por um lado o facto de já ter trabalhado e ser conhecida na escola e a relativa proximidade quer com os adultos quer com as crianças tem representado um valioso facilitador para a entrada no terreno, por outro lado, tem originado alguma confusão de papéis, ainda mais em um contexto onde a hierarquia e a autoridade são muito consideradas. Na mesma linha, Gallagher (2009, p. 17) identifica vantagens e desvantagens do desenvolvimento de investigações nas instituições escolares, fazendo notar que “trabalhar numa escola como professor, embora seja um útil caminho de acesso, limita as possibilidades dos alunos de recusar a sua participação”.

No âmbito do meu trabalho, sobretudo num primeiro momento, fui vista fundamentalmente como uma professora e isto levou-me talvez a ser “temida” pelas crianças e “mandada” pela directora. Esta confusão de papéis investigadora/professora, devida à minha actividade anterior no local, foi enfatizada pelo facto da primeira etapa da pesquisa ser desenvolvida no tempo e no espaço escolar e, ainda, por ter sido mandada várias vezes pela directora a substituir os professores nas salas de aula. Eu tentei resolver este problema esclarecendo e sublinhando o meu papel de investigadora no princípio da pesquisa e sempre que se tornasse necessário. Como afirmado por Frazão-Moreira (2002, p. 134), trata-se de um “processo permanente de ‘negociação de sentido’, pelo qual impus presença enquanto investigadora, clarificando a minha posição”.

Porém, para além das palavras, considero que outros elementos não-verbais tiveram um peso decisivo em marcar a diferença entre o meu papel e o dos outros professores. Nomeadamente, não gritava, não ameaçava e não batia na sala de aulas; desenvolvia algumas actividades em pequenos grupos ao ar livre sentando no chão com as crianças numa roda; partilhava com as crianças o momento do intervalo, sentando com elas nos bancos ou no chão, aprendendo as suas brincadeiras, conversando e comendo gelinhos<sup>63</sup> juntos, ...

As crianças não tardam em se aperceber da postura que me diferencia dos professores e procuram fazer um uso estratégico da minha presença e do estatuto social de adulto que represento (Ferreira, 2002). Em algumas situações, nomeadamente onde sentia que as crianças estavam a ser vítimas de alguma forma de injustiça, não consegui manter uma posição de “não-interferência deliberada”, como sugerido por Ferreira (2002), mas acabei utilizando a minha presença no sentido solicitado pelas crianças, em sua defesa. A este propósito, a cena descrita é bem ilustrativa:

*É a hora da entrada na escola e eu estou parada ao lado dos alunos que se organizam em filas para o momento da concentração inicial. Aproxima-se Josefina.*

---

<sup>63</sup> *Gelinhos*: são feitos colocando líquidos coloridos e com sabores de fruta dentro de saquinhos plásticos e depois congelando-os. Podem ser industriais ou caseiros. São geralmente vendidos por vendedores ambulantes (às vezes crianças) e adquiridos por crianças, que rasgam o plástico com os dentes e chupam o seu conteúdo. O preço é muito baixo.

J: “Tia Helena, o store<sup>64</sup> quer nos bater hoje, diga a ele para não nos bater.”

Eu: “Hei-de estar na vossa sala hoje, não se preocupem. Depois vamos ver.”

Ela volta a correr para a concentração. (Diário de campo, 26/9/08)

A Josefina pede-me que eu, enquanto adulta, fale com o professor para modificar as suas intenções. Eu, em lugar de tentar minimizar o poder que ela me atribui, enfatizo-o ainda mais, fazendo notar que a minha simples presença será suficiente para alterar o comportamento do professor em questão. Este uso social do investigador por parte das crianças como *mediador* entre elas e os outros adultos é relatado em vários trabalhos (Ferreira, 2002; Davis, Watson, & Cunningham-Burley, 2005).

Finalmente, o terceiro obstáculo que se apresenta na criação de uma relação entre a investigadora e as crianças tem a ver com o conjunto de normas e papéis que regulam as relações entre adultos e crianças no contexto estudado. Com efeito, trata-se de uma sociedade onde o respeito e a obediência aos mais velhos constituem um traço fundamental das relações sociais, o que tornou mais difícil a tentativa de esbater as diferenças de poder existentes. As crianças costumam ser constantemente mandadas pelos adultos e cumprem as ordens com prontidão, mas também com um certo orgulho. De resto, o mundo dos adultos e o das crianças permanecem fortemente separados, sendo raras as interações entre adultos e crianças orientadas para a conversa, a troca de ideias e de informações, a brincadeira.

No âmbito da investigação, tentei ultrapassar esta separação e aproximar-me ao mundo das crianças. Para tal, da mesma forma em que havia tentado diferenciar-me dos professores, optei por assumir um conjunto de atitudes que se afastavam das expectativas das crianças sobre os adultos, quer em relação ao que elas achavam que me podia agradar ou desagradar, quer acerca da maneira em que elas esperavam ser tratadas. Sempre que foi possível, como recomendado por Ferreira (2010) procurei adoptar o princípio etnometodológico de *seguir atrás* das crianças, observando-as e escutando-as com atenção para me contextualizar nas suas actividades, respeitando as suas indicações e evitando alterar o curso das suas acções.

Bem representativo das minhas tentativas de não propor ou impor as minhas ideias, mas de seguir aquelas das crianças é um episódio que teve lugar em casa do Samito. Estamos no seu quintal e eu tiro-lhe fotografias, enquanto ele se põe em pose (Figura 3, 14/3/09). De repente, ele diz que agora é minha vez de ser fotografada e eu procuro repetir as poses que ele acaba de fazer, incluindo subir na árvore, com todas as dificuldades que isto comporta (Figura 4, 14/3/09<sup>65</sup>). Subir nas árvores é, sem dúvida, uma actividade considerada típica das crianças e não dos adultos<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Expressão coloquial utilizada para indicar o professor.

<sup>65</sup> Fotografia realizada por Samito.

<sup>66</sup> Isto fica-me particularmente claro não tanto pela reacção do Samito, que não demonstra nenhuma surpresa ao ver-me subir na árvore, quanto pela admiração e pelas gargalhadas do meu marido (moçambicano), quando viu as fotografias.

*Agora é Samito a fazer pose no quintal enquanto eu lhe ando a tirar fotografias. Decide subir na árvore e depois saltar no chão, eu tento acertar o momento em que está no ar. Na primeira consigo, mas depois tem de voltar a saltar várias vezes para eu conseguir de novo. Depois sobe no topo da árvore, diz que gosta e que aprendeu sozinho. Agora é minha vez, eu também tento subir um pouco na árvore e dar aqueles saltos. Eu também quando era criança adorava subir nas árvores, mas agora acho que já devem ser vários anos que não pratico. Quando tento subir, sinto-me um pouco fora do lugar, por nada ágil, ando muito devagar e com medo, começo a pensar nas consequências no caso de cair: partir uma perna, ir ao hospital, ... (Diário de campo, 14/3/09)*

Foto 3. Saltando da árvore.



Foto 4. Tentando imitar o salto do Samito.



Assim, aos poucos, fui tentado e talvez conseguindo desconstruir estas diferentes imagens que influenciavam a minha relação com as crianças, colocando-me numa posição intermédia entre vários pontos. Por um lado, carregava comigo os traços da minha cultura de branca que me diferenciavam do modelo de adulto moçambicano e me aproximavam às crianças: brincava e conversava com elas, interessava-me pelas suas opiniões, ... Por outro lado, a quotidianidade da relação com as crianças e o meu estilo de vida afastavam-me do modelo estereotipado de “estrangeiro branco” e assemelhavam-me mais à população negra moçambicana: vivia num bairro de periferia, muitas das crianças envolvidas na pesquisa eram minhas vizinhas e costumavam visitar-me, não tinha carro e andava a pé ou de *chapa*, ia e voltava da escola a pé com as crianças, não tinha água canalizada em casa e ia buscá-la com os bidões em casa de uma vizinha, fazia compras no mercadinho da zona, ...

Enquanto ia desconstruindo as relações “típicas” adulto/criança, branco/negro e professor/aluno, construía junto com as crianças uma nova relação Elena/crianças. Tratou-se de um processo dinâmico, que evoluiu ao longo de todo o processo de investigação e desenvolveu de forma diferente na relação



com cada criança e com cada adulto envolvido. Os títulos ou nomes que as crianças me foram atribuindo são representativos da fluidez dos processos e das negociações que estavam em jogo. Nas escolas moçambicanas, é comum que, no momento da entrada do professor na sala, todos os alunos se levantem e digam em coro: “Boa tarde, professor/a (nome)”. Nas primeiras entradas nas salas, eu também fui cumprimentada com a frase ritual: “Boa tarde, professora Elena!” Mas, passado algum tempo e depois de ter questionado repetidamente as crianças sobre o meu papel, criou-se uma certa confusão entre elas no momento de me cumprimentar e já não conseguiam acertar o coro habitual. Algumas crianças diziam “professora Elena”, outras “explicadora Elena”, “senhora Elena”, ainda outras “pesquisadora Elena” e havia aquelas que diziam simplesmente “Elena”.

Mesmo fora da sala de aulas, as opiniões acerca do meu título eram diferentes e a maneira de chamar-me variava ao longo do tempo e dependendo das crianças: mana<sup>67</sup>, tia, pesquisadora, professora, explicadora, educadora e Elena eram as formas mais utilizadas. Em geral, em Moçambique, chamar uma pessoa mais velha directamente pelo nome é considerado uma falta de respeito, mas muitas crianças sentiram-se à vontade para fazê-lo e eu nunca lhes chamei a atenção. Porém, várias vezes foram outras crianças a não gostar destas atitudes e a corrigir os colegas dizendo: “Estás a chamar de Elena? Será que tem a tua idade ela?”

Ser chamada simplesmente pelo nome talvez indique o conseguimento do estatuto de “amiga” (Ferreira, 2010). De acordo com Silva (2003), a amizade não representou “um véu que impediu a visão da realidade”, pelo contrário esta “passa a significar uma nova forma de conhecer o mundo do outro, (...) uma constante elaboração, reelaboração e confabulação sobre a vida do pesquisador e do outro” (Silva, 2003, p. 64). Para mim, “ser amiga” das crianças representou um poderoso instrumento de conhecimento. Brincar e conversar, partilhar com os meninos e as meninas o intervalo e o percurso casa-escola e receber as suas visitas espontâneas na minha casa foram momentos que permitiram recolher informações preciosas. Dificilmente teria conseguido o mesmo conhecimento das vidas das crianças se tivesse ficado com elas apenas nos momentos “oficiais/institucionais” da pesquisa, mantendo uma relação “mais formal”.

Até aqui discutimos os preconceitos das crianças que poderiam influenciar a relação com uma investigadora adulta. Contudo, é importante considerar que também os investigadores carregam um conjunto de ideias preconcebidas, tanto académicas como pessoais, que influenciam as suas formas de comunicar com as pessoas e reagir às ocorrências diárias do local de investigação (Davis, Watson, & Cunningham-Burley, 2005). Montgomery (2009) afirma que as investigações acerca da infância reflectem os prejuízos dos etnógrafos, tanto quanto iluminam as vidas das próprias crianças. Por outras

---

<sup>67</sup> Mana/o: literalmente irmã/o mais velha/o. Geralmente, esta expressão é utilizada como forma de respeito para chamar as pessoas ligeiramente mais velhas. Para as pessoas que apresentam uma diferença de idade significativa utiliza-se a expressão “tio/tia”.

palavras, a construção dos dados representa já uma interpretação subjectiva dos acontecimentos por parte do investigador (Geertz, 1998). Neste contexto, a leitura dos trabalhos críticos de Pierre (2006) e de Mignolo (2002) suscitou em mim uma dúvida fundamental: enquanto branca, europeia, formada em universidades europeias, como posso fugir ao perigo de produzir um “conhecimento colonial eurocêntrico”?

Reflectindo sobre o meu trabalho, tomei consciência de que as formas em que construí e apresentei os dados acerca do quotidiano das crianças moçambicanas foram caracterizadas pela ênfase nos aspectos que o diferenciavam do quotidiano das crianças europeias que eu mais conhecia. De uma certa forma, eu também acabei contribuindo para a construção da “excepcionalidade africana” (Pierre, 2006), onde os africanos são encarados como os representantes por excelência da alteridade e da diversidade. Nieuwenhuys (2010, p. 291), comentando o seu regresso depois de alguns anos na Índia, onde havia realizado as suas primeiras investigações, relata uma situação parecida:

Eu fiz algumas descobertas, cuja consequência foi uma percepção desconcertante de que o meu olhar antropológico anterior tinha estado todo interessado em olhar para a diferença e, neste esforço, eu tinha acabado essencializando a infância, tanto as minhas próprias ideias sobre ela quanto o que eu considerava ser a “alteridade” daqueles que havia investigado<sup>68</sup>.

Concluindo, podemos afirmar que a identidade do investigador e a sua reflexão sobre ela representam um pilar fundamental da investigação. Tal ideia é duplamente válida para esta investigação, uma vez que é enfatizada quer pela Sociologia da Infância, quer pelos Estudos Africanos. A Sociologia da Infância afirma que a reflexividade e as questões éticas desempenham um papel central no processo de investigação com as crianças, não apenas para questionar criticamente o papel da investigadora e as suas convicções, mas também para avaliar a escolha dos métodos de pesquisa e a sua aplicação (Punch, 2002). Os Estudos Africanos consideram a retrospectiva e a introspecção como elementos fulcrais do método, afirmando que os investigadores devem determinar se e como as suas experiências de vida e as suas convicções influenciam o processo, a partir do desenho da pesquisa até à recolha e à interpretação dos dados (Reviere, 2001).

### **3.5 Uma etnografia participativa e visual**

Na década dos 90, quando a Sociologia da Infância começa a afirmar-se como novo âmbito disciplinar, a etnografia é reconhecida como o método ideal para o estudo sociológico das crianças (James & Prout, 1990; Corsaro, 1997). Dez anos mais tarde, as metodologias participativas vão ganhando espaço na investigação da infância (Boyden & Ennew, 1997) e, julgadas menos invasiva e mais transparente,

---

<sup>68</sup> “I made a few discoveries resulting in a disconcerting awareness that my previous anthropological gaze had been all too keen to look for difference, and that in the endeavour I had been essentializing childhood, both my own ideas about it and what I thought was the ‘otherness’ of those I had researched” (texto original).

passam a ser escolhidas como uma alternativa aos métodos etnográficos (O’Kane, 2005). Mais recentemente, a investigação visual tem-se destacado como um poderoso instrumento para dar “voz” às crianças (Thomson, 2008). Discordando de O’Kane (2005), considero que não exista incompatibilidade entre as abordagens etnográficas<sup>69</sup> e a participação das crianças na investigação e, nesta secção, procurarei argumentar a escolha de definir o meu trabalho como uma *etnografia participativa e visual*.

Com o objectivo de conhecer e compreender os diferentes aspectos da experiência de “ser criança” no contexto estudado, optei por um *bricolage metodológico*. *Bricolage* é um termo francês associado ao uso criativo dos recursos e materiais disponíveis para diversos fins, tais como construções artesanais, reparações e arranjos. Considerado o carácter fortemente artesanal da pesquisa social de cunho antropológico (Geertz, 2001), parece que esta expressão descreve de forma particularmente eficaz as tentativas de mobilizar, dentro de uma relação etnográfica com os sujeitos, uma gama de diferentes recursos metodológicos, a fim de captar a “voz” das crianças. De acordo com Kincheloe, McLaren e Steinberg (2011), o *bricolage metodológico* representa uma forma de garantir diferentes leituras dos fenómenos através de múltiplas lentes, criando novos diálogos e discurso e abrindo possibilidades.

O método etnográfico não se reduz à técnica de campo com que é normalmente identificado, a observação participante, mas é, antes de mais, “um processo de investigação que supõe a proximidade do investigador ao grupo estudado como forma de compreender a sua cultura” (Frazão-Moreira, 2002). Contrariamente ao que geralmente se pensa, a investigação etnográfica abrange inúmeras ferramentas metodológicas (Edmond, 2005). Com efeito, para dar conta da complexidade do seu objecto de estudo, a etnografia é caracterizada por um pluralismo metodológico, entendido não apenas como a adopção conjunta ou sequencial de métodos diferentes no âmbito da mesma pesquisa, mas também como o abandono e a modificação de métodos inicialmente utilizados ou até a criação de novos instrumentos (Ronzon, 2008).

Finalmente, também na investigação da infância, vários autores sublinham a necessidade de considerar um conjunto de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos, com vista a desvendarem e desocultarem as vozes e as acções das crianças (Boyden & Ennew, 1997; Punch, 2002; Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005; Gaitán, 2006; Ferreira & Sarmiento, 2008; Fernandes, 2009). De acordo com Fernandes (2009), as possibilidades de escolha dos dispositivos metodológicos mais apropriados para a pesquisa são imensas e decorrem essencialmente da criatividade dos implicados no *design* da investigação, sejam eles adultos ou crianças.

---

<sup>69</sup> Também Gallacher & Gallagher (2008) declaram não estarem de acordo com a ideia de O’Kane, segundo a qual os ‘métodos participativos’ representam ‘uma alternativa aos métodos etnográficos’.

### 3.5.1 A abordagem etnográfica

*Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais directas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou dos inquéritos.*

James e Prout (1990)

Cada método é uma forma particular de abordar o mundo, um modo específico de pensar os dados e de utilizar ferramentas para os manipular a fim de alcançar um determinado objectivo (Richards & Morse, 2009). Os métodos etnográficos interpretativos têm sido considerados particularmente eficazes na investigação da infância orientada a trazer à tona as *vozes* e as *ações* das crianças. De acordo com Corsaro (2003), um dos pioneiros da etnografia da infância contemporânea, estes métodos enfatizam a importância de compreender e dar sentido aos processos sociais, considerando-os a partir da perspectiva dos actores que neles participam. Ainda, o uso destes métodos implica a entrada cuidadosa nos contextos naturais das crianças como as famílias e os grupos de pares, a observação prolongada e a atenção ao significado dos processos sociais do ponto de vista dos sujeitos estudados (Corsaro, 2003).

No meu trabalho, objectivando compreender dos participantes o que experienciam numa dada situação, os significados que lhe atribuem e as formas em que interpretam o que vivem, optei por uma metodologia qualitativa<sup>70</sup>, enquanto capaz de descobrir e dar conta das percepções e da complexidade das interpretações dos indivíduos (Richards & Morse, 2009). Como vimos no primeiro capítulo, a experiência das crianças moçambicanas de tomar conta de outras crianças configurava-se como um fenómeno essencialmente inexplorado. Assim, a etnografia pareceu-me o meio mais apropriado para explorar um fenómeno social pouco conhecido, procurando explicá-lo a partir da sua observação. O trabalho etnográfico é assim descrito por Caria (2002, p. 12):

O etnógrafo tem que “viver dentro” do contexto em análise, apesar de não se transformar num autóctone. Assim, a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por observação participante.

Eu, sem dúvida, vivi por um período prolongado dentro das culturas moçambicanas, das culturas do bairro e das culturas das crianças, procurando transformar as minhas vivências em palavras registadas no diário de campo (Figura 5, 31/10/08<sup>71</sup>). Contudo, a fim de dar conta da complexidade do objecto de estudo e melhor compreender as representações e as práticas das crianças, senti a necessidade de não permanecer focalizada em um único contexto de investigação intensiva. Considerei particularmente

---

<sup>70</sup> Dentro desta metodologia, é excepção apenas a parte do questionário proposto às crianças constituída por questões de resposta fechada e de escolha múltipla. Estes dados foram elaborados quantitativamente e são apresentados ao longo do trabalho para ter uma visão geral dos fenómenos estudados. Contudo, os resultados não são generalizáveis, uma vez que a selecção da amostra não foi realizada através de métodos aleatórios que garantem a sua representatividade.

<sup>71</sup> Fotografia realizada por uma criança. Não consegui lembrar quem tirou a fotografia porque, nesse dia, a máquina passou de uma criança para outra ao longo de toda a tarde.

interessantes as propostas da *multi-sited ethnography* e, nomeadamente, a ideia de “seguir as pessoas”, as crianças, e “seguir a metáfora”, a ideia de infância (Marcus, 1995).

Foto 5. “Vivendo dentro” do contexto social das crianças.



O trabalho foi assim assumindo uma estrutura a “funil”. Por um lado, procurei investigar a dimensão macro das imagens sociais da infância em Moçambique, através da análise das políticas, dos discursos oficiais e dos *mass media* (cfr. capítulo 2), na compreensão de que os dados que eu ia construindo nas interacções com as crianças estavam relacionados com aquilo que acontecia em outros contextos. Por outro lado, focalizei a minha atenção na dimensão micro da vida quotidiana das crianças, seguindo-as nos espaços de estudo, de trabalho e de brincadeira, onde esta ia se desenvolvendo. Como sugerido por Marcus (1995), através de um movimento entre diferentes lugares e níveis da sociedade, que foram gradual e cumulativamente seleccionados, a investigação procurou costurar locais de vida social e de produção cultural aparentemente não relacionados, desvendando novos horizontes para a análise sócio-antropológica da infância.

“O que acontece aqui?”, “Quais são os modelos de comportamentos?”, “Quais valores, crenças e práticas estão em jogo?” representam as principais perguntas do trabalho etnográfico (Richards & Morse, 2009) que, no âmbito da produção do conhecimento científico, desempenha a função heurística da descoberta (Ronzon, 2008). Excepto raros casos (Gobo, 2006), os etnógrafos não procuram tanto testar hipóteses ou estabelecer relações entre variáveis, quanto serem “ensinados” acerca dos modos de vida, da linguagem e das expectativas do grupo que pretendem estudar (Edmond, 2005). Ao aproximar-

me das crianças, eu também não trazia comigo teorias ou hipóteses para verificar, mas uma disposição e uma série de ferramentas que me permitissem elaborar “um relato detalhado da concreta experiência de vida dentro de uma cultura específica e das crenças e das regras sociais nela utilizadas como recursos” (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 10).

Isto não significa que a etnografia não possua qualquer elaboração teórica, mas apenas que as teorias representam mais o resultado do trabalho de campo do que o seu ponto de partida. Com efeito, para construir uma teoria etnográfica, o investigador emprega “os elementos muito concretos coletados no trabalho de campo, a fim de articulá-los em proposições um pouco mais abstractas, capazes de conferir intelegibilidade aos acontecimentos e ao mundo” (Goldman, 2006, p. 171). É desta forma que eu procurarei proceder nos próximos capítulos, dedicando bastante espaço à descrição do que acontece no contexto estudado e propondo algumas abstrações e considerações, a partir do diálogo entre os dados e a literatura existente. Importa ainda salientar que nunca apresentarei leis ou teorias universalmente válidas, quanto explicações de fenómenos circunscritos, com um nível de generalizabilidade limitado (Ronzon, 2008).

Caria (2002) considera a etnografia como uma forma de investigação que recolhe dados com a preocupação de *compreender a (i)racionalidade do outro*, o outro cultural, o outro submisso, o outro iletrado, o outro não ocidental. De acordo com o autor, *compreender o outro* implica contrariar a representação social (inclusive científica) de que os outros “seriam indignos, menores, inferiores, deficitários, pobres em recursos e capitais, isto é, seriam actores incapazes de se construírem de modo autónomo no plano cognitivo e cultural” (Caria, 2002, p. 12). Esta definição pareceu-me particularmente apropriada para o meu estudo, uma vez que eu pretendia compreender sujeitos que me eram duplamente “outros”, enquanto crianças e enquanto moçambicanos.

As crianças representavam para mim o “outro cultural”, enquanto produtoras criativas das suas culturas de pares (Corsaro, 2003), o “outro submisso”, enquanto sujeitas às hierarquias de poderes estabelecidas pela “ordem geracional” (Alanen, 2004) e o “outro iletrado”, enquanto nem sempre competentes na linguagem escrita e alheia a linguagem académica. Mas as crianças representavam também o “outro não ocidental” e, por isso, um “outro cultural”, pela sua integração num sistema específico de normas, valores e comportamentos (Schensul & LeCompte, *apud* Richards & Morse, 2009) e um “outro submisso”, pela história das relações entre brancos e negros (Reviere, 2001).

Neste contexto, a *descrição densa* (Geertz, 1998) do quotidiano das crianças e o trabalho hermenêutico de interpretação das suas vozes revelaram-se fundamentais para ultrapassar velhas assunções sobre a “irracionalidade da infância” (Ferreira & Sarmiento, 2008) e reconhecer as crianças como actores capazes “de se construírem de modo autónomo no plano cognitivo e cultural” (Caria, 2002), isto é, como actores sociais. Contudo, em consequência das múltiplas alteridades que caracterizam a relação

entre a investigadora e as crianças, o trabalho de interpretação foi desafiador e nem sempre se concluiu com êxito, como demonstrado pelo episódio seguinte:

*A Nanana, de quatro anos, entrega-me uma pastilha elástica e eu agradeço. Depois de algum tempo, ela diz-me que é para descascar. Eu então tiro o papel e meto a pastilha na boca. De repente, dou conta que a Nanana apanhou um susto e agora, sentada no chão, me olha com uma cara muito triste.*

*Eu: “Tinba que descascar para eu comer ou para você comer?”*

*Na: “Eu...”*

*Eu: “Ih... desculpa!”*

*Neyma tira outra pastilha do bolso e entrega-a à irmã, que volta logo feliz. Nanana desta vez “descasca” sozinha a sua pastilha e mete-a na boca. (Diário de campo, 30/3/09)*

De acordo com Ferreira (2010), os sentidos subjectivos que as vozes infantis ecoam, comunicados muito para além do verbo e da oralidade, nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta. Apesar da impossibilidade de uma compreensão total, a observação participante proporciona uma experiência de proximidade, dentro da qual o investigador se assume como o principal instrumento de pesquisa (Goldman, 2006; Casa-Nova, 2009; Ferreira, 2010). É importante notar que, na visão actual do trabalho etnográfico, a ideia de proximidade não se confunde com a pretensão romântica de que o investigador se assumiria como o “outro” (Frazão-Moreira, 2002). Segundo Goldman (2006, p. 170), “a observação participante significa, pois, muito mais a possibilidade de captar as acções e os discursos em acto do que uma improvável metamorfose em nativo”.

Por outras palavras, definir o investigador como principal instrumento de investigação significa reconhecer o saber etnográfico como o resultado de um “processo interdependente e dialógico entre o sujeito-investigadora e o objecto de conhecimento-crianças” (Ferreira, 2010, p. 152), isto é, como o produto de uma relação social. Esta relação social de investigação constrói-se e transforma-se ao longo da permanência no campo e no relacionamento com cada criança (cfr. 3.4). Apesar dos meus esforços para definir a minha identidade como investigadora e das tentativas das crianças de compreendê-la, não deixam de existir momentos em que, tanto eu como as crianças, experimentamos “os estranhos sabores da perplexidade” (Ferreira, 2002).

*Quando acaba de limpar o chão, Samito vai pegar a vassoura no quintal para varrer a cozinha. Eu entro na sala para ir buscar a máquina fotográfica mas, dando conta que está sem bateria, sento no sofá para a arrumar na bolsa. Samito entra e senta no outro sofá. Talvez, por me ver sentada na sala, achou educado sentar para fazer companhia a visita. Ficamos alguns segundos os dois sem saber o que fazer e o que dizer, cada um sentado do seu lado. Depois explico-lhe que não precisa parar as suas actividades, que pode ficar à vontade e que, se precisar de ajuda, é só me dizer. Ele levanta-se, vai a cozinha, pega uma bacia e um bidão de água e leva-os onde tinha*

*deixado a loiça para lavar. (Diário de campo, 10/3/09)*

Estes momentos de perplexidade indicam a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de definir o meu papel em modo definitivo, continuando a assumir papéis diferenciados de acordo com a situação. Por exemplo, quando a mãe do Samito está em casa e me convida a sentar no sofá para conversarmos, tratando-me como uma “visita”, eu aceito, comportando-me segundo as suas expectativas. Quando chego lá e o Samito está sozinho, aproveito para ir atrás dele nas suas tarefas quotidianas, como uma “investigadora” (do meu ponto de vista) ou como uma “amiga” (do ponto de vista dos seus irmãos, que me chamam “amiga do Samito”). Agora, quem sou eu do ponto de vista do Samito? Inicialmente, ele parece reconhecer o meu papel de investigadora, deixando que eu o observe e que lhe tire fotografias. Porém, de repente, o facto de ver-me sentada no sofá deixa-o duvidoso: será que está enganado e que tinha de me tratar como uma visita? O meu esclarecimento parece levá-lo de novo ao seu entendimento inicial, mas eu fico sem saber o que ele estará realmente a pensar acerca da minha presença.

Estas considerações demonstram que, apesar dos esforços do investigador para esbater as diferenças físicas e culturais que o distanciam das crianças, este não deixa de ser adulto, continuando a suscitar nas crianças um conjunto de concepções e expectativas acerca do seu estatuto (Ferreira, 2010). Se, ao invés de adulta, eu fosse uma criança, dificilmente o Samito teria tido a ideia de me tratar como uma visita, sentando no sofá para me fazer companhia. A partir deste episódio e de tantos outros parecidos, decorrem as minhas dúvidas acerca da possibilidade do investigador de assumir o papel de “menos adulto” (Mandell, 1991).

Contudo, sem deixar de ser adulto, o etnógrafo pode trabalhar para revelar a agência “escondida” das crianças, criando contextos de relação capazes de fazer ouvir as suas vozes e levando em consideração os contributos das metodologias participativas (Ferreira & Sarmiento, 2008). O uso de outros instrumentos, para além da observação participante que mantém a sua centralidade, não compromete a abordagem “etnográfica” do trabalho, uma vez que a etnografia se caracteriza pela declarada multiplicidade de métodos e, ainda mais, pelo facto de não avançar de forma dogmática, mas com grande flexibilidade (Kelle, 2004). Ainda, Richards e Morse (2009) defendem que a etnografia pode assumir diferentes formas, incluindo a investigação etnográfica tradicional, a investigação etnográfica focalizada (*focused ethnography*), a etnografia “crítica”, a investigação participativa, a investigação-acção e a etnografia visual.

De acordo com estes autores, a investigação participativa (*Participatory Action Research* – PAR) partilha os assuntos metodológicos de base da etnografia, porém questiona o modo em que o investigador se relaciona com os participantes na investigação etnográfica tradicional. Mais do que conduzir investigações *sobre* as pessoas, os investigadores da PAR procuram desenvolver pesquisas *com* os sujeitos que constituem o objecto de estudo, enfatizando o papel activo dos participantes nas negociações e nas



decisões relativas ao processo de investigação (Richards & Morse, 2009). Considerado que, na pesquisa com crianças, “tudo se joga nos processos e relações que se vivem no trabalho científico no terreno” (Ferreira, 2010, p. 160), muitas vezes imprevisíveis à partida, poderíamos afirmar que existem tantos tipos de etnografias quantos são os trabalhos etnográficos (Kelle, 2004). Passamos assim a apresentar as formas específicas, previstas e imprevisas, que a participação das crianças foi assumindo no âmbito do meu trabalho.

### 3.5.2 A participação das crianças na investigação

A difusão da investigação participativa<sup>72</sup>, que tem caracterizado os Estudos da Infância nas últimas duas décadas, encontra-se estritamente relacionada com a agenda dos “direitos das crianças”, decorrente da aprovação da CDC em 1989 (Holland, Renold, Ross, & Hillman, 2010). Segundo Boyden e Ennew (1997), seriam três os elementos que caracterizam uma investigação participativa: uma tutela partilhada do projecto de investigação, a identificação comunitária dos problemas a serem investigados e o desenvolvimento de ferramentas e competências nos participantes. Neste tipo de investigação, procura-se envolver as crianças através de um conjunto de actividades<sup>73</sup> que, em geral, resultam divertidas e interessantes para as crianças e podem constituir o estímulo para outras actividades de investigação. Estas técnicas permitiriam tratar temas sensíveis sem entrar em zonas de angústia pessoal e ofereceriam às crianças a oportunidade de expressar as suas opiniões sem medo do castigo, neutralizando parcialmente a relação de poder entre o investigador adulto e as crianças (Boyden & Ennew, 1997).

Recentemente, o uso de termos como “agência”, “voz” e “participação” tem sido quase imprescindível na apresentação de trabalhos de investigação com crianças, contudo a natureza destes conceitos permanece ambígua e fortemente contestada (Gallagher, 2009; James, 2007; Christensen, 2004). Por um lado, alguns autores afirmam que as metodologias participativas, sendo interactivas e abertas, permitem um estudo do quotidiano das crianças, caracterizado por profundidade, riqueza e realismo na informação e análise (Chambers, *apud* Ferreira & Sarmiento, 2008). Por outro lado, vários autores têm chamado a atenção para o facto que uma investigação que pretende ser participativa não necessariamente oferece mais possibilidades aos participantes, é eticamente superior a outros tipos de investigação ou produz “melhores” resultados (Gallacher & Gallagher, 2008; Holland, Renold, Ross, & Hillman, 2010).

---

<sup>72</sup> As metodologias participativas aprofundam as suas raízes nas contribuições do *Participatory Rural Appraisal* (PRA), utilizada em contextos caracterizados por baixos níveis de literacia, com o objectivo de alcançar um conhecimento construído participativamente nas comunidades, através da valorização das variadas formas de expressão dos sujeitos (O’Kane, 2005)

<sup>73</sup> Desenhos, fotografias, vídeos, representações teatrais, trabalho em grupo representam algumas das ferramentas utilizadas no trabalho com crianças no âmbito das “metodologias participativas” (*participatory methods*) que, em inglês, têm sido indicadas também como *child-led*, *child-oriented* ou *child-friendly methods*.

Já Boyden e Ennew (1997) tinham alertado os investigadores que nenhuma técnica de investigação é naturalmente participativa, assumindo que o carácter participativo da investigação é determinado sobretudo pelas formas através das quais as técnicas são aplicadas. Também Holland *et al.* (2010) sublinham que a participação tem muito mais a ver com os entendimentos metodológicos relativos à pesquisa do que com específicas técnicas ou métodos. À luz destas considerações, o foco desta secção será não tanto *o uso de metodologias participativas* por parte da investigadora quanto *a participação das crianças* na investigação, reconhecendo que as crianças podem agir e, de facto, agem em uma variedade de formas inesperadas, para além dos limites prescritos pelas “técnicas participativas” (Gallacher & Gallagher, 2008).

De acordo com Gallacher & Gallagher (2008), a retórica da participação representada pela difusão das chamadas “metodologias participativas” corre o risco de estabelecer normas acerca do envolvimento apropriado das crianças na investigação. Nesta lógica, algumas acções das crianças – tal como copiar os desenhos do livro ou usar o diário para escrever os exercícios de matemática - poderiam ser interpretadas como “não-participação” ou formas de desvio, ao invés de maneiras legítimas de as crianças se envolverem na investigação. Assim como relatado pelos autores, também no meu caso, a adopção de uma abordagem etnográfica permitiu encarar estas acções como reveladoras dos mundos de vida das crianças, mais do que considerá-las negativamente como casos de não-cumprimento das regras.

### ***A entrada das crianças na investigação: do consentimento informado ao assentimento***

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 actividades. 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 (Christensen, 2004). Resulta assim necessário ir além de um entendimento puramente formal do *consentimento informado*<sup>74</sup>, considerando-o como uma dinâmica relacional e sempre em negociação (Renold, Holland, Ross, & Hillman, 2008). Esta concepção mais compreensiva e contextualizada do consentimento a participar na investigação por parte das crianças parece ser melhor descrita pelo uso do termo *assentimento*, como proposto por Ferreira (2010, p. 164):

mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar,

---

<sup>74</sup> O consentimento informado é geralmente 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. Esta ideia implica que os sujeitos estejam informados acerca do processo, que não sejam forçados a participar e que possam rever a sua decisão em qualquer momento.

impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas [as crianças] são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

A sensibilidade do investigador joga um papel fundamental, a fim de conseguir ler as mensagens expressadas pelas crianças nas suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1995). A seguir, através da apresentação de uma situação em que uma criança manifesta a sua indisponibilidade a participar na pesquisa na forma proposta pela investigadora, nota-se como as negociações nem sempre acontecem de maneira directa e explícita. Uma postura de vigilância ética parece então necessária para negociar a participação das crianças na investigação e balançar o desequilíbrio de poder que caracteriza as relações entre adultos e crianças na sociedade.

*Na sexta-feira, chamo a Laura e converso um pouco com ela. Explico que nesta segunda parte da pesquisa, gostaria de conhecer as casas das crianças e pergunto se posso conhecer a sua casa. Ela diz logo que sim e combinamos para a segunda-feira depois da escola. Na segunda-feira, chego no Dom Bosco por volta das 17 e vejo as crianças que vão saindo, fico à espera mas a Laura não aparece. Na terça-feira, à saída da escola, vejo a Laura a passar de mão dada com uma amiga. Cumprimenta-me e continua. Chamo-a, cumprimento a ela e à amiga e pergunto como ficou o nosso compromisso, explicando que ontem vim ao seu encontro mas não a encontrei.*

*L: “Eu também te procurei. É que depressamos<sup>75</sup> sair e depois fomos para o campo.”*

*Eu: “Assim fica para quando? Pode ser hoje ou outro dia?”*

*L: “Só dá amanhã, hoje tenho de sair com a minha amiga.”*

*Enquanto viro para ouvir outra pessoa que está a me chamar, a Laura desaparece.*

*Na quarta-feira, como combinado, vou para a escola para encontrar a Laura. Fico todo o tempo a espera dela, até todos os alunos saírem, mas não a vejo. Tenho a impressão de a ver a passar de longe, correndo em direcção ao portão lateral. Talvez esta sua atitude seja uma maneira de me fazer entender que não me quer levar para a sua casa. (Diário de campo, do 27/3 ao 1/4/09)*

No caso apresentado, assim como na entrada na escola e nas casas de várias crianças, sou eu enquanto investigadora que proponho às crianças de envolver-se na investigação, ora participando em algumas actividades, ora levando-me para as suas casas. Contudo, existem também situações em que são as próprias crianças a pedirem para participar na investigação, porque vêem ou ouvem os relatos dos amigos que estão envolvidos e não querem “ficar de fora”.

*Hoje seria o primeiro dia de investigação em casa do Paulino. Encontro-o na rua, em frente da sua casa. Está a ajudar um amigo a empurrar uma carrinha cheia de sacos. O amigo apresenta-se, chama-se Miro e é muito conversador. Eles vão para a casa do Miro, onde têm de limpar as capoeiras, e convidam-me para entrar com eles. Depois de algum tempo a conversarmos, Paulino diz que o Miro também quer participar na investigação e eu*

---

<sup>75</sup> *Depressar*: andar de pressa ou fazer alguma coisa mais cedo em relação ao normal, expressão coloquial utilizada sobretudo por crianças.

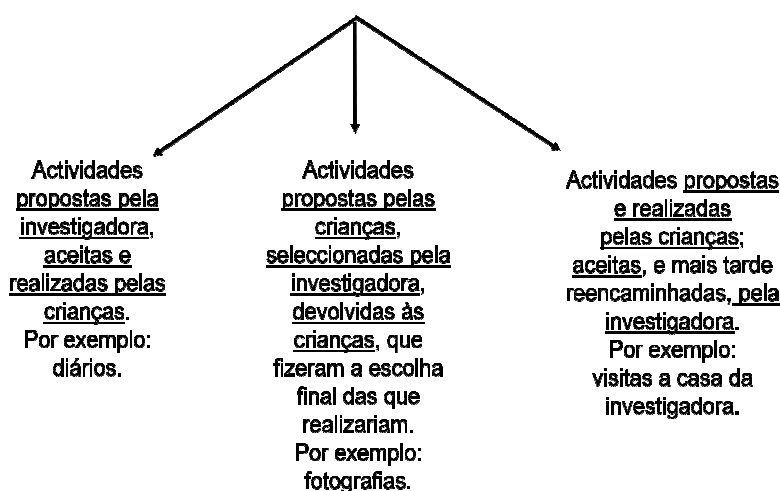
*respondo que não há problema, uma vez que estão quase sempre juntos. “Menos na escola!”, diz-me o Miro, explicando que ele está na 9ª na Machava Sede. (Diário de campo, 11/5/09)*

Para além das crianças que participam a pedido da investigadora e por sua iniciativa, há ainda um conjunto de outras crianças que, sendo familiares, vizinhas ou amigas dos participantes “oficiais” da investigação, acabam se envolvendo, de alguma forma, sem contudo chegar a formalizar a sua participação. Trata-se de crianças que se aproximam, brincam e conversam comigo, mas também chegam a discutir, dar sugestões e fazer *performance* para as fotografias e os vídeos a serem tirados. Estas crianças, de facto, participam na investigação, dando o seu contributo, mesmo sem terem sido informadas acerca do processo e sem terem expressado formalmente a sua disponibilidade em tomar parte dele. A variedade de contextos e situações em que as crianças acabam se envolvendo na investigação, demonstram a pertinência de reconhecer o *assentimento* das crianças, isto é, a sua aceitação da presença da investigadora, como fortemente dependente da relação de confiança estabelecida com a mesma (Ferreira, 2010).

### ***A selecção das actividades: três tipos de negociações***

Vimos até aqui os diversos modos através dos quais as crianças estabelecem se participar ou não no processo de investigação. Passamos agora a analisar as diferentes negociações que decorrem entre a investigadora e as crianças em relação às formas nas quais esta participação se concretiza. Apesar da grande variedade de situações, considero que as negociações acerca das ferramentas e as modalidades de trabalho possam ser agrupadas em três categorias, como é apresentado no diagrama seguinte.

Figura 4. A selecção das actividades: três tipos de negociações.



O primeiro tipo de negociação refere-se a todo o conjunto de actividades que foram propostas pela investigadora e depois aceitas e realizadas pelas crianças. Este grupo inclui o jogo de apresentação, as perguntas, o questionário colectivo co-construído, os desenhos e os textos sobre um tema, as

entrevistas em pares, o diário, o questionário e a caixa do “Correio da pesquisa”. É ainda importante salientar que eu propunha o formato da actividade, entendido como um “recipiente” dentro do qual as crianças eram livres de expressar-se na maneira que considerassem mais apropriada. Por exemplo, pelo que se refere às entrevistas, cada par de crianças elaborou as suas questões e, enquanto alguns anotaram simplesmente as perguntas e as respostas num papel, outros tiveram ideia de criar um microfone e de desenvolver uma entrevista em estilo mais televisivo (Foto 6, 3/10/08). Também os diários foram preenchidos de forma diferente de acordo com a criatividade e a disposição de cada criança, sendo que considerações análogas são validas também para as outras actividades (Foto 7, 3/10/08).

**Foto 6. Neyma entrevista Jessuina.**



O segundo tipo de negociação das actividades teve lugar na selecção dos trabalhos a serem realizados em grupo. Respondendo à minha pergunta “Como fazer para conhecer a vida das crianças?”, as crianças deram uma grande variedade de sugestões. Entre estas, algumas estavam relacionadas com uma abordagem assistencialista<sup>76</sup> ou propunham actividades potencialmente interessantes, mas dificilmente viáveis<sup>77</sup>. Outras respostas tinham a ver com a ideia de passar tempo com as crianças, conversar com elas e visitar as suas famílias, actividades que eu já estava desenvolvendo ou que tinha previsto para a segunda parte do trabalho. Estas respostas<sup>78</sup> pareciam fortemente relacionadas com uma concepção

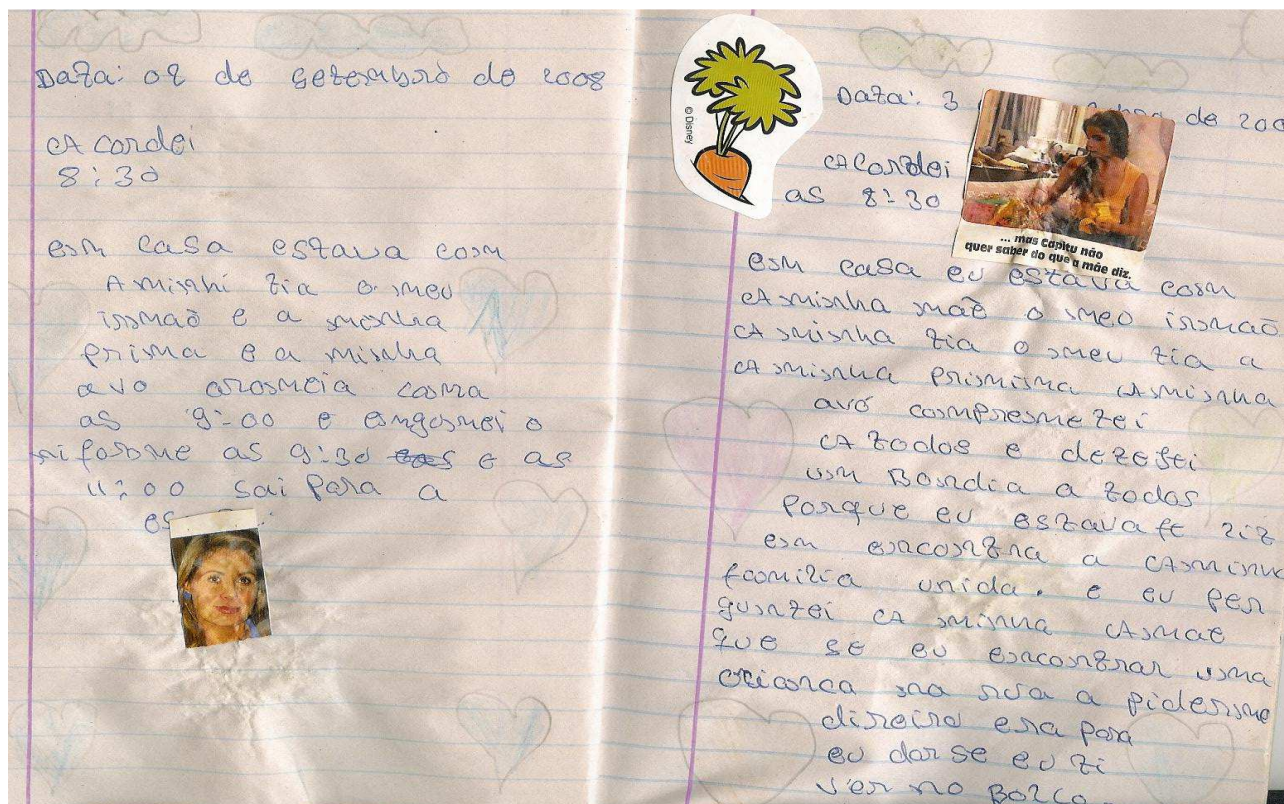
<sup>76</sup> Ajudar, apoiar os que não têm, oferecer roupas e material escolar.

<sup>77</sup> Fazer um concurso com as criança de todas as províncias de Moçambique nos programas infantis, ir a praia, levar alguns objectos como brinquedos para que as crianças possam se divertirem mais.

<sup>78</sup> Conversar com as crianças, fazer investigações, perguntar o que as crianças fazem em casa e qual é o seu sonho quando forem grandes, conhecer as casas das crianças, passear, fazer perguntas e entrevistas, falar com os chefes de quarteirão e com os pais, saber onde moram e se estudam, cumprimentar as crianças, tratá-las com amor e carinho, tratar bem, respeitar, não bater, não berrar, compartilhar no lanche, observar, conviver, fazer amizades, brincar e fazer jogos, conhecer os nomes,

etnográfica da investigação que, no fundo, era o tipo de pesquisa que eu estava a procurar desenvolver. Emblemática foi a resposta do Beny que diz que para conhecer as crianças é necessário “*seguir os passos delas*”.

Figura 5. O diário de Apolinária.



Ainda, houve um conjunto considerável de crianças que propunha actividades concretas para investigar a vida das crianças<sup>79</sup>. Poderíamos dizer que estas respostas estavam mais orientadas para as técnicas participativas ou para os *child-friendly methods*. Eu organizei estas propostas numa lista que devolvi às crianças e cada uma delas teve a oportunidade de escolher qual gostaria de realizar, formando-se assim cinco grupos. Neste caso, a negociação das actividades implicou quatro etapas com diferentes sujeitos envolvidos no processo de tomada de decisão: 1. pedi às crianças para responder à minha pergunta; 2. as crianças responderam, fazendo as suas propostas; 3. seleccionei as respostas das crianças e devolvi-lhes a minha lista; 4. cada criança escolheu o que fazer.

---

visitar as famílias em outros bairros, saber o que as crianças gostam, com quem vivem, conhecer várias crianças, aceitar o que as crianças tem a dizer, abrir o coração das crianças, arranjar tempo e sentar com a criança para conversar bem com ela, fazer, participar da vida das crianças todos os dias, rir com elas, haver uma confiança entre nós e as crianças.

<sup>79</sup> Conversar em grupo, participar nos teatros, tirar fotografias, fazer vídeos, fazer teatros e textos, deixar as crianças contarem histórias, deixarem as crianças dançarem ou qualquer coisa que as crianças querem fazer, fazer cantos e danças, cartazes, relatórios e uma exposição sobre as crianças, como vivem, como são alimentadas e o estado delas, fazer grupos, dar uma palestra sobre a vida das crianças, fazer desenhos em cartolinas e também realizar publicidades para os mais jovens terem noção desta situação.

Finalmente, o terceiro tipo de negociação das formas de participação das crianças na investigação tem a ver com actividades “inesperadas” pela investigadora, que foram propostas e realizadas pelas crianças. As visitas das crianças à minha casa representam, sem dúvida, o caso mais significativo. Desde o primeiro dia que me apresentei na escola e ao longo de todo o ano seguinte, as crianças, em pares ou em pequenos grupos, foram aparecendo à porta da minha casa para cumprimentar, conversar ou até para me ajudar nas tarefas domésticas.

*Estou em casa. Ouve-se uma voz que vem de fora: “Dá licença!” Parece-me a voz de uma criança. Vou abrir a porta e vejo dois meninos com uniforme da escola. “Afiml vives aqui?”, perguntam-me. São o Jorge e o Félix. “Sim!”, respondo e pergunto: “Como me encontraram?” “Estas a ver? Não te disse que ela vivia aqui?” diz o Félix ao Jorge. “Eu sabia que vivias aqui, é ele que não acreditava.”, diz depois a mim. “Aié? E como sabias?” pergunto eu. Félix responde: “Vi-te aqui uma vez, eu estava a voltar da escola.” “Mas foi antes de eu aparecer na vossa sala ontem?”, pergunto. E o Félix: “Ab sim, foi um outro dia.” Ficamos a conversar. “Ok, então agora que conhecem a casa, podem passar a me visitar mais vezes...”, digo. (Diário de campo, 19/08/08)*

Eu fiquei inicialmente surpreendida e satisfeita com esta iniciativa, que aceitei logo de bom grado, convidando as crianças para aparecerem mais vezes. Mais tarde, por razões práticas, passei também a propor às crianças para virem a minha casa para concluir algumas actividades iniciadas na escola. Contudo, não faltaram momentos de constrangimentos, nos quais as crianças apareciam enquanto me encontrava ocupada em outras actividades. Nestas ocasiões, ficava dividida entre a vontade de mostrar-me aberta e receptiva com as crianças e a necessidade de concluir o que tinha a fazer.

Olhando globalmente para os diferentes tipos de negociações que tiveram lugar no decorrer da minha investigação, considero que seja possível identificar os três níveis de participação das crianças propostos por Lansdown (2010): a *participação consultiva*, a *participação colaborativa* e a *participação liderada pela criança*. Com efeito, o autor utiliza o termo de *participação consultiva* (*consultative participation*) para indicar os processos nos quais os adultos procuram as perspectivas das crianças, com o objectivo de construir conhecimento e compreender as suas vidas e experiência. Seria este o caso das actividades propostas por mim, como os diários. A *participação colaborativa* (*collaborative participation*) prevê um maior grau de parceria entre adultos e crianças, com a oportunidade de um envolvimento activo das crianças no processo e de uma tomada de decisões partilhada. Podemos aqui reconhecer as características do processo que levou à selecção das actividades de grupo. Finalmente, o conceito de *participação liderada pela criança* (*child-led participation*) é utilizado para definir as acções iniciadas pelas crianças, tanto individualmente como em grupo, onde os adultos se limitam a assumir o papel de facilitadores. É nesta categoria que me parece apropriado integrar a iniciativa das crianças de visitar a minha casa, uma iniciativa pensada e implementada inteiramente por elas, que eu me limitei a aceitar.

Segundo Lansdown (2010), os três níveis podem ser adequados em diferentes contextos e, assim como aconteceu no âmbito da minha investigação, iniciativas que começaram a um nível consultivo podem evoluir, permitindo às crianças de assumir mais controlo à medida que adquirem confiança e habilidades. Na mesma direcção, Fernandes (2009) afirma que a intensidade da participação não deve ser entendida como um barómetro de qualidade de qualquer projecto, considerando que diferentes crianças, em diferentes momentos e contextos, podem preferir graus variados de envolvimento. O desafio fundamental é garantir que as crianças, em qualquer momento e contexto, “tenham a oportunidade de participar à medida da sua vontade” (Fernandes, 2009, p. 97).

### ***As diferentes formas de participação das crianças e as suas motivações***

Antes de apresentar as diferentes formas em que as crianças participaram na investigação, vale a pena esclarecer brevemente o conceito de participação ao qual me refiro. Partilho com Mason e Bolzan (2010) as suas preocupações acerca da dominação de um entendimento ocidental da participação, considerada como um direito estabelecido na CDC, decorrente dos processos globais de democratização e individualização. Os autores defendem a necessidade de uma compreensão intercultural deste conceito e apresentam as diferentes interpretações da participação infantil que emergiram de um projecto de investigação em cinco países<sup>80</sup> da região pacífico-asiática.

Proponho-me assim de utilizar aqui um conceito amplo de participação das crianças, que tenha em conta a multiplicidade de significados que lhes foram atribuídos em contextos não-europeus. Nomeadamente, são três as concepções que foram identificadas no projecto acima referido: a participação como um direito, a participação como “tomar parte em” e a participação como envolvimento na tomada de decisão. Significativamente, nos países estudados, o entendimento da participação das crianças que resultou dominante foi o de “tomar parte em” actividades, tanto como indivíduos quanto sobretudo como *participar com outros*, como um grupo. Esta interpretação faz todo o sentido em culturas onde a ênfase é colocada na colectividade e as responsabilidades em relação à família e à comunidade prevalecem sobre os direitos individuais (Mason & Bolzan, 2010).

Procurarei agora mostrar como a minha investigação foi moldada pelas acções das crianças envolvidas em várias formas, muitas das quais caíram fora do âmbito estreito da participação que eu, enquanto aprendiz, tinha antecipado ao entrar no campo (Gallacher & Gallagher, 2008). Para reconhecer as formas de participação próprias das crianças, é preciso “saber ver”<sup>81</sup> para além das concepções dominantes da participação que se referem à expressão da opinião e à tomada de decisões. É assim necessário ter uma sensibilidade e uma atenção que permitam identificar as formas em que as crianças

---

<sup>80</sup> Austrália, China, Índia, Sri Lanka e Tailândia.

<sup>81</sup> Leonardo da Vinci enfatiza, entre as qualidades centrais do cientista, tanto a capacidade de observar a natureza, quanto a habilidade de “saber ver” com o pensamento.



participam nos seus contextos de vida quotidianos e, conseqüentemente, também no processo de investigação.

Considerado que é mais relevante prestar atenção ao *como* a participação das crianças ocorre no processo de investigação do que focar no *quanto* a participação foi alcançada (Holland, Renold, Ross, & Hillman, 2010), apresentarei alguns episódios que desvendam as inúmeras formas em que a participação das crianças na investigação é negociada e definida na interação entre as crianças e a investigadora, a partir dos próprios interesses das crianças. Considero as situações apresentadas como ilustrativas da participação das crianças porque, na minha opinião, as próprias crianças se sentem a contribuir e “tomar parte em” uma pesquisa.

*O Samito deixa a vassoura e tira a máquina da minha bolsa. Vem ter comigo para lhe amostrar como ligar e depois tenta tirar uma fotografia do irmão Valter. “Acho que assim estás a fazer vídeo.”, digo-lhe. Samito então carrega de novo o botão e faz uma pequena entrevista ao irmão. Depois vem ao meu lado para mostrarmos o vídeo ao Valter. Depois muda para as fotografias. Diz ao Valter para sair do sofá e colocar-se num lugar onde se veja bem. Samito tira, mas depois diz ao irmão que tem de se colocar num lugar onde se veja melhor. Valter vai parar fora, onde encontra também o Marino, o irmão mais novo. Samito tirar uma foto dos dois juntos ao lado da banca. Depois vem amostrar-me. Voltam para fora e desta vez o Valter sugere de meter o Marino encima do muro. Carrega-o e ele pára em frente dele. Samito exclama: “Assim estás a fechar o Marino! Afasta mais!” Samito tira e ao rever a fotografia comenta a posição do Valter: “Assim pareces um polícia! Agora quero te tirar meio corpo! Tens que mudar de posição, eu te fazer tchá, tchá, tchá...” (Diário de campo, 12/3/09)*

*Paulino explica-me que muitos da rua pediram para participar também, porque é um projecto interessante e muitos gostaram. Querem fazer um filme de luta, de karaté. Pode-se fazer no sábado porque não há aulas e estarão todos. Chegam o Charles e o Miro. O Charles diz que também quer entrar no projecto e começam a conversar sobre o filme. Miro diz que karaté não dá, seria bom estarem a jogar futebol. Os outros concordam e todos acham uma boa ideia porque é para as pessoas verem como eles jogam futebol, na rua, sem sapatos para serem todos iguais, porque se apenas alguns jogassem com sapatos, os outros poderiam ter medo de se aproximar, mas assim não há diferença, todos estão descalços. (Diário de campo, 12/5/09)*

*Atalina diz que quer fazer um cartaz sobre as brincadeiras. Aceito.*

*Eu: O que é que costumam brincar?*

*A: Costumamos jogar cartas.*

*Atalina vai buscar as cartas e começamos a jogar. Ela ensina-me primeiro um jogo e depois um outro. Quando ela está a perder, reclama e pede ajuda a Deus. (Diário de campo, 20/7/09).*

*Márcia e Linda aparecem em casa. Estão muito caladas. Respondem as minhas perguntas com monossílabos e num tom muito baixo. Finalmente, a Linda pergunta-me se não há nada para fazer. Digo que não, que ainda*

*não pensei o que vou cozinhar. Ficam decepcionadas. Depois de um tempo, digo-lhes que a única coisa é lavar a loiça. Discutem porque as duas querem lavar. Enquanto lavam, ouço-as a conversarem todas animadas. (Diário de campo, 11/11/08)*

O Samito participa aprendendo a utilizar a máquina e tirando centenas de fotos na sua casa. O Paulino e os seus amigos participam organizando um jogo de futebol e dando-me indicações para o filmar. Atalina participa ensinando-me a jogar cartas. Finalmente, Márcia e Linda participam visitando-me e ajudando-me nas tarefas domésticas. Mas, no fundo, o que significa a investigação para as crianças e porque elas decidem participar? De acordo com Hunleth (2011), reconhecer que as crianças têm as suas razões para participarem na investigação e procurar conhecê-las pode oferecer uma visão mais compreensiva das experiências das crianças e das suas necessidades. Isto porque, de facto, as suas motivações falam-nos delas e também do contexto cultural onde estão inseridas.

As crianças não me falaram abertamente das motivações que as levaram a envolver-se na investigação, contudo tentarei aqui avançar algumas hipóteses. Antes de mais, desenvolver as actividades comigo na escola era uma maneira de perder as aulas e também de fazer coisas divertidas e diferentes daquelas habituais. Ainda, a relação de investigação comigo permitia-lhes também utilizar a máquina fotográfica e o gravador, objectos interessantes e aos quais as crianças dificilmente têm acesso. As crianças divertiam-se tanto ao tirar as fotos quanto ao fazerem poses para serem fotografadas. Outra razão pode estar ligada à ideia de serem conhecidos na Europa. Com efeito, depois de voltar de um breve período em Portugal, várias crianças perguntaram-me se “lá” tinham gostado da pesquisa. Para algumas crianças, participar na investigação pareceu significar essencialmente “fazer filmes” e isto representa um motivo de orgulho entre os amigos mas também, erroneamente, uma forma de fazer dinheiro.

*Paulino conta-me que disse aos colegas da escola: “Elena vem para minha casa para fazermos filmes!” e eles não acreditaram e se arrependeram de terem desistido da investigação. Mais tarde Miro pergunta-me: “É verdade que vais pagar 2 mil meticais por cada filme. Paulino disse que seria um total de 12 mil que íamos dividir. Eu estava a fazer para te ajudar, mas quando ele disse-me que íamos ganhar pensei: melhor!” (Diário de campo, 14/5/09)*

Finalmente, importa considerar que, na zona, são limitadas as oportunidades de interacção com os “brancos”. Por isso, resulta particularmente atractiva a ideia de visitar a casa de uma “branca”, ver como ela vive e também ser visitados por ela. Também a decisão de uma criança ou da sua família de participar na pesquisa não representa um facto privado, mas algo que envolve toda a comunidade. A minha presença numa casa provoca comentários e suposições sobre o meu papel por parte dos vizinhos, tanto crianças como adultos. Às vezes, as pessoas aparecem na casa onde me encontro com o pretexto de visitar ou de pedir qualquer coisa, para ver quem eu sou e o que estou lá a fazer. Outras vezes, alguns vizinhos chamam-me para saberem o que estou a fazer com as crianças ou para me

dizerem que eles também são pobres e precisam de ajuda, pensando que sou activista de algum projecto que traz “dinheiro”.

Este processo de apropriação mútua da investigação por parte dos sujeitos nela envolvidos não pode ser visto como algo predeterminado, resultante da aplicação de técnicas prescritivas. Mais apropriada parece a ideia de considerar a pesquisa como um processo espontâneo e imprevisível de táticas, contra táticas e “artes de fazer” (Certeau, 2001). Dentro deste processo, as crianças demonstram-se “actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo” (Ferreira, 2010, p. 161).

### 3.5.3 Algumas considerações acerca do “visual”

Nas últimas duas décadas, paralelamente ao surgimento e à difusão da investigação participativa, temos assistido também a uma “viragem visual” nas Ciências Sociais (Thomson, 2008). Esta expressão não quer dizer que o uso de imagens nas pesquisas sociais se presente como algo novo<sup>82</sup>, mas pretende evidenciar os renovados contornos que a relação entre a investigação e o visual vai assumindo com a proliferação dos meios para “fazer imagens” e a facilidade de acesso aos mesmos. Recentemente, a antropóloga Sarah Pink (2008) convidou os cientistas sociais a prestar maior atenção às metodologias visuais, considerando que estas podem promover relações colaborativas entre os investigadores e os sujeitos da investigação. Contudo notamos que, no âmbito dos Estudos da Infância, um interesse e uma abertura consideráveis em relação às potencialidades das metodologias visuais são já identificáveis a partir dos finais dos anos 90 (cfr. Orellana, 1999; Young & Barret, 2001; Morrow, 2001; Punch, 2002; Clark-Ibáñez, 2004; Cappello, 2005; Thomson, 2008)<sup>83</sup>.

No âmbito do meu trabalho, considere desde o princípio o uso da máquina fotográfica como um dos instrumentos de investigação a serem utilizados. Antes de começar, imaginei que a máquina pudesse ser usada tanto por mim como pelas crianças, quer para tirar fotografias, quer para realizar pequenos vídeos. Para me sentir à vontade em deixar as crianças manusear este equipamento, optei por não utilizar a minha máquina fotográfica digital pessoal mas decidi comprar três máquinas simples e relativamente baratas especificamente para a investigação: duas analógicas, que as crianças pudessem levar para as suas casas e uma digital, para as crianças usarem na minha presença. Contudo, depois da primeira experiência com a máquina analógica, resolvi não voltar a utilizá-la.

---

<sup>82</sup> Vale a pena lembrar que no *American Journal of Sociology*, entre 1896 e 1916, foram publicados 31 artigos acompanhados por fotografias (Faccioli & Losacco, 2010). Também a Antropologia tem uma longa tradição no uso das imagens, contando a centralidade da fotografias e dos filmes no trabalho de Bateson e Mead entre 1930 e 1950 (Jacknis, 1988).

<sup>83</sup> Alguns trabalhos mais recentes e em língua portuguesa que exploram as potencialidades das metodologias visuais são Santana (2007), Agostinho (2010) e Coutinho (2010).

*Há uns dias atrás emprestei a máquina fotográfica ao Moisés para tirar uma fotografia na sua casa. Hoje Josefina, a sua irmã gémea, conta-me que tiraram as fotografias, só que depois quando carregava o botão não tirava mais. Primeiro penso que a máquina se estragou, mas depois entendo que acabaram todo o rolo de 36 fotos. Inicialmente, fico um pouco irritada porque tinha dito que era para o Moisés tirar só uma fotografia, enquanto Josefina está muito animada por ter tirado fotografias a todos os familiares e explica-me que a irmã ia mudando de roupas para ela lhe tirar. Talvez ao ver a minha cara, ela diz que, se eu quiser, pode pagar. Digo que não e aos poucos relaxo, entendendo que tinha de esperar que pudesse acontecer uma coisa destas. Peço-lhe que me conte a quem tirou e ela conta que tirou a muitos familiares que se encontravam em casa dela pelo falecimento do tio.*  
(Diário de campo, 29/10/08)

Este acontecimento fez-me desistir do uso das máquinas analógicas, entendendo que, provavelmente, isto implicaria a despesa de revelar um rolo inteiro cada vez que uma criança ficasse com a máquina. Notei também que as crianças apresentavam algumas dificuldades em explicar as fotografias por elas tiradas e as razões das suas escolhas, respondendo frequentemente “*não sei*” às minhas perguntas. Por esta razão, optei por não realizar entrevistas com as crianças a partir das fotografias<sup>84</sup>. Em vez disso, pareceu-me mais interessante e oportuno acompanhar sempre as crianças durante o processo de fotografar, realizado com a máquina digital, podendo também aproveitar para observar o contexto em que as fotografias eram tiradas e, em alguns casos, captar os comentários das crianças.

A oportunidade de observar não apenas a imagem tirada mas todo o processo que levou àquele “clique” resulta particularmente relevante se considerarmos que cada fotografia é constituída por duas narrativas: uma “narrativa interna”, isto é, o conteúdo da imagem assim como pode ser lido pelo observador, e uma “narrativa externa”, representada pelo contexto de produção que inclui os intentos e as estratégias fotográficas do fotógrafo (Jorgenson & Sullivan, 2009). A fotografia por si não diz nada a respeito da sociedade, “o que diz tem a ver com o que quer dizer aquele que fotografa, ou seja, o fotógrafo” (Pais, Carvalho, & Gusmão, 2008). Nesta lógica, tem sido criticada a ideia de que as imagens podem ser analisadas de forma isolada em relação a qualquer quadro de referência mais amplo (Kolb, 2008). Para não perder este quadro de referência, no fim de cada encontro com as crianças, gravava no computador todas as fotografias e os vídeos elaborados, dentro de uma pasta com a data, atribuía um título a cada ficheiro e registava nas notas de campo as informações relativas ao contexto de produção. O uso de fotografias e vídeo teve lugar tanto na escola, durante as actividades de investigação e nos momentos livres, como no espaço exterior e nas casas das crianças. As fotografias e os vídeos que constituem parte dos dados da investigação foram elaborados de três formas: 1. realizados por mim, por minha iniciativa; 2. realizados pelas crianças, por sua iniciativa; 3. realizados por mim, sob indicação das crianças que definiam *o que e como* fotografar e/ou filmar. No terceiro caso, o adulto torna-se apenas

---

<sup>84</sup> Este tipo de entrevistas são conhecidas como “entrevistas com foto-elicitação” (Harper, 2002; Clark-Ibáñez, 2004).

um instrumento, um recurso à disposição das crianças (Santana, 2007). As imagens diferenciam-se de forma muito significativa, dependendo da forma em que foram construídas. Com efeito, apesar de que as imagens parecem apresentar verdades empíricas em modo directo, a sua construção é moldada por vários factores, tais como a habilidade técnica de quem fotografa, as convenções de representação pictórica e também a interpretação da tarefa de investigação (Jorgenson & Sullivan, 2009). O complexo enredo destes factores será talvez de mais fácil apreensão se ilustrado com o exemplo de duas imagens.

Foto 7. Brincadeiras, foto tirada pela investigadora.



Foto 8. Cortina da sala, foto tirada por Márcia.



Ambas as fotografias foram tiradas em casa da Márcia, no mesmo dia, mas parece extremamente difícil encontrar algum elemento comum entre as duas imagens. A primeira fotografia representa de forma clara os preconceitos de uma investigadora europeia acerca daquilo que espera encontrar ao desenvolver uma pesquisa com crianças em um país africano (Foto 7, 6/5/09). Pelo que se refere ao estudo da infância, a imagem remete-nos para conceitos como brincadeiras, faz-de-conta e culturas de pares. Pelo que se refere ao contexto africano, é possível identificar elementos que são considerados “típicos”, como crianças descalças, o areal, o uso de material reciclado. A segunda imagem é indicativa do “senso comum fotográfico” da Márcia, isto é, daquilo que é considerado merecedor de ser fotografado de acordo com os seus critérios e com os referenciais das culturas onde ela está inserida (Foto 8, 6/5/09).

*Não sabemos bem o que fazer, então aproveito para lhe perguntar se quer tirar algumas fotografias em casa dela para a pesquisa. Ela põe uma mão na cabeça e faz uma cara de quem está a se concentrar muito para pensar. De repente, responde-me: “Quero tirar a esta cortina!”, diz animada, apontando a cortina da parede da sala que me tinha chamado a atenção ontem. Entrego-lhe a máquina e, enquanto escolhe a posição para tirar, pergunto-lhe porque escolheu a cortina. “Porque quando a minha mãe comprou esta cortina, eu disse-lhe que queria tirar uma fotografia dela.”, responde-me. Eu pergunto: “Porque gostaste?” Márcia diz que sim. (Diário de campo, 6/5/09)*

No geral, o fotografar das crianças, assim como o dos adultos, parece ser moldado por códigos de composição visual e noções predefinidas daquilo que faz uma “boa fotografia” assumidos como adquiridos (Orellana, 1999; Punch, 2002; Jorgenson & Sullivan, 2009). Thomson (2008) sublinha que a imagem não é uma simples janela para o mundo, mas representa uma construção humana, culturalmente definida. As imagens são também capazes de suscitar tanto respostas estéticas e emocionais, assim como intelectuais (Freedman, 2003, *apud* Thomson, 2008). Mas, para além das potencialidades relacionadas à produção de conhecimento, muitos investigadores da infância optam por desenvolver investigações visuais porque as próprias crianças estão interessadas nas imagens e gostam de trabalhar com ferramentas e meios de comunicação visuais (Thomson, 2008; Santana, 2007).

Também no meu caso, como já referido na secção anterior, a maioria das crianças consideravam interessante e atractiva a oportunidade de poder utilizar a máquina fotográfica, de tirar fotografias e vídeos, mas também de posar e actuar para serem fotografadas e filmadas. O interesse suscitado nas crianças foi, sem dúvida, uma das principais vantagens do uso de instrumentos de pesquisas como a máquina fotográfica e o gravador. Contudo, existe também a outra face da moeda: a presença destes instrumentos e a possibilidade de manuseá-los tendem a alterar profundamente os “contextos naturais” que se pretendem observar, muito mais do que a simples presença do investigador.

Poderia trazer vários episódios para ilustrar o impacto dos instrumentos de pesquisa no quotidiano das crianças, mas me limitarei ao caso que considero mais emblemático e que me levou a reflectir sobre este aspecto. O Samito nutria um profundo interesse pela tecnologia e a mãe contou-me que era capaz de desmontar e arranjar vários aparelhos, como televisores e rádios. Visitei a sua casa por um período prolongado que ele aproveitou para aprender a utilizar a máquina fotográfica e fazer com ela diferentes experiências<sup>85</sup>. O seu interesse era tanto que, em várias ocasiões, ele atrasou-se na preparação para a escola, não escutou as ordens da mãe e deixou de cumprir com as suas tarefas, porque ocupado a brincar com a máquina fotográfica.

*A situação faz-me desanimar um pouco. A televisão faz barulho com o volume ao máximo e junta-se ao barulho do gravador que, nas mãos do Samito, não pára de repetir o que acaba de ser gravado. O Valter movimenta-se de um lado para o outro, chegando a tirar um total de 140 fotografias e vídeo. O Marino vai atrás de um e outro irmão para ele também participar no uso destes meios tecnológico e às vezes é envolvido, às vezes é mandado embora. Só por um momento, o Samito lembra-se das tarefas que a mãe lhe deixou: vai pegar a panela de feijão e deixá-la no chão da sala. Depois esquece por completo de servir o irmão mais novo. Quando o Marino adormece no sofá, eu lembro ao Samito que a mãe tinha dito para não deixá-lo dormir sem comer. Samito vai buscar um prato, serve e tenta acordar o Marino. O Marino mexe-se mas não consegue abrir os olhos. Samito e Valter*

---

<sup>85</sup> Samito tirou fotografias em diferentes ambientes e com diferentes luzes, utilizou o disparo automático, fotografou os irmãos com diferentes enquadramentos (primeiro plano, meio busto, corpo inteiro), experimentou fotografar as imagens transmitidas na televisão, fez muitos vídeos, etc.

*comentam que depois vai acordar de madrugada querendo comer, mas deixam o irmão dormir e voltam para as suas actividades. Quando a mãe chega, fica assustada: “Socorro! Nem banho tomaram...” Ela tinha dito para aquecer água e tomar banho. E, ao ver o Marino deitado no sofá, comenta: “Lhe deixaram assim mesmo?”*  
(Diário de campo, 15/4/09)

Não sei se Valter e Samito teriam respeitado as indicações da mãe se não tivessem tido o gravador e a máquina, talvez se poderiam concentrar na novela e esquecer-se do resto. Mas tenho a certeza que se na situação apresentada não fizeram o que a mãe mandou, foi exactamente pelos dois instrumentos que eu deixei nas suas mãos. Estes instrumentos fizeram com que os meninos não cumprissem com as recomendações da mãe, mas também acabaram por prejudicar a minha própria pesquisa. Eu queria ver os irmãos mais velhos a tomar conta do mais novo (servindo-lhe o jantar, talvez metendo-o na cama), mas eles esqueceram-se do seu papel porque estavam a brincar com a máquina e o gravador.

As considerações aqui apresentadas ajudam-nos a reflectir sobre o uso da fotografia e do vídeo na investigação com crianças. Por um lado, encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo em vídeo e em fotografia oferece-lhes a oportunidade de documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia (Ferreira & Sarmiento, 2008). Por outro lado, é importante lembrar que a introdução destes equipamentos pode alterar consideravelmente o contexto estudado e que as imagens e os vídeos produzidos apresentam desafios interpretativos excepcionais (Kolb, 2008; Jorgenson & Sullivan, 2009). Ainda, como acontece em todo o trabalho sócio-antropológico, também na investigação visual se apresentam problemas de natureza ética, que serão enfrentados na próxima secção.

### **3.6 Questões éticas**

O trabalho de investigação com as crianças, de acordo com a Sociologia da Infância, constrói-se a partir da preocupação de prestar uma atenção especial a todos os aspectos relativos à ética, próprios de qualquer processo de pesquisa social (Gaitán, 2006). Ao longo do capítulo, já tivemos a oportunidade de discutir alguns aspectos que Fernandes (2009) aponta como passos de um “roteiro ético” de investigação com crianças, tais como a selecção dos participantes (cfr. 3.3.1), o consentimento informado (cfr. 3.5.2) e a existência de compensações (cfr. 3.3.5). Outros passos que constituem este percurso têm a ver com a definição do âmbito e dos objectivos da investigação, com a avaliação dos custos para as crianças, com o respeito pela privacidade e confidencialidade e, finalmente, com o impacto da investigação (Fernandes, 2009). Contudo, antes de enfrentar questões específicas, pretendo apresentar quatro possíveis estratégias para enfrentar as questões éticas na investigação e a minha posição em relação a elas.

Uma primeira forma de lidar com estas questões implica o desenvolvimento de “mecanismos éticos”, ligados sobretudo à elaboração de códigos de conduta e à criação de comités éticos. Sem dúvida, um ponto forte desta abordagem é o facto de obrigar o investigador a discutir o seu projecto e o seu trabalho com outros, contudo encaro a visão da ética aqui proposta como extremamente redutora. De acordo com Gallagher (2009, p.11), parece-me interessante considerar a ética como “uma sabedoria prática formada através de um processo contínuo de reflexão crítica, mais do que um conjunto de prescrições universais para a acção”. No meu caso específico, não tive a obrigação de passar pela aprovação de um comité ético. Mesmo assim, como sugerido por vários autores (Graue & Walsh, 2003; Christensen & Prout, 2002), procurei sempre estabelecer um diálogo com outros investigadores, tanto em conversas particulares como em reuniões científicas, para trocar ideias e obter diferentes perspectivas acerca do trabalho que estava a desenvolver e das questões mais sensíveis.

Uma segunda estratégia para proteger os participantes prevê obter o consentimento dos sujeitos envolvidos (e, no caso das crianças, também dos adultos por elas responsáveis), tanto para a participação na investigação, como para a divulgação dos resultados, incluindo nomes e imagens. Para que o consentimento dos sujeitos seja significativo, é necessário que se desenvolva no âmbito de uma relação de diálogo e de confiança entre estes e o investigador (Faccioli & Losacco, 2010; Ferreira, 2010; Christensen, 2004; Alderson & Morrow, 2004; Christensen & Prout, 2002; Morrow, 1999). Considero central esta questão e já discuti anteriormente a forma em que procurei enfrentá-la. Contudo, é necessário lembrar que dificilmente as pessoas envolvidas e, nomeadamente, as crianças possuem uma visão clara das formas em que os resultados serão apresentados, das possíveis leituras que deles serão feitas e das eventuais consequências. Nesta lógica, torna-se fundamental recorrer também à terceira estratégia.

O terceiro caminho para desenvolver uma investigação ética decorre da *sensibilidade* do investigador. A sensibilidade requer que o investigador tenha uma compreensão profunda dos sujeitos, de modo a entender como construir os dados, o que observar/fotografar/filmar e em que momentos e, também, de que forma utilizar o material produzido (Faccioli & Losacco, 2010)<sup>86</sup>. Christensen e Prout (2002), através do conceito de “simetria ética” entre adultos e crianças, afirmam que, à partida, as relações éticas entre o investigador e os participantes, sejam estes adultos ou crianças, são as mesmas. O que é essencial é adaptar o processo de investigação às pessoas que nela participam e às suas características específicas, características estas que devem ser identificadas no campo e não estabelecidas *a priori*. Pessoas diferentes podem ter reacções diferentes em relação à investigação e à presença do investigador, por isso não é possível estabelecer regras, tratando-se sobretudo de uma questão de

---

<sup>86</sup> As considerações de Faccioli e Losacco (2010) acerca das questões éticas referem-se à investigação visual, mas parece-me apropriado estendê-las à investigação em geral.



sensibilidade. E para alcançar esta sensibilidade é necessário colocar-se no lugar do outro, para intuir o que o poderia ferir (Gold, 1989, *apud* Faccioli & Losacco, 2010).

Uma ulterior postura que considero relevante para acompanhar e fortalecer a sensibilidade do investigador e que teve um papel central no meu trabalho é a *reciprocidade*<sup>87</sup>. Christensen (2004), encarando a etnografia como um empreendimento dialógico, considera ter estabelecido uma relação de reciprocidade na investigação, através da sua disponibilidade em respeitar e participar nas culturas comunicativas das crianças. Casa-Nova (2009) propõe, para ultrapassar a instrumentalização dos sujeitos envolvidos na investigação, uma reciprocidade entendida como satisfação dos interesses dos diferentes participantes, assim como dos seus interesses enquanto investigadora. No meu trabalho, vou construindo estas duas dimensões da reciprocidade: por um lado, procuro comunicar com as crianças e compreender as suas múltiplas linguagens, por outro lado, deixo que elas façam comigo aquilo que eu pretendo fazer com elas.

Se, no princípio, sou eu que procuro as crianças com a intenção de conhecer as suas vidas, desde logo torna-se claro que elas também estão interessadas em conhecer a minha. As crianças mais atrevidas aproximam-se de mim na escola para perguntarem de onde venho e que línguas falo, dizendo que são outros colegas que querem saber. Também, já no dia da minha apresentação na escola, os primeiros “exploradores” saem à descoberta da minha casa (cfr. 3.5.2). Assim como eu utilizo vários instrumentos para a investigação, também as crianças investigam a minha vida de várias formas: observam como me visto e o que eu faço, tocam o meu cabelo, conversam comigo, localizam e visitam a minha casa, ajudam-me em pequenas tarefas, trocam entre elas informações acerca da minha pessoa, mas também me tiram fotografias e me entrevistam.

*Depois de filmar a entrevista-conversa com a Apolinária e as suas amigas acerca do Dia da Criança, ela diz que agora é ela que me quer entrevistar e eu aceito. Porém, ela não faz perguntas relativas à comemoração de hoje, mas sim sobre a minha vida. Eu vou respondendo. (Diário de campo, 1/6/09)*

À medida que eu vou investigando o seu quotidiano, as crianças também vão estruturando conhecimentos acerca da minha vida. Isto demonstra que, na investigação qualitativa, o fluxo de informação nunca é unidireccional (Hunleth, 2011). Estas trocas de informações e de papéis também permitiram que “o carácter do nosso relacionamento fosse parcialmente definido pela fluidez e pela mudança das relações de poder entre nós. O poder não foi fixado em mim ou neles. Através desta

---

<sup>87</sup> A *ética da reciprocidade* provavelmente afunda as suas raízes mais antigas na Regra de Ouro do Confucionismo “não faça aos outros, aquilo que não queres que eles façam a ti” e na sua versão positiva proposta pelo Cristianismo “tudo quanto quereis que os outros vos façam, fazei também a eles” (Mateus, 7, 12). Foi reconhecida pela “Declaração para uma Ética Mundial” como um princípio identificável na maioria das religiões (Küng, 2001).

partilha, acredito que se estabeleceu um senso de igualdade e de comunhão nas nossas interações” (Christensen, 2004).

Neste contexto, mais uma vez, importa salientar o papel de instrumentos de investigação, tais como o gravador e a máquina fotográfica. Hunleth (2011) sublinha que o poder reconhecido a um “entrevistador” ou a um “fotógrafo” se torna acessível às crianças quando manuseiam estes equipamentos. Durante a sua investigação numa cidade do Zâmbia, ela notou que as crianças utilizavam o gravador para questionar os irmãos mais velhos, a investigadora e a sua assistente, contestando as suas respostas em formas que nunca teriam ousado sem o gravador (Hunleth, 2011). Estes instrumentos também consentem às crianças de registar as suas vozes e as suas acções na ausência da investigadora, o que lhes permite falar, cantar, dançar, pousar e brincar à vontade, sem se sentirem constrangidas pela presença adulta.

Trabalhando num contexto histórico e cultural específico, dentro do qual o respeito pela autoridade e pela sabedoria dos mais velhos acaba muitas vezes por marginalizar as vozes e os saberes das crianças, o uso destas ferramentas representa uma possibilidade para quebrar o poder desigual entre adultos e crianças e criar espaços que permitam às crianças terem voz e sobretudo se sentirem livres de expressar as suas ideias. Ainda, o gravador e a máquina frequentemente proporcionam às crianças momentos agradáveis, em que elas se divertem em voltar a ouvir as suas vozes e a ver as suas imagens vezes sem conta, num “tempo continuado onde é possível encontrar onexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (Sarmiento, 2004, p. 28). Contudo, é preciso reconhecer que a “reiteração” nem sempre é encarada de forma positiva: um dia, um menino gravou o irmão mais novo a chorar e este, cada vez que o irmão mais velho repetia a gravação com os seus gritos, ficava triste e com vontade de voltar a chorar.

Os “presentes” representam outra forma através da qual eu e as crianças estabelecemos relações de reciprocidade, respondendo à tríplice obrigação de “dar, receber e retribuir” (Mauss, 2002). As crianças oferecem-me desenhos e cartões com mensagens e, durante o lanche, dão-me frutas, rebuçados, gelinhos e bolachas. Às vezes, presenteiam-me com pequenos objectos e, quando vou para as suas casas, servem-me comida. Eu também ofereço sumo e bolachas às crianças que me visitam, compro amendoim para mim e para as meninas que fazem o caminho de regresso da escola comigo, partilho as frutas das compras que as crianças me ajudam a carregar para casa. No final da investigação, também sinto a necessidade de organizar um lanche para as crianças na escola e de dar uma pequena prenda àqueles que me receberam nas suas casas (cfr. 3.3.5). Apenas nas ocasiões em que as crianças me solicitam abertamente alguma coisa<sup>88</sup>, fico sem saber o que fazer, preocupada com o risco que as

---

<sup>88</sup> Trata-se de pequenas coisas, tais como uma moeda para apanhar o transporte para casa ou cinco folhas de cartolinas para fazer os convites para a Primeira Comunhão.

crianças se habituem a “pedir” ou que eu possa cometer alguma injustiça, aceitando alguns pedidos e negando outros.

*Pára-me na rua um grupo de meninos, a quem tinha pedido para tirar fotografias das suas casas de areia. Pedem as fotos, gritando e discutindo entre eles. “Para mim duas!”, diz um. “Para mim três!”, grita um outro. Apanhada de surpresa, respondo: “Hei-de trazer!” “Ab! Mentira!”, diz-me um deles. Então já perderam a confiança em mim, penso. Mas mesmo querendo cumprir com a minha promessa, como vou fazer? Tenho estado nesta rua por mais de uma semana e dezenas de crianças acabaram entrando nas fotografias e nos vídeos, nem saberia dizer o número exacto. A quem vou entregar as fotografias, sem criar ulteriores conflitos e exclusões?*  
(Diário de campo, 5/7/09)

Em geral, considero que a *reciprocidade* tem um impacto positivo na investigação e sobretudo nos custos que esta acarreta para as crianças. Por um lado, esta atitude consente limitar os custos em termos de coerção, ansiedade e constrangimentos, esbatendo os desequilíbrios e fazendo circular o poder entre o investigador e as crianças. Por outro lado, a reciprocidade oferece alguma compensação para os custos enfrentados, permitindo às crianças de “ganhar alguma coisa”, satisfazer a sua curiosidade, os seus interesses e também a sua vontade de brincar e ter novas experiências. A este propósito, é interessante o relato de Nunes (1999) relativo à sua permanência numa aldeia A’uwé-Xavante, no Brasil. Após a sua resistência inicial, a antropóloga aceita entregar o seu pacote de lixo às crianças, que o pedem para poder também “investigar a vida da investigadora”:

Elas afastam-se um pouco e então o abrem, e fazem uma rigorosa análise do conteúdo: separam tudo, observam as diferentes texturas e espessuras das embalagens, sua transparência ou brilho, cheiram e experimentam o gosto de algum vestígio de comida, mostram uns aos outros e comentam entre si, retiram uma ou outra coisa que lhes interesse e, depois, pedem-me fósforos para elas mesma o queimarem com a ajuda de um pouco de capim seco (Nunes, 1999, p. 131).

Contudo, apesar das minhas intenções de assumir uma postura o mais sensível e aberta possível à reciprocidade, não deixam de existir inúmeras ocasiões nas quais vivencio incertezas e dilemas, relacionados sobretudo com dois tipos de situações: quando as crianças parecem zangadas comigo e quando as crianças me “mentem”. O primeiro tipo de situação refere-se a todos os casos em que as crianças assumem em relação a mim atitudes menos “amigáveis” do habitual, sem nenhuma explicação aparente. Às vezes, as crianças não conversam ou parecem sérias e eu fico a interrogar-me se, por acaso, fiz alguma coisa de errado ou se esta mudança de atitude está relacionada com outros factores que não têm relação comigo.

*Passo por acaso na rua do Paulino e vejo que ele e os amigos estão sentados a beira da estrada. Dou conta que eles também me viram e ficaria mal não me aproximar para cumprimentar. Aproximo-me e vejo que estão a jogar cartas. Parecem estar muito concentrados no jogo. Cumprimento-os e respondem sem olhar para mim. Fico parada alguns segundos, depois pergunto: “Estão a jogar cartas?” Ainda sem olhar para mim, respondem: “Sim.”. Tento*

*perguntar se estão para entrar de férias. Eles dizem que não, só na próxima semana. De facto, eles respondem às minhas perguntas, mas parece-me ser de um jeito muito frio. Será que estão zangados comigo? Será que é por causa dos discos que eu trouxe e que não conseguiram assistir? Prometi fazer uma nova tentativa de copiar em outro formato, mas já passaram algumas semanas sem eu aparecer. Talvez tenham perdido a confiança em mim? Ou talvez estejam simplesmente ocupados no jogo? Despeço-me e vou embora. Sinto-me mal e fico com vontade de desaparecer. Mas ao mesmo tempo, sei que tenho de arranjar uma solução. Pelo menos, cumprir com a promessa do disco. De repente, lembro que Paulo, quando me viu na escola, cumprimentou-me com um sorriso. Talvez não seja nada do que eu estou a pensar. Tenho de tentar encontrar-me com ele, para perceber o que se passa. (Diário de campo, 5/7/09)*

Mais tarde, voltei a encontrar o Paulino na escola e ele cumprimentou-me normalmente, de modo que resolvi não abordar mais o assunto, ficando sem saber as razões da sua atitude naquela tarde. Outras questões que parecem destinadas a ficar sem respostas são aquelas relativas às “mentiras” das crianças. Em várias ocasiões, as crianças contam-me coisas que eu sei ou que mais tarde venho a descobrir que não são verdadeiras. Em geral, resolvo não comunicar às crianças que eu sei que as coisas correram de maneira diferente em relação ao seu relato, para evitar que elas possam sentir-se mal ao serem “descobertas”. Contudo, as dúvidas acerca das razões que levam as crianças a agirem desta forma e da melhor atitude a ser tomada por parte da investigadora permanecem, como ilustrado pelas seguintes considerações registadas no diário de campo.

*Numa família, um adulto e uma criança contam duas versões diferentes do mesmo acontecimento. Quando a criança me conta a sua versão, penso logo que está a mentir. Mas porque corri logo para este pensamento? Acho que foi porque ela é uma criança e porque já tinha ouvido a versão da pessoa mais velha. Talvez se tivesse ouvido apenas a versão da criança não teria tido razões para desconfiar. Mas quais seriam os motivos que levariam o adulto ou a criança a mentir? Do lado do adulto, não consigo ver. Do lado da criança, talvez possa avançar a hipótese que a história contada pelo seu familiar adulto estaria em contraste com a imagem de si que a criança tem andado a transmitir. Em todo caso, quando a criança me conta a “sua” história, eu faço de conta que não sei a versão do adulto, para que ela não se sinta mal ou envergonhada ao saber que eu sei que está a mentir. Não sei se através do adulto, ficará a saber que eu sei que estava a mentir. Na hora, não avaliei esta possibilidade e achei mais correcto ouvir “o seu ponto de vista”. Afinal não é isto que procuramos? (Diário de campo, 15/4/09)*

Este episódio permite-me também considerar outra questão ética relevante: a divulgação dos nomes das crianças. Como foi possível notar, neste excerto do diário de campo, não há referências à identidade da criança nem ao conteúdo da história, que poderia permitir à criança de reconhecer-se. Fiz esta opção porque, a partir da minha sensibilidade de investigadora, considerei que a criança não gostaria de ver divulgado este acontecimento. Da mesma forma, modifiquei ou omiti os nomes das crianças em todos

os episódios que, do meu ponto de vista, poderiam provocar algum desconforto nas crianças. Em todos os outros casos, apesar do anonimato<sup>89</sup> representar a opção dominante na investigação da infância (Gallagher, 2009), decidi manter os nomes verdadeiros das crianças. Com efeito, de acordo com Kramer (2002), o anonimato impede que as crianças tenham uma identidade nas pesquisas, as mesmas pesquisas que as consideraram como sujeitos e que supostamente pretenderam ouvir a sua voz. A seguir, são apresentadas algumas reflexões da autora a este propósito:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (Kramer, 2002, p. 51)

Ainda, tratando-se de uma investigação que se compõe também por uma dimensão visual, manter o anonimato das crianças significaria abdicar do uso de grande parte do material com e por elas produzido. Contudo, ao seleccionar as imagens para a publicação, tive sempre em consideração duas questões éticas que, de acordo com Gold (1989, *apud* Faccioli & Losacco, 2010), se colocam aos investigadores que trabalham com as fotografias:

- a fotografia pode diminuir a auto-estima e o controlo sobre a apresentação de si, nos casos em que os sujeitos tenham sido fotografados de forma não compatível com uma imagem positiva de si;
- as fotografias podem reforçar ou criar estereótipos negativos, uma vez que o observador pode dar uma interpretação subjectiva, para além do sentido pretendido pelo fotógrafo.

Para enfrentar a primeira questão, é fundamental o consentimento dos sujeitos no momento em que as fotografias foram tiradas. Contudo, considerando que muitas crianças divertiram-se a posar para outras crianças sem saber muito bem que as fotografias poderiam chegar a serem publicadas, torna-se central, mais uma vez, a sensibilidade da investigadora. A sensibilidade na avaliação e selecção das imagens é ainda mais relevante se pensarmos que as crianças e os seus responsáveis dificilmente têm noção do tipo de público aos quais as imagens serão dirigidas e das eventuais leituras das mesmas. E aqui chegamos à segunda questão.

Uma vez que ver é uma prática cultural (Evans & Hall, 1999), uma imagem pode ser lida em múltiplas formas (Thomson, 2008). Então pergunto-me: como serão lidas as imagens produzidas no âmbito da minha investigação? Servirão para reforçar os estereótipos relativos a um continente “alegre mas cheio de problemas”? Confirmarão a visão divulgada nos *mass media* globais de crianças pobres e descalças? Ou os observadores serão capazes de colher as *nuanças* dos quotidianos e das culturas das crianças estudadas? Consciente destes desafios, mais uma vez, tive de confiar na minha sensibilidade para a

---

<sup>89</sup> O anonimato, isto é, o não-reconhecimento dos participantes individuais nos resultados da pesquisa, é geralmente obtido através da omissão dos nomes ou da sua substituição com pseudónimos (Gallagher, 2009).

selecção das imagens a publicar. Enfim, ao entender a prática ética como um “processo contínuo de questionamento, acção e reflexão” (Gallagher, 2009, p. 26), a investigadora reconhece a centralidade das suas ideias, dos seus entendimentos e também dos seus sentimentos neste processo.

### **Concluindo: os riscos e as potencialidades de uma metodologia “rica”**

*Mas será que é possível mesmo conhecer o “verdadeiro” ponto de vista das crianças? Ou podemos conhecer apenas o que as crianças querem que nós saibamos ou o que as crianças acham que nós queremos saber? Esta interrogação relativa ao como trazer na minha investigação o ponto de vista das crianças vem-me preocupando já há algum tempo. Eu posso ir para a casa delas, observar as suas actividades, registar as suas acções e as suas conversas. Por muito que pergunte o que estão a fazer e que elas me respondam (coisa que nem sempre acontece), terei sempre uma minha interpretação daquilo que me disseram e que aconteceu. E como me comportar nas situações em que não consigo mesmo entender o ponto de vista das crianças e nem dá para lhes perguntar? (Diário de campo, 15/4/09)*

Todo o percurso que foi relatado neste capítulo, desde a definição do projecto de investigação até a escrita da tese, foi sempre marcado pela preocupação de trazer à tona o ponto de vista das crianças. Contudo, como foi possível ver, o caminho não foi sempre fácil. Concordo profundamente com a ideia de Gallacher e Gallagher (2008), segundo a qual a investigação seria um “desenrascar”, às vezes sentindo-se perdidos e fora do lugar, fazendo perguntas estúpidas, sendo corrigidos e vendo destruídos os nossos preconceitos. Desta forma, torna-se impossível para o investigador negar as próprias vulnerabilidades e incompetências. Consciente dos meus limites, sugiro então de considerar o trabalho aqui apresentado como uma perene tentativa, uma procura inacabada dos significados que as crianças atribuem às suas vidas, um esforço contínuo mas com a humildade de admitir o quanto ambicioso (ou até impossível) seja o objectivo. Será uma investigadora adulta, italiana, branca, de classe média, doutoranda capaz de ver o mundo com os olhos de uma criança moçambicana, negra, de classes populares, que estuda na escola primária?

De acordo com Fernandes (2009, p. 113), “a investigação sociológica dos quotidianos infantis é, antes de mais, uma investigação policromática e multifacetada” que nos coloca frente a um duplo desafio, ligado tanto à definição da identidade e do papel do investigador, quanto à construção das ferramentas metodológicas. Como vimos, o investigador é desafiado a negociar e a redefinir a sua identidade e o seu papel na relação que vai estabelecendo com as crianças, ao longo do processo de investigação. Através de uma série de negociações, eu optei basicamente por posicionar-me como “alguém que está seriamente interessado em compreender como o mundo social é visto a partir da perspectiva das crianças, mas sem fazer uma ambígua tentativa de ser uma criança”<sup>90</sup> (Christensen, 2004). Segundo a

---

<sup>90</sup> Christensen (2004) utiliza a expressão “adulto inusual” para definir o posicionamento referido. E, apesar de concordar com as indicações da autora, não gosto de utilizar este termo porque implica que a existência de uma forma “usual”

autora, através desta postura, o pesquisador emerge, antes de mais, como uma pessoa social e, em segundo lugar, como um profissional com um propósito específico e autêntico.

Os mundos sociais das crianças são realidades complexas e em contínuo devir que precisam ser observadas de muitos ângulos para ser devidamente compreendidas e assimiladas (Graue & Walsh, 2003). Ainda, segundo Gaitán (2006), na análise da realidade social, o investigador reflexivo não se encontra apenas com os *factos* (acções humanas e acontecimentos), mas também com os *discursos* (relatos dos indivíduos ou dos grupos). Os factos podem ser registados, correlacionados, quantificados e estruturados, enquanto os discursos precisam de ser interpretados e analisados. A escolha de um conjunto de instrumentos capazes de captarem tanto uns como os outros poderá permitir ao investigador de alcançar uma maior aproximação à realidade (Gaitán, 2006). O importante é garantir a coerência metodológica através de uma adaptação entre o problema e a pergunta, entre a pergunta e o método, e entre o método, os dados e as formas de tratá-los (Richards & Morse, 2009).

Para compreender a experiência de “ser criança” num contexto específico, em situações da vida quotidiana (James, Jenks, & Prout, 2002), optei por realizar uma “etnografia participativa e visual”, um estudo aprofundado e detalhado de um grupo limitado de sujeitos. Através do “trabalho de campo”, mergulhei pessoalmente durante um período significativo de tempo nas actividades sociais em andamento de um grupo de crianças para fins de investigação (Wolcott, 2005). A observação participante da vida das crianças na escola, na família e na comunidade constituiu o núcleo essencial do trabalho, sendo a própria pessoa da investigadora o principal instrumento para a construção dos dados. Contudo, a partir das contribuições das metodologias participativas e visuais, resolvi experimentar também uma variedade de ferramentas, com o intuito de complementar os dados construídos através da observação e de compreender quais seriam os instrumentos mais úteis naquele contexto.

A selecção das actividades de investigação foi negociada com as crianças e incluiu técnicas de carácter oral, escrito e visual. Como relatado por Hunleth (2011), as actividades estruturadas ofereceram-me um “pretexto” para estar com as crianças, encheram silêncios constrangedores, abriram possibilidades para as crianças se divertirem e facilitaram a construção da nossa relação. Contudo, enquanto eu esperava recolher informações acerca dos seus quotidianos, estas ferramentas produziram material sobretudo acerca das representações sociais das crianças, uma vez que eram elas a escolher como e o que dizer, contar e mostrar.

Embora nós, os adultos, tentamos criar “as circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrarem-nos os seus mundos” (Graue & Walsh, 2003, p. 29), as crianças observam-nos enquanto estamos a observá-las. Elas tentam dar sentido à tarefa de investigação e perceber a agenda do investigador, utilizando estes entendimentos para produzirem um comportamento adequado

---

generalizada de ser adulto. Trata-se de uma ideia dificilmente defendível, sobretudo trabalhando em contextos culturais diferenciados.

(Jorgenson & Sullivan, 2009). Por outras palavras, as crianças procuraram perceber o que eu enquanto investigadora queria saber, para poder oferecer-me as “respostas correctas”, aquelas que elas já tinham ouvido em outros contextos e que consideraram que me agradariam. Foi por isso que os trabalhos em grupo mostraram sobretudo o que “a vida das crianças em Moçambique” deveria ser (discurso dos direitos) ou é considerada ser (estereótipos das crianças órfãs e vulneráveis).

De acordo com Punch (2002a), o uso de uma multiplicidade de técnicas torna as actividades divertidas e interessantes para as crianças, responde aos seus diferentes interesses e competências, diminui a desigualdade de poder entre o investigador adulto e as crianças e, também, permite produzir dados úteis e relevantes. A minha experiência no campo leva-me a confirmar quase todos os pontos referidos, mesmo reconhecendo que o uso destas ferramentas para mim implicou duas principais dificuldades. A primeira dificuldade encontra-se relacionada com a própria implementação das actividades. Considero que os momentos de trabalho na sala, ao invés de esbater as desigualdades, acabaram enfatizando o meu poder de adulta, vendo-me obrigada a assumir um papel mais autoritário para conseguir manter a ordem. Ainda, dentro do contexto escolar, mais dificilmente as crianças tinham a possibilidade de recusar a sua participação na pesquisa, às vezes encarando-a como mais uma obrigação.

A segunda dificuldade com a qual me deparei está relacionada com a análise dos dados. Em cerca de dois meses, as actividades realizadas na escola produziram uma quantidade enorme de material, em termos de desenhos, registos escritos, fotografias e gravações audiovisuais. Isto implicou a escolha de trabalhar apenas com uma parte dos dados. Consequente, o resultado final da investigação não é capaz de dar conta por completo da participação das crianças ao longo do processo, nas suas múltiplas e variadas formas. Com efeito, o “risco” do uso de ferramentas onde as crianças têm maior controlo sobre os dados produzidos é que estes dados podem não resultar tão úteis para responder às questões de partida do investigador. Por exemplo, se tivesse sido a investigadora a construir o guião das entrevistas, provavelmente teria abordado temas diferentes daqueles propostos pelas crianças.

Como sugerido por Gallacher e Gallagher (2008), uma prática de pesquisa eficaz não pode ser reduzida a engenhosas técnicas, planeadas com antecedência e cuidadosamente aplicadas, uma vez que a investigação é inerentemente imprevisível e os melhores planos são susceptíveis de dar errado. Do meu ponto de vista, uma investigação levada a cabo em tempos, espaços e situações diferentes, através do uso de uma vasta gama de ferramentas sempre acompanhadas por uma observação mais ou menos participante, oferece uma descrição e uma compreensão ricas da realidade estudada, porque toma em conta perspectivas diversificadas.

Nos momentos mais “institucionalizados” da pesquisa, as crianças tendem a conformar-se à norma, aos discursos e aos estereótipos vigentes na sociedade. Nos momentos mais livres, elas falam da sua realidade pessoal. Assim, enquanto os trabalhos em grupo apresentaram as representações das crianças



sobre “a vida das crianças em Moçambique”, as técnicas escritas, as fotografias, os vídeos e a observação participante permitiram conhecer alguns aspectos do dia-a-dia das crianças envolvidas na pesquisa, aqueles que as crianças consideraram apropriados contar e mostrar. É exactamente esta a força do *bricolage metodológico*: uma combinação de métodos e técnicas que torna visíveis diferentes faces de uma mesma realidade, oferecendo às crianças a oportunidade de participar à medida da sua vontade e de expressar-se através das suas múltiplas linguagens (escrita, oral, visual, corporal, artística,...).

“Da mesma forma que o caminho se faz no caminhar, também os métodos se vão descobrindo investigando”, escreve o sociólogo José Machado Pais (2002, p. 68). Com efeito, os métodos não estão apenas relacionados com os dados mas também e sobretudo com as pessoas, estando sempre enredados nas relações sociais (Hunleth, 2011). Por isso, segundo Gallacher e Gallagher (2008), não é possível confiar apenas na aplicação de técnicas, sendo necessário inovar, adaptar, improvisar e inventar. A investigação torna-se assim uma forma de experimentação, dentro da qual “os pesquisadores não se limitam a relatar um mundo que existe ‘lá-fora’, mas estão experimentando e criando um novo mundo” (Gallacher & Gallagher, 2008, p. 512). No âmbito deste processo, sugiro que a reciprocidade e a sensibilidade do investigador jogam um papel central, para garantir que o trabalho tenha o carácter ético e também que haja uma participação efectiva das crianças na investigação.



## Capítulo 4

### O cotidiano das crianças

*O meu trabalho de casa é de fazer chá  
e arranjar a minha irmã para ir a escola  
e depois brinco.*

Adelina



*Hoje eu acordei com uma boa sorte e porque também terei umas boas aulas eu brinquei, trabalhei, estudei. Quando comecei a trabalhar, eu comecei com o meu trabalho de dia a dia este eu faço todos os dias varrer o quintal lavar os pratos fazer a limpeza todos os dias lá dentro na sala nos quartos, no corredor e na dispensa e na casa de banho e depois fui pôr água para poder regar os canteiros a relva e as plantas. Depois pus a água para poder tomar banho, quando acabei de tomar o banho, limpei-me e fui vestir. Almocei e despedi-me e fui a escola fui estudar muito bem. (Diário de Gilberto, 30/9/08)*

Brincar, trabalhar, estudar. As palavras do Gilberto confirmam a ideia que eu fui elaborando ao longo do meu trabalho de campo junto das crianças de Infulene. Para além das actividades escolares (ir à escola, ir à explicação e fazer TPC<sup>91</sup>) que ocupam uma parte significativa do dia das crianças, o trabalho e a brincadeira parecem representar os dois eixos estruturantes dos quotidianos infantis no contexto estudado. Ainda, uma rápida revisão da literatura permite confirmar que a centralidade destas três categorias (a escola, o trabalho e a brincadeira) caracteriza a vida quotidiana das crianças de grande parte do mundo<sup>92</sup>. Contudo, a partir da perspectiva da Sociologia da Vida Quotidiana, que propõe um olhar atento a ver o que se passa mesmo quando nada se passa (Pais, 2002), é possível compreender que há muito mais do que isto no dia-a-dia das crianças.

Os pequenos gestos do quotidiano, tais como comer, tomar banho, cumprimentar e muitos outros, são reveladores das específicas formas de ser, sentir e agir das crianças estudadas que, por sua vez, nos informam também acerca do mundo social mais amplo onde elas estão inseridas. Neste capítulo, procurarei mostrar os diferentes elementos que configuram o dia-a-dia das crianças de um bairro periférico da cidade de Maputo. Começarei por considerar as contribuições da Sociologia da Vida Quotidiana, a relevância do estudo dos quotidianos infantis na Sociologia da Infância e também os aspectos culturais que estruturam o dia-a-dia das crianças no continente africano. Depois de descrever a minha abordagem no estudo do quotidiano das crianças de Infulene, procurarei discutir como o “tempo” é vivido e representado pelos sujeitos que participaram na investigação. Finalmente, focalizar-me-ei naquilo que acontece concretamente no dia-a-dia das crianças, considerando tanto os aspectos mais rotineiros quanto os eventos excepcionais.

---

<sup>91</sup> TPC: “trabalho para casa”, tarefas que os professores atribuem às crianças para serem desenvolvidas em casa.

<sup>92</sup> Esta ideia aparece nos trabalhos que objectivam oferecer uma visão global da infância. Por exemplo, o livro “Childhood in a Global Perspective” de Karen Wells (2009) contém um capítulo intitulado “School and Work”, enquanto o trabalho de Montgomery (2009), “An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children’s Lives” inclui um capítulo denominado “Talking, Playing, and Working”. Ainda, um artigo de Larson e Verma (1999) apresenta o título significativo de “How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities”. Pelo que se refere às investigações desenvolvidas no mundo maioritário, são vários os trabalhos que evidenciam a centralidade da brincadeira e do trabalho nos quotidianos infantis. Entre outros, podemos mencionar os trabalhos de Wenger (1989) no Kenya; de Katz (1986; 2004) no Sudão; de Punch (2003) na Bolívia; de Invernizzi (2003) no Peru e de Silva (2003) no Brasil.

## 4.1 A revelação do social através do quotidiano: aproximações teóricas

Antes de compreendermos de que forma pode ter lugar “a revelação do social através do quotidiano” (Pais, 2002, p. 32), cabe-nos aqui tentar responder a uma questão básica: o que são o quotidiano e a vida quotidiana? Estes termos podem vir a constituir conceitos teóricos e objectos de estudo mas, antes de tudo, são expressões linguísticas. As suas origens podem ser encontradas na língua latina: o advérbio *quotidie*<sup>93</sup> significa cada dia, diariamente (Pianigiani, 1937). Trata-se então de expressões que nos remetem para a dimensão temporal e indicam aquilo que na vida se repete ao longo do tempo. Apesar de a origem do termo ser antiga, Jedlowski (2003) faz notar que a expressão “vida quotidiana” é relativamente recente, uma vez que aparece com o surgimento das sociedades industriais europeias entre o fim de Setecentos e o princípio de Oitocentos.

Inicialmente, o termo “vida quotidiana” estava associado a conotações negativas: a quotidianidade era considerada ser um tempo insignificante, dedicado ao trabalho “forçado” e sempre igual do homem na fábrica e da mulher entre as paredes domésticas. Ao longo do século XX, esta visão muda e a vida quotidiana transforma-se, para a maioria das pessoas, num lugar de realização, decorrente da satisfação dos desejos de consumo, do uso de facilidades que aliviam o cansaço dos corpos e, também, da segurança, do trabalho e da saúde que o Estado-Providência garante. Ainda, é no quotidiano que se mede a “qualidade de vida”, agora objecto de reivindicações, aspirações, críticas e estratégias individuais e colectivas (Jedlowski, 2003).

Afinal de contas, a vida quotidiana é a vida que temos, a “vida real” ou, pelo menos, aquela que nos aparece como tal. De acordo com Berger e Luckmann (1999, p. 33), “entre as múltiplas realidades, há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência: é a da vida quotidiana. A sua posição privilegiada confere-lhe o direito à designação de realidade predominante”. A partir do entendimento de que a banalidade quotidiana constitui o essencial da trama societal (Maffesoli, 1987), as ciências sociais e, entre elas, a sociologia começam a interessar-se pelo seu estudo. No que se segue, tentarei delinear brevemente algumas ideias que têm caracterizado o surgimento e o desenvolvimento da Sociologia da Vida Quotidiana.

### 4.1.1 A Sociologia da Vida Quotidiana

A vida quotidiana configura-se como um âmbito de interesse da sociologia em tempos relativamente recentes, começando a ser considerada um tema, de alguma forma, circunscritível e autónomo, a partir dos anos Sessentas do século XX (Jedlowski, 2003). Sem dúvida, Erving Goffman representa um dos pioneiros na tentativa de focalizar a atenção na riqueza e na complexidade das interações ordinárias

---

<sup>93</sup> O termo é constituído pelas palavras *quotus* (cada) e *die* (dia).

que se desenvolvem na vida quotidiana, ficando célebre o seu trabalho “A apresentação do Eu na vida de todos os dias” (Goffman, 1993), publicado em 1959. Com ele, aprendemos a reconhecer e a levar a sério o que parece banal, descobrindo que a análise dos mecanismos sociais microscópicos permite dar conta da construção da sociabilidade e da sua ordem.

No âmbito das ciências sociais, a definição do conceito de “vida quotidiana” depende dos objectivos intelectuais e dos quadros teóricos dentro dos quais é utilizado. Contudo, Silverstone (1994) considera que é possível identificar duas visões principais e contrastantes que caracterizaram as análises do quotidiano, ao longo do século XX. Por um lado, existem as abordagens, como a Escola de Frankfurt, o Marxismo Francês (LeFebvre, Bourdieu e Foucault) e os críticos da sociedade de massa, que vêem na vida quotidiana uma política derrotada, que confunde o jogo com o poder. Por outras palavras, o quotidiano é encarado, por estes autores, como um espaço de dominação e alienação. Por outro lado, encontramos de Certeau e os representantes da sociologia fenomenológica que vislumbram na vida quotidiana as possibilidades para uma política de resistência que, apesar de limitada, é real nas suas consequências, uma política na qual o próprio jogo é poder. Assim escreve Michel de Certeau:

Muitas práticas quotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou cozinhar, etc.) são de tipo tático. E assim também, mais em geral, grande parte dos “modos de fazer”: desforras do “débil” contra o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violências das coisas ou de uma ordem, etc.), golpes baixos, hábeis jogadas (2001, p. 16).

No campo da sociologia, o conceito de vida quotidiana começa a circular sobretudo graças às correntes fenomenológicas, que a definem como a tela dos hábitos familiares dentro dos quais agimos e pensamos na maior parte do tempo, sendo o sector da experiência que nos aparece como o mais real, o nosso *habitat* usual e ordinário (Berger & Berger, 1995). A partir desta perspectiva, o quotidiano deixa de ser banal representando, por um lado, o fundamento material e afectivo da vida de cada indivíduo, que garante a sua “segurança ontológica” (Giddens, 2000), e por outro lado, o lugar onde se reproduz a ordem simbólica que regula as interações e que constitui o ponto de partida para estudar “a realidade como construção social” (Berger & Luckmann, 1999).

Contudo, à medida que o estudo sociológico do quotidiano se vai afirmando a nível internacional, são propostas definições mais amplas do conceito de vida quotidiana, que permitem dar conta de estratégias de investigação e referenciais teóricos diversificados. É, por exemplo, o caso da definição proposta no memento da fundação da Secção da Vida Quotidiana na Associação Italiana da Sociologia. Segundo esta definição:

o estudo da vida quotidiana é o estudo que se centra no sujeito, naquilo que está imediatamente ao seu redor (familiares, vizinhos, amigos, colegas) e em todas as práticas, representações, simbolizações, através das quais o sujeito se organiza e negocia incessantemente a sua relação com a sociedade, com a cultura e com os acontecimentos (Bimbi & Capecchi, 1986, p. 14).

Apesar da variedade de definições e de abordagens propostas para o estudo da vida quotidiana, é possível identificar alguns pontos de confluência entre as diferentes ramificações existentes no interior da disciplina. Antes de mais, todos os sociólogos da vida quotidiana possuem a mesma paixão de descrever aquelas que aos demais parecem minúcias. Ainda, de acordo com Jedlowski (2003), todos partilham o mesmo objectivo de descrever a quotidianidade não apenas como ela aparece aos olhos de quem está nela envolvido, mas iluminando também aquilo que escapa a estes olhos, os bastidores daquilo que ocupa a atenção das pessoas enquanto estão ocupadas a viver. Segundo Pais (2002), a sociologia do quotidiano passeia nos caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura, aberta ao que se passa mesmo quando “nada se passa”; ao basear-se nos rumores quotidianos, ela procura alcançar os rumos processuais das sociedades, outras ordens de sentido da realidade. O verdadeiro desafio da disciplina é “revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias” (Pais, 2002, p. 33).

Um outro ponto de confluência é o reconhecimento da historicidade do quotidiano. A quotidianidade parece imóvel, às vezes tranquilizadora às vezes tediosa, mas quase eterna na sua constante repetição; contudo, ela não possui nada de eterno (Jedlowski, 2003). Segundo Maffesoli (1987), a experiência comum, enquanto movimento fundador, é o verdadeiro motor das histórias humanas. Em outras palavras, a história tem lugar no quotidiano (Pais, 2002). As rotinas que hoje tomamos como certas não são as mesmas que viveram os nossos pais, os nossos avós e todos os que nos precederam, porque mudaram os ambientes, os objectos, as tecnologias, as oportunidades e até os significados que são atribuídos à vida de todos os dias.

A quotidianidade é histórica e mutável: muda para cada um, ao longo do seu percurso biográfico, e muda para todos, em diferentes momentos históricos e em diferentes contextos culturais (Jedlowski, 2003). A vida quotidiana transforma-se e com ela também se transforma a sociologia da vida quotidiana, tendo de deparar-se com sujeitos, acções e relações em contínua mudança. Novas situações implicam a criação de novos conceitos, teorias e ferramentas metodológicas. Para ter uma ideia destas mudanças, basta pensar no impacto das novas tecnologias na vida quotidiana das pessoas e nos consequentes desafios teóricos e metodológicos que se colocam para os investigadores do quotidiano. Contudo, é importante sublinhar que a sociologia do quotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização (Pais, 2002). Para muitos sociólogos, a própria vida quotidiana tem representado muito mais um “ponto de vista” capaz de orientar a investigação em modos inovadores do que um objecto ou um conceito predeterminado. Entre as principais inovações trazidas por esta perspectiva, destacam-se o reconhecimento da relevância de variáveis como o género, a idade e a geração, a exploração de temas transversais como o tempo e a memória social e a elaboração de métodos de investigação quantitativos e sobretudo qualitativos originais e complexos (Jedlowski,



2003). A procura da novidade onde parece não haver nada de novo resulta ser uma das finalidades da disciplina. Com efeito, segundo Pais (2002), a sociologia da vida quotidiana procura compreender mais do que explicar, descobrir e mostrar mais do que demonstrar teorias predefinidas.

A ideia de que o típico se encontra enfatizado no particular (Pais, 2002) constitui um outro ponto de confluência no âmbito da sociologia da vida quotidiana. Segundo Maffesoli (1987), a subjectividade que serve de “alavanca metodológica” não deve ser compreendida como uma exacerbação de um eu autónomo e solitário, mas como um elemento típico de uma estrutura complexa. Este elemento típico, apreendido de diferentes perspectivas, revela-se significativo de um conjunto mais vasto. De acordo com o autor, a noção de *tipicalidade* exprime bem a conjunção do particular e do universal. Isto significa que a prática quotidiana se organiza em grandes polaridades, que podem ser apreendidas através de algumas construções estruturais. As pessoas e os sistemas de interações em que elas se situam são cristalizações que é suficiente estudar enquanto tais e que dão a chave do dado social.

De acordo com Maffesoli (1987), as diversas formas de tipicalidade reconhecíveis na vida quotidiana decorreriam de um conjunto de “conhecimentos”, que incluem hábitos, situações codificadas, rituais, sabedorias, culturas populares e senso comum, organizados em tipos pela experiência colectiva. O estudo do conhecimento empírico do quotidiano constituído por todo este “saber-fazer”, “saber-dizer”, “saber-viver” constituiu o objecto de estudo privilegiado da Fenomenologia. Schütz (1982) fala de “stocks de conhecimentos disponíveis”, incluindo o “conhecimento à mão” (*stock knowledge at hand*). Esta bagagem partilhada de noções e experiências, por um lado, permite a interacção com os outros, elaborando hipóteses acerca dos seus comportamentos e das suas motivações; por outro lado, possibilita o próprio desenvolvimento da vida no dia-a-dia, dando relevância a alguns aspectos do agir quotidiano e negligenciando outros.

Apesar da existência de tipicalidades e recorrências, a vida quotidiana é reconhecida também como um espaço para a criatividade, a espontaneidade e a inovação. Balbo (1993, p. 16) define o quotidiano como a “dimensão espaço-temporal de cada actor social que concebe, articula e realiza estratégias, somando momentos inventivos aos momentos adaptativos”. De acordo com Jedlowski (2003), a identificação total do quotidiano com o dado adquirido e repetido de forma automática é recusada, porque é considerada redutora em relação à mistura de hábitos, adaptações às circunstâncias e invenções que as investigações revelam. Ainda, segundo Heller (1972, *apud* Pais, 2002), a espontaneidade representa uma característica da vida quotidiana. O ritmo fixo, a repetição e a rigorosa regularidade da quotidianidade não estariam de modo algum em contradição com esta espontaneidade, muito pelo contrário, uma coisa implicaria a outra.

Finalmente, depois de ter apresentado algumas ideias centrais da disciplina, permanece uma pergunta: porque é relevante estudar a vida quotidiana? Fazer sociologia da vida quotidiana significa devolver o

quotidiano à história, não de forma abstracta, mas nas formas que os indivíduos podem melhor aproximar às suas experiências. Parece sem importância, mas a vida quotidiana é a vida “real”. Identificar as suas formas significa conhecer uma parte importante da sociedade e, se é no quotidiano que se reproduz a realidade, é também do quotidiano que é possível começar para a modificar (Jedlowski, 2003).

#### **4.1.2 A Sociologia da Infância e a vida quotidiana das crianças**

Compreender a vida quotidiana das pessoas significa conhecer uma parte importante da sociedade onde elas estão inseridas. A partir desta premissa, é fácil perceber porque muitos investigadores, que objectivam conhecer a sociedade a partir da infância, optam pelo estudo do quotidiano das crianças. Esta opção caracteriza a corrente da Sociologia da Infância que Hengst e Zeiher<sup>94</sup> (2004) chamam de “sociologia das crianças”. No âmbito desta corrente, as crianças são reconhecidas como sujeitos capazes de interpretar significados e de agir de modo autónomo e competente. A atenção focaliza-se nas actividades das crianças nos seus contextos naturais. Estas actividades podem ser melhor apreendidas através do uso de métodos qualitativos, etnografia *in primis*, enquanto, na fase de análise, privilegia-se a construção de categorias decorrentes do mundo conceptual dos sujeitos da pesquisa (Hengst & Zeiher, 2004).

Contudo, o interesse pelos quotidianos das crianças pode ser identificado também nos estudos que se inserem na denominada “sociologia da infância como estrutura social”. Nomeadamente, são realizados inquéritos de ampla escala acerca do uso do tempo e das actividades quotidianas das crianças. De acordo com Ben-Arieh & Ofir (2002), o exame do uso do tempo das crianças pode tanto mostrar as diferenças entre grupos de crianças dentro da mesma sociedade, quanto revelar os modelos de infância existentes em sociedades específicas, permitindo assim comparações internacionais. Desta forma, os aspectos aparentemente banais do quotidiano das crianças tornam-se objecto de estudo tanto dos investigadores que pretendem dar conta dos processos sociais microscópicos (sociologia das crianças), quanto daqueles que se ocupam das dimensões macroscópicas da realidade social (sociologia da infância como estrutura social).

Todavia, a revisão da literatura realizada por Ben-Arieh e Ofir (2002) indica que a maioria dos trabalhos acerca dos quotidianos infantis se focaliza em actividades específicas da vida quotidiana das crianças ou em aspectos particulares da condição infantil. Segundo os autores, existe ainda um conhecimento

---

<sup>94</sup> De acordo com estes autores, seria possível identificar três diferentes abordagens que caracterizam o estudo sociológico da infância: 1. a *sociologia das crianças*, marcada por estudos micro-sociológicos e etnográficos das actividades das crianças nos seus contextos naturais; 2. a *sociologia deconstrucionista da infância*, que procura revelar o carácter situado e socialmente construído dos diferentes discursos acerca da infância; 3. a *sociologia da infância como estrutura social*, que encara a infância como uma parte constitutiva da estrutura social da sociedade, com uma posição económica, social, política, jurídica e cultural específica (Hengst & Zeiher, 2004).

incompleto e parcial acerca do “normal” modo de viver das crianças nas diferentes sociedades, das suas experiências quotidianas e dos seus espaços de acção nos contextos onde estão inseridas (família, escola, bairro, comunidade, cidade, etc.). Apesar da sua incompletude, considero que o estudo dos quotidianos infantis tem permitido trazer à tona alguns conceitos centrais da Sociologia da Infância, que vale a pena apresentar.

Sem dúvida, a vida quotidiana representa uma chave de leitura que percorre todo o trabalho de William Corsaro. As actividades repetidas diariamente nos diferentes ambientes que as crianças frequentam, ilustradas com vívidos exemplos, oferecem a base para compreender, teorizar e explicar os conceitos de *cultura de pares* e de *reprodução interpretativa*. A cultura de pares é definida como “um conjunto estável de actividades e de rotinas, de artefactos, de valores e de interesses produzido e partilhado pelas crianças nas interacções recíprocas” (Corsaro, 2003). Ainda, o conceito de *reprodução interpretativa* indica que as crianças não se limitam a interiorizar a cultura e a sociedade onde estão inseridas, mas contribuem activamente para a sua reprodução e transformação, apropriando-se de modo criativo das informações do mundo adulto para a constituição das suas culturas de pares (Corsaro, 2003).

Na mesma direcção, Katz (2004) indica que é através de práticas sociais concretas que os actores sociais se tornam membros de uma cultura e constroem a sua identidade. No âmbito deste processo, as crianças são tanto receptoras quanto agentes, uma vez que adquirem o conhecimento cultural, mas também o reformulam através das práticas, intencionais ou não, das suas vidas quotidianas. É então no quotidiano que é possível descortinar também a *agência* das crianças, mais um conceito-chave da Sociologia da Infância. Ter *agência* significar desempenhar alguma acção, estando em relação com outras pessoas e, desta forma, contribuindo para os processos mais amplos de reprodução social e cultural (Mayall, 2002).

Nesta acepção, a agência é reconhecida a todos os seres humanos, incluindo as crianças, enquanto seres sociais e relacionais (Nunes & Carvalho, 2007). Contudo, a análise dos quotidianos infantis permite compreender as oportunidades e os limites que se colocam às crianças em relação à expressão da sua capacidade de ser actores “activos”, nos seus contextos de vida. As possibilidades que as crianças têm de expressar a sua agência estão fortemente relacionadas com a relação adulto-criança que caracteriza o contexto específico onde estão inseridas, dentro de uma certa sociedade, num dado período histórico (Belotti, 2010). Imbricado com o exercício da agência por parte das crianças e com o seu reconhecimento social, é o conceito de *participação* das crianças na vida quotidiana.

A teorização da participação no âmbito da Sociologia da Infância tem sido fortemente influenciada pela afirmação do direito à participação, no âmbito da Convenção dos Direitos da Criança. A partir da elaboração deste documento, tanto na prática quanto na investigação, foi-se difundindo, a nível global, um entendimento da participação que a identifica com o “falar e ser ouvido”, isto é, com o

envolvimento formal nos processos de tomada de decisão (Mason & Bolzan, 2010). Porém, à luz de uma análise intercultural, Liebel e Saadi (2010) propõem uma visão mais ampla deste conceito, como uma inclusão activa e habitual nos processos sociais essenciais. Segundo estes autores, a participação não seria um tipo particular de comunicação com as crianças que deve ser organizado em modo pontual para finalidades específicas, mas uma efectivação seminal e quotidiana de uma agência significativa.

Se a cultura de pares, a reprodução interpretativa, a agência e a participação são alguns dos conceitos centrais que emergem das análises dos quotidianos infantis, podemos também identificar duas dimensões fundamentais a partir das quais estas análises são desenvolvidas: o espaço e o tempo. Dependendo dos objectivos e dos referenciais teóricos, os investigadores têm optado por incluir ambas as dimensões nos seus trabalhos ou por focalizar-se apenas numa delas. No âmbito do meu trabalho, tratarei de forma aprofundada a relação das crianças com o espaço, sobretudo o espaço urbano, no próximo capítulo (cfr. Cap. 5), enquanto as questões ligadas ao tempo das crianças serão enfrentadas mais adiante (cfr. 4.3).

Finalmente, porque é relevante estudar os quotidianos das crianças? De acordo com Belotti e La Mendola (2010), esta é uma forma de olhar para a sociedade através do buraco da fechadura dos acontecimentos e do agir, que têm como protagonistas crianças em relação, mais ou menos directa e explícita, com os outros habitantes do planeta. Ainda, Carriero (2009) sublinha que as actividades quotidianas das crianças podem ser encaradas como o esqueleto visível das estruturas sociais e económicas. Esta tentativa de costurar os processos políticos e sobretudo económicos, a nível global, com a concretude do quotidiano das crianças, num contexto específico, é bem representada pelos trabalhos de Katz (2004) e de Silva (2003)<sup>95</sup>.

#### **4.1.3 Os quotidianos infantis dentro do universo cultural africano**

O conceito de “uso do tempo” é convencionalmente entendido como um enquadramento para estudar a organização dos quotidianos infantis. Contudo, as avaliações acerca do uso do tempo das crianças estão estreitamente ligadas à configuração das relações de poder intergeracionais, dentro de uma dada sociedade. No mundo minoritário, de modo geral, a pesquisa sobre o tempo das crianças tem-se focalizado na organização dos quotidianos infantis como uma maneira de controlar o tempo das

---

<sup>95</sup> Katz (2004) analisa as formas em que forças sociais e político-económicas mais amplas, como aquelas associadas ao capitalismo global, reconfiguram as práticas quotidianas das crianças na aldeia sudanesa de Howa. A autora apresenta também conexões insuspeitadas entre a experiência sudanesa e a vida das famílias da classe trabalhadora em Nova Iorque. Similarmente Silva (2003), através do estudo do quotidiano das crianças que trabalham na zona da mata canavieira pernambucana no Brasil, procura compreender as imbricações dos actos individuais ou interaccionais com a estrutura social global. O autor, seguindo o pensamento de Lefebvre, procura tornar visíveis a miséria e a riqueza do quotidiano, um quotidiano que é marcado tanto pela alienação e a exploração por parte do capitalismo quanto pela criatividade e a resistência exercidas pelos sujeitos.

crianças (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009). Na conceptualização do tempo das crianças, foi desenvolvido um amplo conjunto de distinções entre repouso, lazer ou brincadeira, trabalho e educação, depois objectivadas nos livros acerca do desenvolvimento infantil e globalizadas através da ideia de que “brincar é o trabalho das crianças” (Woodhead, 1999a).

Contudo, de acordo com Vogler, Morrow e Woodhead (2009), estas construções de infância normativas (e muitas vezes idealizadas) têm pouco a ver com as crenças e os valores locais e, ainda menos, com as vidas e as experiências reais das crianças, especialmente quando aplicadas aos contextos do mundo maioritário, onde as crianças podem brincar enquanto trabalham e podem aprender a trabalhar enquanto brincam (Invernizzi, 2003; Punch, 2003; Silva, 2003; Reynolds, 1991). Apesar desta complexidade, a maioria das investigações no mundo maioritário tende a encarar o trabalho das crianças como prejudicial para a sua escolaridade e intrinsecamente perigoso para o seu “desenvolvimento saudável” (Woodhead, 1999b).

Reconhecido que os valores associados às actividades infantis estão intimamente ligados a compreensões culturalmente específicas acerca dos papéis das crianças (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009), parece-me aqui interessante apresentar brevemente uma “visão indígena africana” acerca das crianças e do seu desenvolvimento, tendo como base principal o trabalho de Nsamenang (2006). Antes de mais, importa destacar que o desenvolvimento infantil não é encarado de forma isolada, mas enquadrado no âmbito da mais ampla ontogênese humana, do nascimento até a morte. Cada etapa deste desenvolvimento ontogenético é marcada por distintas tarefas, definidas no âmbito das realidades culturais e das agendas de desenvolvimento locais. O pensamento social africano define o desenvolvimento como “a aquisição e o crescimento das competências físicas, cognitivas, sociais e emocionais necessárias para participar plenamente na família e na sociedade” (Nsamenang, 2006, p. 295).

Os africanos tendem a orientar o desenvolvimento da criança como um processo gradual e sistemático de integração social, encarando-o como a transformação que se verifica no indivíduo através da participação nas actividades culturais (Rogoff, 2003). A visão africana da ontogênese humana difere das propostas teóricas mais individualistas de Freud, Erikson e Piaget, implicando que os seres humanos, para se individualizar adequadamente e atingir a plena personalidade, necessitem não apenas de outros seres humanos, mas também de responsabilidades sociais. Por outras palavras, a consciência de si só pode ser alcançada através da referência à comunidade, estando interligados aos outros e desempenhando o próprio papel social (Nsamenang, 2006).

Contudo, continua Nsamenang (2006), a assunção de responsabilidades sociais por parte das crianças, desde os primeiros anos de vida, é encarada pelos pais africanos como um valor fundamental em si,

para além de um meio para a cognição social<sup>96</sup>. Diferentes papéis sociais são progressivamente atribuídos às crianças, a partir da percepção da sua maturidade social ou competência. O conhecimento procedural (o “saber como”), as habilidades e os valores que as crianças aprendem a partir desses currículos não são compartimentados em específicas actividades ou domínios de habilidades, mas são agrupados como parte integrante da interacção social, da vida cultural, das actividades económicas e das rotinas diárias (Nsamenang, 2006).

Em princípio, as crianças raramente são instruídas acerca daquilo que aprendem, mas o descobrem através da participação. Nomeadamente, Rogoff (2008) propõe olhar para a integração social das crianças a partir da perspectiva comunitária, interpessoal e pessoal, considerando-a respectivamente como aprendizado, participação guiada e apropriação participativa. Nesta lógica, o desenvolvimento cognitivo é descrito como o desdobramento de habilidades e conhecimentos que permitem envolver-se cada vez mais com o mundo de forma responsável (Nsamenang, 2006). Estas ideias acerca do desenvolvimento e dos papéis sociais das crianças constituem uma chave de leitura importante para a compreensão dos quotidianos infantis no contexto estudado. As actividades diárias das crianças representam práticas sociais que não são naturais, mas são produzidas historicamente nas relações sociais, dentro de horizontes culturais específicos.

## **4.2 O estudo do quotidiano das crianças de um bairro de Maputo**

O espaço e o tempo são dimensões que se encontram permanentemente presentes na vida das pessoas e das respectivas sociedades (Carmo, 2006). De acordo com Giddens (1990), o tempo, analisado como prática social que possibilita a interacção, não pode ser isolado da sua dimensão espacial. Apenas por razões analíticas, no âmbito deste capítulo, focalizar-me-ei na dimensão temporal como ponto de partida para apresentar o quotidiano das crianças de um bairro periférico da cidade de Maputo. Como vimos anteriormente, o uso que as crianças fazem do tempo representa uma das formas para estudar os quotidianos infantis e pode ser analisado através de métodos tanto quantitativos como qualitativos. Os dados produzidos podem estar relacionados com o uso efectivo do tempo, assim como com as suas dimensões subjectivas, explorando os significados e as percepções que as crianças atribuem a actividades específicas (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009).

Ben-Arieh e Ofir (2002) indicam três formas para estudar o tempo das crianças: a observação, o auto-registo em tempo real (*on-time self-reporting*) e o auto-registo retrospectivo (*recall self-reporting*). A esta lista, Christensen e James (2005) acrescentam as ferramentas inspiradas no *Participatory Rural Appraisal* (PRA), que permitem concretizar ideias abstractas ou implícitas acerca do tempo. Cada uma destas opções

---

<sup>96</sup> A cognição social pode ser definida como o processo mental através do qual as crianças desenvolvem a sua compreensão do ambiente social e do seu papel nele (Ramires, 2003).

apresenta vantagens e desvantagens, por isso, vários autores sugerem que a observação participante combinada com outras ferramentas representa um valioso meio para a compreensão das múltiplas faces do tempo das crianças (Christensen & James, 2005; Punch, 2001a; Reynolds, 1991). Partilhando esta ideia, eu também optei por estudar o tempo das crianças a partir do uso de diferentes instrumentos: os diários elaborados pelas crianças, as entrevistas e as conversas informais, um grupo de discussão com a elaboração de um diagrama aranha acerca do “dia da criança” e a observação participante.

Os diários fornecem informações bastante detalhadas sobre a sequência temporal das actividades desempenhadas pelas crianças, a sua frequência e, em alguns casos, a sua duração. Contudo, preenchendo os diários, as crianças têm o poder de seleccionar o que relatar, omitindo actividades percebidas como embaraçosas ou ignorando comportamentos indesejados (Ben-Arieh & Ofir, 2002). Ainda, as crianças costumam desempenhar múltiplas actividades ao mesmo tempo (por exemplo, brincam ou conversam com os amigos enquanto vão comprar pão) e isto dificilmente é representado nos diários (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009). Também nas conversas e nas entrevistas, as crianças fazem uma selecção daquilo que acham mais relevante do seu dia-a-dia, focalizando-se sobretudo nos trabalhos domésticos ou nos acontecimentos extraordinários e esquecendo-se das pequenas actividades da rotina quotidiana. Por exemplo o Samito, quando me conta as tarefas que desempenhou desde o acordar, não refere ter tomado o pequeno-almoço:

*“E hoje o que fizeste?”, pergunto. Samito responde: “Acordei, lavei a cara, escovei os dentes. Depois varri o quintal, lavei a loiça, depois chegou a minha mãe e varreu dentro e disse que era para eu ir cartar água. Depois voltei e tomei banho.” Eu pergunto: “Então não matabichaste?”. “Matabichei!”, exclama ele. (Diário de campo, 9/3/09)*

Não ter relatado o momento de alimentação pode ter sido tanto uma escolha intencional quanto um esquecimento, contudo o resultado não muda. Este pequeno episódio é ilustrativo do valor que as crianças atribuem ao cumprimento dos seus deveres e, sobretudo, às suas contribuições para o trabalho doméstico. Deveres e trabalhos domésticos representam os elementos centrais que configuram as representações e as narrações dos quotidianos infantis, elaboradas por crianças e adultos. Quando apresento a investigação aos pais, todos respondem-me aproximadamente da mesma maneira.

*Explico à mãe da Linda que estou a fazer um trabalho para conhecer a vida das crianças. Pergunto se a filha já lhe contou e ela diz que ainda não. Depois acrescenta que a vida da Linda é acordar, fazer os trabalhos da casa, tomar banho e se preparar para ir a escola. (Diário de campo, 13/10/08)*

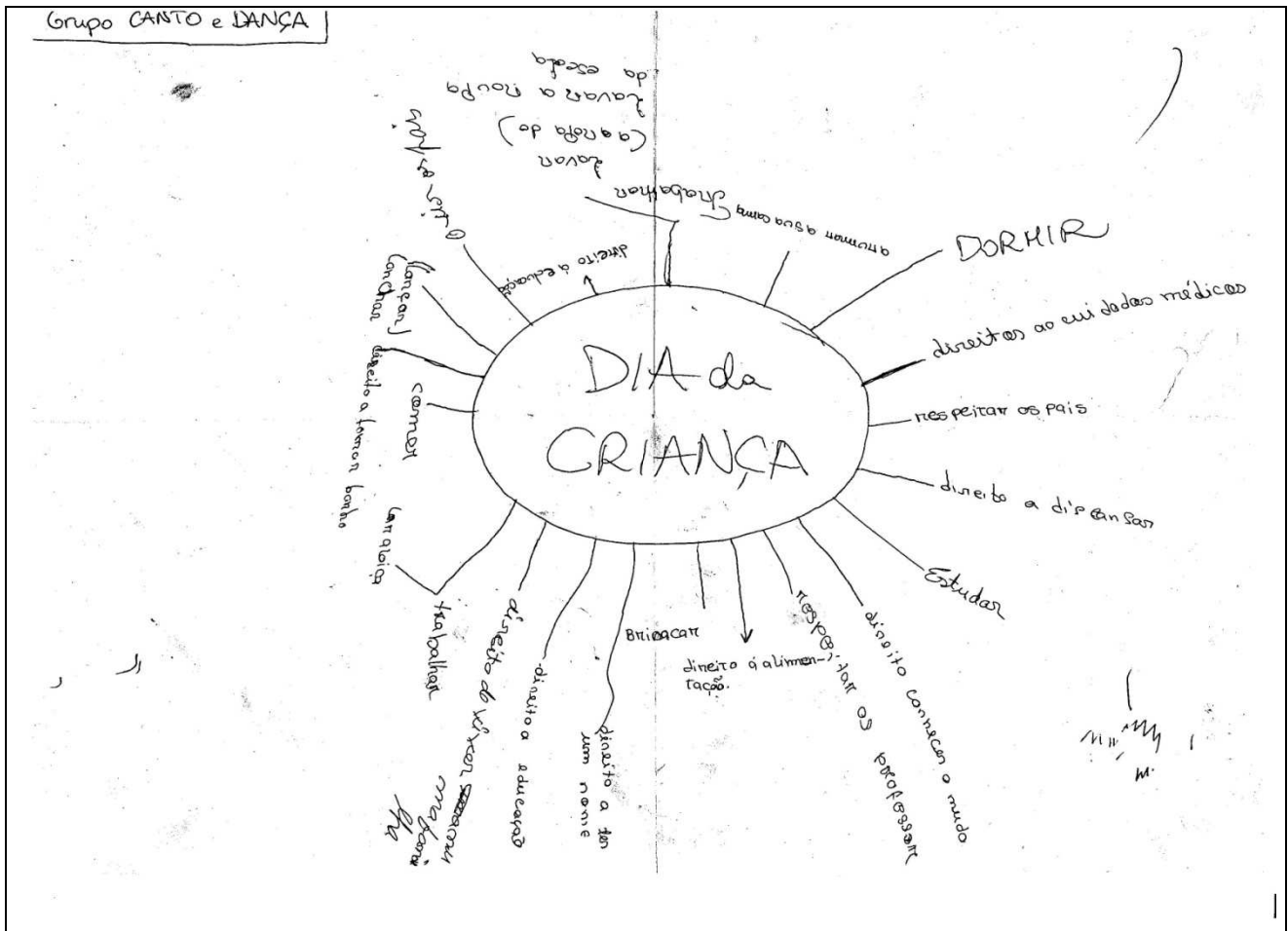
O grupo de discussão<sup>97</sup> representa um outro instrumento significativo para investigar as representações das crianças acerca dos seus quotidianos. Sugerindo o uso de um diagrama aranha, eu escrevi “dia da

---

<sup>97</sup> Este trabalho foi proposto em preparação à elaboração das perguntas para as entrevistas por parte das crianças. O grupo

criança” no meio de um papel e propus às crianças que elas fossem acrescentando, ao redor da escrita, os elementos que o constituem. O interessante foi que elas juntaram as suas representações tanto acerca das actividades que é esperado que uma criança desempenhe no seu dia-a-dia, quanto dos direitos das crianças comemorados no dia 1 de Junho, o “Dia da Criança”. A partir da variedade de elementos que as crianças relacionaram com a expressão “dia da criança”, é possível fazer conexões e tecer algumas considerações.

Figura 6. Diagrama-aranha sobre o "dia da criança".



Em alguns casos, as actividades e os direitos enunciados pelas crianças representam as duas faces de uma mesma realidade: “comer”, “lanchar” e “direito à alimentação” ou “estudar” e “direito à educação”. Em outros casos, as crianças propõem direitos e deveres interligados: “direito a viver numa família” e “respeitar os pais”. Ainda, algumas actividades marcantes dos quotidianos infantis são repetidas pelas crianças nas suas diferentes modalidades: “lavar”, “lavar a louça”, “lavar a roupa”, “lavar a roupa da escola”. Finalmente, acho esta a parte mais interessante, as crianças expressam novos direitos, criados interpretando a CDC a partir das suas experiências pessoais e quotidianas: “direito a

---

foi constituído por oito meninas.



descansar” e “direito a tomar banho”. Esta criação parece bem ilustrativa dos processos de *reprodução interpretativa* desenvolvidos pelas crianças (Corsaro, 2003).

A última ferramenta utilizada para construir dados sobre a vida quotidiana das crianças é a observação participante. Antes de mais, é importante reconhecer que a observação permite estudar apenas um conjunto de acções limitado no tempo e no espaço. Com efeito, não frequentava as casas das crianças de manhã cedo, à noite e nos fins-de-semana por medo de incomodar as famílias e também não acompanhava as crianças nas suas deambulações fora do bairro. Ainda, é preciso lembrar que a minha simples presença, apesar de se ter tornado mais familiar, acabava sempre alterando de alguma forma a rotina “normal”. Contudo, de acordo com Reynolds (1991), a observação representa o registo mais fiável e abrangente das actividades quotidianas das crianças, uma vez que permite apreender um aspecto ausente nos dados produzidos através de outras ferramentas: o contexto. Ainda, a observação permite prestar atenção as tarefas que os sujeitos desempenham simultaneamente, muitas vezes sem dar conta, e que, conseqüentemente, não aparecem nos auto-registos.

De facto, é importante lembrar que a maior parte daquilo que as pessoas sabem e fazem quotidianamente é “inconsciente”, não tanto na acepção psicanalítica do termo, mas no sentido que se trata de saberes e operações que escapam a reflexão (Jedlowski, 2003). Nesta lógica, parece relevante uma triangulação metodológica que permita captar quer a *consciência prática*, quer a *consciência discursiva ou reflexiva* (Giddens, 1990a). A *consciência prática* está relacionada com o facto que nos encontramos situados no mundo praticamente e sensivelmente, com o corpo antes que com a razão. Trata-se do conjunto de tudo o que sabemos fazer sem reflectir sobre por quê o sabemos, as regras que seguimos, etc. A *consciência discursiva* é desenvolvida através do uso da linguagem, conversando, escrevendo ou narrando alguma coisa a outra pessoa ou falando consigo mesmo.

A consciência prática pode ser iluminada pela consciência discursiva, mas não pode ser transferida integralmente para o nível do discurso e da reflexão. Isto acontece não apenas porque as possibilidades semânticas da língua são reduzidas em relação ao infinito potencial de sentidos que a vida possui, mas também porque se as pessoas se interrogassem sobre *tudo* (como caminhar, o que fazer quando se cruza outra pessoa, etc.) seriam votadas à imobilidade (Jedlowski, 2003). É por isso que as crianças envolvidas na pesquisa sabem e fazem muito mais do que lhes é possível apreender conscientemente e contar à investigadora. Eis a relevância da observação participante, que se revelou particularmente eficaz em colher os aspectos do quotidiano assumidos como certos, graças à minha alteridade não apenas geracional, mas também geográfica, social e cultural.

A minha estraneidade ao contexto estudado faz com que o *stock de conhecimentos disponíveis* às crianças se torne para mim mais evidente, uma vez que os seus “saber-fazer”, “saber-dizer” e “saber-viver” me chamam a atenção por serem diferentes dos meus. De acordo com Schütz e Luckmann (1980),

podemos dizer que quanto mais nos afastamos dos elementos básicos do *stock de conhecimentos* (que estão ligados às funções primárias do corpo), mais diferenciado se torna o conhecimento habitual, tanto nas suas expressões interculturais quanto na sua distribuição intra-social. Para ilustrar as variações interculturais e intra-sociais do conhecimento habitual, vamos considerar o caso do transporte de água. Em princípio, todos sabemos como usar o nosso corpo para carregar uma certa quantidade de água e transportá-la de um ponto para outro. Contudo, esta acção é desenvolvida de forma diferente de acordo com vários factores.

Eu, acabada de chegar da Europa e não estando habituada a carregar muito peso, opto por encher apenas metade do bidão de 20 litros, que carrego pela pega com a minha mão direita e, eventualmente, volto mais vezes buscar água até alcançar a quantidade desejada. Em vez disso, no contexto estudado, as mulheres, depois de ter colocado na cabeça uma *capulana* especialmente enrolada, apoiam por cima o bidão de 20 litros cheio, conseguindo percorrer longas distâncias sem precisar de segurá-lo com as mãos. Diversamente, os homens habitualmente colocam o bidão no ombro ou, se tiverem dois bidões, carregam um com cada mão. Finalmente, para as crianças, a quantidade de água e a técnica utilizada para o transporte dependem da idade, da força física e também do género. As crianças, acompanhando as mães, começam por carregar pequenas quantidades de água na cabeça. Ao crescer, vão aumentando as quantidades, até carregar o bidão grande. Quando os rapazes tiverem força suficiente, deixam de pôr o bidão na cabeça e o pegam como “homens”, enquanto as meninas continuam a carregar a água na cabeça, como “mulheres”.

Este exemplo permite compreender que, apesar de estarmos todos a cumprir a mesma acção (transportar água), as alternativas entre as quais escolher a própria forma de agir são fornecidas pelo *stock de conhecimentos* de cada sujeito que, de acordo com Schütz e Luckmann (1980), possui um carácter biográfico. Com efeito, cada um selecciona entre os saberes e as experiências adquiridos no passado, quais utilizar no presente, procurando prever os efeitos futuros das suas acções (Schütz, 1982). Assim os “saber-fazer”, “saber-dizer” e “saber-viver” são, ao mesmo tempo, sociais e individuais. São sociais porque os elementos basilares são aprendidos e partilhados por todos os membros do mesmo grupo social. Contudo, cada pessoa adquire e elabora uma experiência pessoal que não se reduz a hábitos e senso comum, mas que às vezes os interroga e os desafia, gerando afastamentos e inovações (Jedlowski, 2003).

A minha inicial incompetência e ignorância em relação às práticas e aos saberes das crianças acabaram representando uma porta de entrada preciosa para explorar os seus mundos sociais<sup>98</sup>. Conscientes da minha falta de conhecimento do seu *stock de conhecimentos*, as crianças contaram-me e deixaram-me observar as suas vidas quotidianas. Contudo, “a existência quotidiana é fragmentada, polissémica,

---

<sup>98</sup> Também Corsaro (2005) relata que, nas investigações desenvolvidas na Itália, a sua incompetência linguística facilitou a entrada no campo e a sua aceitação por parte das crianças.

constituída por sombras e luzes” (Maffesoli, 1987, p. 158). Segundo Pais (2002), focalizar o olhar num objecto implica necessariamente uma desatenção relativamente ao que o circunda, de modo que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido. Consequentemente, a consciência epistemológica da impossibilidade de possuir o real torna-se “a condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no quotidiano” (Pais, 2002, p. 30).

Subscrevendo estas considerações, reconheço o carácter inevitavelmente parcial das minhas análises acerca dos quotidianos das crianças investigadas. Os aspectos do dia-a-dia das crianças aqui descritos e discutidos não pretendem dar conta da riqueza e da complexidade da vida real, mas representam uma selecção realizada a partir do meu olhar e da minha sensibilidade, na tentativa de aproximar-me à realidade social. De acordo com Moscovici (1991), existe uma sociologia que se interessa apenas pelos factos *nominados*, aqueles que se enquadram em categorias de análise oficialmente reconhecidas. Desta tendência, decorreria também a minha tentação inicial de focalizar-me apenas no trabalho e na brincadeira das crianças que, como já referido, constituem duas das categorias recorrentes e afirmadas no estudo dos quotidianos infantis a nível global.

Contudo, através da redacção dos diários, são as próprias crianças a tornarem claro que “o social vivido é constituído por todos aqueles factos anónimos, quotidianos, transitórios, que constituem os humores que irrigam o corpo social” (Pais, 2002, p. 50). Por exemplo, as crianças não se esquecem de escrever que, ao se levantarem ou ao chegarem em casa, cumprimentam os pais e os outros familiares que lá estiverem, assim como se despedem quando saem ou quando vão dormir. Também relatam que, ao acordar, lavam a cara e escovam os dentes e que, depois de comerem, fazem a digestão. Trata-se de acções aparentemente irrelevantes mas que, do ponto de vista das crianças, adquirem o estatuto de facto dignos de serem contados.

Dogan e Pahre (1990, *apud* Pais, 2002) destacam que o que parece faltar aos cientistas, aos técnicos e aos investigadores especializados não são os conhecimentos nem a disciplina científica, mas sim a espontaneidade e a criatividade. E são estas características que as crianças devolvem à investigação, tornando visíveis os pequenos acontecimentos dos seus quotidianos, “cuja pouca importância só aparentemente será proporcional à sua débil relevância” (Pais, 2002). Com efeito, as acções mais vulgares e banais que elas relatam permitem compreender, a partir de uma nova perspectiva, os hábitos, as tradições, os valores e as regras sociais, isto é, a “cultura” onde estão inseridas. Assim, procurarei apresentar o quotidiano das crianças de um bairro periférico de Maputo, evidenciando os aspectos da sociedade mais ampla que este estudo permite iluminar.

### **4.3 “E fui brincar com os meus irmãos e amigos durante 35 minutos de jogar futebol”: o tempo nas práticas e nas representações das crianças**

O conceito de tempo tem sido objecto de estudo por parte de filósofos, históricos, psicólogos, biólogos, físicos, matemáticos e assim por diante. O conhecimento do senso comum acerca do tempo é, geralmente, uma síntese de experiências culturais complexas, sendo documentada a existência de experiências e representações do tempo diversificadas em épocas e culturas diferentes (Gasparini, 2000). Estas diferenças geralmente são identificáveis na diversidade linguística, relacionada ao léxico, à gramática e à sintaxe. Com efeito, a experiência temporal influencia (e é influenciada por) o desenvolvimento de modos de representação através de linguagens e sistemas simbólicos, desde os códigos gráficos até os códigos verbais, sonoros e gestuais (Bussi, 1988).

Pelo que se refere ao estudo do tempo em relação ao grupo geracional específico das crianças, é possível identificar duas vertentes principais. Por um lado, deparamo-nos com as investigações dos psicólogos desenvolvimentistas que, baseando-se no trabalho de Piaget acerca das conceptualizações do tempo, enfatizam a forma como a compreensão do tempo por parte das crianças muda à medida que elas passam pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Por outro lado, encontramos as investigações sócio-antropológicas que, inspirando-se no construtivismo social, ressaltam a agência das crianças e a importância de compreender o contexto no estudo do tempo infantil (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009)

A segunda vertente apresentada funda as suas raízes no trabalho de G. H. Mead (1980), segundo o qual apenas o presente comporta uma realidade própria que o distingue do passado e do futuro, aos quais podemos aceder somente através da construção de uma hipótese. Neste sentido, o tempo é socialmente construído, uma vez que só através de uma construção social o individuo pode retornar ao passado ou projectar o futuro (Carmo, 2006). Sucessivamente, enquanto Schütz (1982) e Luhmann (1982), desenvolvendo o pensamento de Mead, consideram o tempo sobretudo como *representação social*, Giddens (1990) e Maffesoli (1987) analisam-no principalmente como *prática social*, baseando-se no modo como se organiza a vida quotidiana.

A minha análise do tempo, no âmbito dos quotidianos infantis num bairro periférico de Maputo, enquadra-se claramente na vertente de investigação sócio-antropológica acerca do tempo e das crianças. Considerada a complexidade do tema, não pretendo oferecer uma análise exaustiva do tempo nas inúmeras formas em que ele é representado e vivido pelas crianças envolvidas na investigação, mas sim tecer algumas considerações que surgiram do confronto entre os dados empíricos e a literatura existente. Uma das primeiras ideias com as quais me deparo é que os arranjos ou desarranjos de tempo habitam os hábitos culturais (Pais, 2009). Por outras palavras, o tempo é culturalmente definido, sendo esta uma lógica consequência da consideração do tempo como uma construção social.

Examinando o uso do tempo por parte das crianças, Vogler, Morrow e Woodhead (2009) notam que este não está associado apenas ao valor económico, mas também a valores sócio-culturais. Se e em que medida certas actividades das crianças são consideradas permissíveis, aceitáveis e apropriadas pelos membros adultos da sociedade depende largamente de como estas se enquadram no sistema de valores local. Como vimos anteriormente, os adultos, ao contarem à investigadora o que os filhos fazem durante o dia, enfatizam os trabalhos domésticos e a escola, considerando que este é um uso adequado do tempo por parte das crianças.

A ênfase no tempo que as crianças utilizam desempenhando tarefas úteis para toda a família, desde varrer o quintal até cozinhar, expressa um valor típico da tradição rural africana<sup>99</sup>. Como vimos anteriormente (cfr. 4.1.3), neste continente, é esperado que as crianças assumam desde cedo responsabilidades sociais, tanto como valor em si quanto como meio para atingir um pleno desenvolvimento (Nsamenang, 2006). Contudo, os debates e as políticas lançadas pelas poderosas instituições globais acabam tendo efeitos profundos sobre as vidas das crianças<sup>100</sup>. As instâncias globais transformam as ideias de infância e do uso apropriado do tempo por parte das crianças no imaginário das próprias crianças, das suas famílias e das suas comunidades (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009).

No âmbito deste processo de mudança, a escola e os trabalhos escolares vão afirmando-se como formas de ocupar o tempo das crianças. Antigos e novos valores por vezes conflituam e por vezes convivem pacificamente. As prioridades e os objectivos individuais e familiares são reformulados, assim como as estratégias para os conseguir. As sociedades que transportam culturas tradicionais, adaptando-se às mudanças, evoluindo e produzindo novos sistemas de sentidos, manifestam a sua vitalidade como colectivo humano (Petiteville, 1995, *apud* Costa, 2007). A articulação permanente e complexa entre tradições e novas instâncias, típica de qualquer sociedade, é bem expressa nas reflexões da mãe da Neyma:

*A mãe diz que a filha não faz nada em casa porque é muito lenta. De manhã acorda, faz os deveres da escola e depois prepara-se para sair. A mãe diz que considera o estudo a coisa mais importante. Comento que de facto sei que ela tira boas notas. A mãe diz que tem de ser assim, porque não aceitaria que a filha não fizesse nada em casa para depois trazer um 12 ou 13. Mas, uma vez que traz sempre 18 e outras boas notas, ela prefere assim mesmo. Para aprender a lavar a loiça, mesmo com 20, 30 ou 40 anos pode aprender, enquanto para a escola não*

---

<sup>99</sup> Nas sociedades rurais tradicionais, o trabalho de todos, incluindo as crianças, é necessário para garantir a sobrevivência do grupo familiar (Mason & Bolzan, 2010).

<sup>100</sup> Nas últimas décadas, o tempo das crianças tornou-se uma mercadoria global, disputada por uma série de decisores políticos nacionais e internacionais. Ambiciosas políticas sociais globais constroem visões particulares da “infância”, configuram as formas como as crianças do mundo gastam o seu tempo. Entre as mais conhecidas, estão a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e as metas de Dakar que compreendem a Educação Para Todos. Também as principais organizações internacionais defendem a eliminação de determinadas formas normativas de infância e a promoção de outras. Por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho esforça-se para eliminar as piores formas de trabalho infantil, enquanto o Banco Mundial procura difundir programas de educação infantil (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009).

*há tempo a perder. Ela não vai deixar de comer, porque não sabe lavar um prato, ela vai aprender, mas agora é a escola a coisa mais importante. Diz que hoje por acaso acordou, varreu e arrumou o quarto dela, talvez porque pressentia que eu vinha e não me podia mostrar o quarto todo desorganizado. Também aos sábados a Neyma tem de fazer os trabalhos de casa, lavar a sua roupa e a da irmã, dar banho à irmã. Mesmo cozinhar a filha sabe porque dantes, quando viviam noutro bairro, ela trabalhava e quem ficava a cozinhar era sempre a Neyma, ela sabe. E também é higiénica, quando cozinha depois limpa o fogão e tudo, como ela gosta, a filha sabe limpar tudo muito bem. (Diário de campo, 30/3/09)*

O conhecimento das expectativas sociais e culturais acerca das formas apropriadas de as crianças utilizarem o tempo ajuda a compreender a colocação da infância na sociedade. Contudo, nas práticas quotidianas, as configurações destas expectativas podem variar de uma família para outra, de uma criança para outra dentro da mesma família e, também, em relação à mesma criança em momentos diferentes. Por exemplo, vimos que a mãe da Neyma chega a um compromisso entre escola e trabalho doméstico, deixando que a filha dedique os dias da semana à primeira e o sábado ao segundo. Ela sublinha que considera aceitável este compromisso enquanto a filha tirar boas notas, o que confirmaria que ela de facto aproveita o tempo liberado do trabalho para o estudo. Faltando esta condição, ela exigiria que a filha fizesse mais trabalho em casa. Finalmente, a mãe da Neyma relata que, em outra altura, a filha contribuiu regularmente nas actividades domésticas (cozinhando), porque a situação familiar o exigia (a mãe trabalhava fora).

#### **4.3.1 As práticas temporais**

No âmbito do trabalho de James, Christensen e Jenks (1999), diferentes comportamentos e habilidades sociais entre crianças da mesma idade são geralmente atribuídos a diferenças em termos de ambiente familiar, contexto social e localização geográfica. Dentro do grupo das crianças que participaram na minha pesquisa, considero que a classe social, a composição familiar, o género e a idade representam alguns dos principais factores de heterogeneidade que marcam a organização e o uso do tempo. Ao falar de classe social, refiro-me essencialmente a dois aspectos que influenciam de modo significativo a organização familiar, incluindo o uso do tempo infantil: a disponibilidade de água canalizada dentro da habitação e a presença de uma empregada<sup>101</sup> para desempenhar as tarefas domésticas.

*As meninas querem vir visitar-me no sábado e conversamos para marcar a hora. Antónia diz que de manhã não tem tido tempo porque está a trabalhar. Eu: “Que trabalhos?” Antónia: “Lavar a loiça, varrer...” Irondina: “Porque ela já não tem empregada!” Eu: “E você não trabalha?” Irondina: “Ab, não... eu não faço nada!” Eu: “Aié?” Irondina: “Não, não faço nada... só em casa da minha mãe, às vezes tenho de trabalhar!” Eu: “Vives com quem?” Irondina: “Com a minha tia. Temos dois empregados, um dos cães, mais uma outra.” (Diário de*

---

<sup>101</sup> Em raros casos, trata-se de empregados homens.

*campo, 26/9/08)*

As crianças que vivem em casas com água canalizada e empregados, geralmente, dispõem de mais tempo livre para saídas e brincadeiras. Contudo, elas não são isentas de assumir algumas pequenas responsabilidades, tipo lavar o seu uniforme escolar, regar as plantas ou olhar pelos irmãos mais novos, responsabilidades estas que possuem um valor educativo, como já referido. Agora, dependendo da composição familiar, do género e da idade, as crianças que não têm água canalizada e/ou empregada em casa podem vir a ter cargas mais ou menos pesadas de trabalhos domésticos. O tempo dedicado aos trabalhos mais absorventes e demorados, como acarretar água, cozinhar e lavar roupa, é geralmente “identificado por género” (*gendered*). Se na família houver mulheres jovens e adultas suficientes, são elas que assumem estas responsabilidades. Caso contrário, tendem a ser envolvidas meninas adolescentes e crianças.

Contudo, apesar das tarefas domésticas serem consideradas essencialmente femininas, não se trata de uma identificação rígida e, como reconhecido por Punch (2001b), a composição dos irmãos e a ordem de nascimento podem quebrar os papéis de género. Os rapazes assumem mais responsabilidades se não houver meninas na família mas também, se estas forem mais novas, são tendencialmente deixadas mais livres. Com efeito, o valor e o uso do tempo das crianças mudam na medida em que elas crescem e atravessam fases de vida diferentes (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009). Por exemplo, a Márcia conta-me que a sua irmã mais nova, de 4 anos, só faz pequenos trabalhos (levar os pratos sujos no quintal para serem lavados e varrer os passeios) durante a semana, quando os irmãos estão na escola (Foto 9, 7/5/09). Aos domingos, mesmo sendo menina, os irmãos deixam-lhe o dia livre para brincar devido à sua idade.

*Márcia: Mas quando está a minha mãe, ela acorda sozinha, lava a cara, escova os dentes e vai tirar pratos fora, antes de brincar. Até nos domingos... ah... o trabalho dela, não tem nenhum trabalho.*

*Eu: Aos domingos não tem?*

*Márcia: Só acorda, brincar... só!*

*Eu: Porque? Quem faz o trabalho são vocês que estão em casa?*

*M: Mb.<sup>102</sup> (Diário de campo, 7/5/09)*

Apesar de existirem diferenças na específica configuração do tempo entre as crianças, a combinação de eventos, tempos e espaços raramente é feita numa base individual, sendo frequentemente influenciada pelos familiares e partilhada a nível comunitário. De acordo com Christensen e James (2005), a comunalidade e a diversidade estão interligadas. Reconhecendo o impacto dos factores referidos na diversificação das experiências infantis, procurarei agora explorar os aspectos do uso do tempo que as

---

<sup>102</sup> Expressão local, muito utilizada pelas crianças, que significa “sim”.

crianças partilham enquanto grupo social geracional. Dentro das rotinas específicas que caracterizam o quotidiano das crianças estudadas, é possível identificar dois padrões temporais mais globais, um relacionado com as actividades humanas vitais e outro ligado às transições entre contextos familiares e institucionais (Ferreira, 2004).

Foto 9. Nina leva a loiça suja para o quintal.



Foto 10. Pronto para ir à escola, às 11:48.



O primeiro padrão global que marca o tempo das crianças está relacionado com as dimensões do ciclo da vida humana, tais como o sono, a vigília, a alimentação. Estas actividades, apesar de serem desempenhadas por todos os membros da família, são desenvolvidas em horários específicos por cada criança, sobretudo em consequência do horário escolar. Com efeito, as escolas moçambicanas são organizadas por turnos, devido à insuficiência das infra-estruturas educativas em relação ao elevado número de crianças e jovens em idade escolar, uma característica demográfica dos países africanos. Deste modo, as crianças entram na escola em horários diferenciados, de acordo com a sua idade, a classe que frequentam e a instituição onde estudam (Foto 10, 24/3/09). Dentro da mesma família, pode existir uma criança que entra na escola às 6 da manhã, uma às 9, uma às 12 e também um irmão mais velho ou um dos pais que estudam à noite, das 18 até às 22. Estes horários, determinados externamente e regidos pelos tempos maiores da sociedade, são indicativos da influência das estruturas sociais na organização quotidiana do tempo dos indivíduos e das famílias (Giddens, 1991).



O segundo padrão é definido pelas transições sistemáticas entre o contexto familiar, relativamente mais privado, para o contexto escolar, público, institucional e colectivo. No contexto estudado, a transformação identitária que caracteriza esta passagem desde um contexto, onde se é *filha/o, mana/o*<sup>103</sup>, *sobrinha/o, neta/o*, para um outro, onde se é *aluno e colega*, é sublinhada pela mudança de nome, do “nome de casa” ao “nome da escola”. “Eu chamo-me Wina esse é o meu nome de casa o da escola é Jessuina” (Diário de Jessuina, 6/10/08). Geralmente, o “nome da escola” (o nome com o qual a criança foi registada e que consta nos documentos oficiais) é um nome português, utilizado sobretudo a partir do momento em que a criança começa a frequentar as instituições escolares. Antes disso, as crianças são chamadas com um “nome de casa”, que pode ser tanto uma versão diminutiva e mais carinhosa do nome oficial (por exemplo, de Samuel a Samito), ou um outro nome totalmente diferente (por exemplo, de Aurora a Vinólia), às vezes numa língua local, escolhido a partir das preferências de pais e familiares ou através da “consultação dos espíritos dos antepassados” em cerimónias tradicionais específicas (Costa, 2007). Ainda, a escolarização impõe complexos esquemas temporais que, através da sua intersecção, estruturam ciclos quotidianos, semanais e anuais e criam, para as crianças, diferentes vínculos e possibilidades espaço-temporais (James, Jenks, & Prout, 2002). O instrumento máximo de regulamentação e controlo dos corpos e dos espaços foi o relógio mecânico. Este mecanismo de precisão do tempo infiltrou-se nas práticas escolares, procedendo a uma regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano lectivo, períodos, semanas, dias, horas e minutos (Batista, 1998). A relação entre a regulamentação temporal e as limitações espaciais é bem ilustrada pela circulação das crianças entre as casas dos familiares, uma prática importante do ponto de vista social e cultural, que só pode acontecer nos fins de semanas e nas férias, os tempos deixados “livres” dos compromissos escolares (cfr. 5.3.1). O horário de entrada na escola acaba influenciando também as próprias amizades das crianças, uma vez que elas têm mais oportunidades de encontro com os pares que estudam no mesmo turno.

Mas, concretamente, como é organizado o tempo das crianças em casa e na escola? E, sobretudo, o que têm elas a dizer na tomada de decisões acerca do uso desses tempos nos diferentes contextos sociais? Como vimos anteriormente, a relação adulto-criança influencia as possibilidades de as crianças exercerem a sua agência (James, 2009). No bairro estudado, as crianças, ao longo do seu dia, ocupam diferentes posições sociais (filho, aluno, criança, etc.), cada uma das quais oferece oportunidades e limitações específicas à sua possibilidade de agir e, deste modo, de exercer a sua agência. Se, por um lado, a estrutura hierárquica de poderes vigente na escola como em casa limita a acção e a expressão das crianças, por outro lado, a organização dos seus quotidianos oferece-lhes muitas ocasiões fora da supervisão directa dos adultos, onde a sua liberdade de acção é maior.

---

<sup>103</sup> *Mana/o*: expressão que literalmente significa “irmã/ão”, mas que é habitualmente utilizada para chamar os primos e os outros familiares que pertencem à mesma geração.

As crianças de Infulene parecem organizar por conta própria a maior parte do tempo fora da escola. Como será aprofundado no próximo capítulo, as crianças tendem a passar muito tempo no espaço público. Mesmo que não se trate de “tempo livre” mas seja o tempo para chegar à escola, para levar um recado ou para ir comprar alguma coisa, estes tempos passados nas ruas permitem uma maior agência por parte das crianças e também ficam mais livres do controle dos adultos (Cunningham, 1991). Ainda, nos tempos livres da escola e dos trabalhos domésticos, muitas crianças jogam e brincam em bandos, uma ocasião que permite provar as suas habilidades para inventarem recursos de lazer e para criarem os seus próprios modelos de relações sociais (Iturra, 1992).

A organização do tempo das crianças observada em Moçambique parece contrapor-se à realidade vivida pelas crianças no contexto europeu. Fernandes (2003), referindo-se a um contexto urbano português, aponta que os quotidianos infantis são compartimentados, padronizados e institucionalizados. Segundo a autora, as crianças passam a maior parte do tempo integradas em instituições que se regem e organizam em rotinas passíveis de serem aplicadas à totalidade da população infantil. Também James, Christensen e Jenks (1999), em relação ao contexto britânico, salientam que muitas crianças se sentem mal preparadas para pensar nas suas vidas futuras, tanto a longo como a curto prazo. Elas têm pouca experiência na planificação do seu uso do tempo e sentem ter escasso controlo em relação à forma como o tempo é organizado socialmente, reconhecendo a sua dependência e subordinação à agenda dos adultos, em casa como na escola.

Poderíamos assim dizer que, no mundo minoritário, o tempo tende a ser organizado pelos adultos para as crianças, diversamente do contexto estudado onde as crianças gozam de mais *tempo seu*. De acordo com Ferreira (2004), o *tempo das crianças* é aquele deixado às iniciativas explícitas das crianças, onde elas têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções, onde há maior simetria nas negociações e relações mais horizontais e menos hierárquicas, sem que isto signifique igualdade ou ausência de relações de poder. No bairro considerado, as crianças costumam gozar de uma certa autonomia na gestão do seu tempo, mas isto não quer dizer que são totalmente livres e independentes na tomada de decisão. Por isso, vale a pena considerar as formas em que o uso do tempo é negociado tanto com os pares como com os adultos.

Punch (2002b) considera que, no mundo maioritário mais do que nas sociedades ocidentais, as relações familiares são marcadas por um elevado grau de interdependência entre as crianças, os seus responsáveis e os outros membros da família. Nomeadamente, a autora descobriu que o uso do tempo das crianças é em grande parte estruturado de acordo com o grau em que os adultos dependem delas. No contexto estudado, em alguns casos, os adultos confiam uma série de tarefas e responsabilidade ao conjunto das crianças da família que, em seguida, negociam entre elas a distribuição do trabalho. Em

outros casos, as crianças são mandadas directamente pelos adultos e, por isso, é na relação com o adulto que acontecem as eventuais negociações acerca do uso do tempo.

Pelo que se refere às negociações do tempo entre pares, achei muito interessante notar que, nas famílias mais numerosas, as crianças tendem a distribuir as tarefas entre elas, numa verdadeira “divisão social do trabalho” (Durkheim, 1999). Quando as crianças têm idades, competências e disponibilidade de tempo diferenciadas, a especialização numa tarefa específica é tendencialmente estável, como no caso da Nina, a mais nova dos irmãos, cujo trabalho é sempre levar a loiça suja para o quintal. Nos casos em que as crianças têm competências parecidas, sendo por isso intercambiáveis, elas organizam-se em turnos. Frequentemente, dentro da mesma família, há actividades que são realizadas sempre pela mesma criança e outras que são desempenhadas por várias crianças numa rotação diária (como no caso do Tiago) ou semanal (como na família do Paulino).

*Pergunto ao Tiago o que costuma fazer em casa. Tiago: “Varrer o quintal, varrer e limpar dentro, regar o jardim.” Depois comenta que a irmã fica sempre na cozinha, enquanto ele e o seu irmão um pouco mais velho alternam-se cada dia para varrer o quintal ou varrer e limpar dentro de casa. “Estamos a se trocar!”, explica. Finalmente o sobrinho, que tem a mesma idade do Tiago, partilha com ele o trabalho do jardim. (Diário de campo, 29/6/09)*

*Paulino explica-me que ele, a irmã e a tia se alternam semanalmente para varrer o quintal, fazer limpeza dentro de casa e lavar a loiça. Esta semana Paulino tem de varrer o quintal (Foto 11). Ele diz: “Estamos a se trocar. Na próxima semana não poderei te acompanhar em casa do Tiago porque tenho de fazer limpeza dentro de toda a casa.” Paulino diz que também costuma ir ajudar a mãe na machamba, das 7 às 9 da manhã. O irmão Albino, que estuda de manhã, lava a loiça do matabicho quando volta da escola. (Diário de campo, 12/5/09)*

Ao longo do trabalho de campo, tive a oportunidade de assistir a vários episódios em que os irmãos mais velhos exigiam de modo muito firme que os mais novos cumprissem com as suas tarefas. Mesmo quando isto implicava insistência e processos de negociação mais demorados do que o próprio desempenho da tarefa em questão, notei que os primeiros nunca se substituíam aos segundos sem uma motivação válida que o justificasse. Neste sentido, parece-me apropriado olhar para a divisão social do trabalho no seio da família em termos de *interdependência negociada*, um conceito que enfatiza a interdependência como relativa em relação às necessidades específicas que surgem em determinados momentos e contextos (Punch, 2002b). No episódio seguinte, o mano Jassi demonstra ser, ao mesmo tempo, flexível e intransigente com a sua prima mais nova, a Vitória.

*O mano Jassi diz que quer cozinhar. Pergunta a Vitória, que está a jogar cartas connosco, porque é que as panelas estão sujas desde ontem. Ela diz que esqueceu. O mano Jassi diz que pode acabar este jogo, ir lavar duas panelas para ele poder cozinhar e depois voltar a jogar. A Vitória aceita. O outro irmão pergunta se não há*

*panelas limpas para ele poder usar e ele diz que não. Acabamos o jogo e, quando estamos a começar o seguinte, eu lembro à Vitoria das panelas. A Vitória bate com a mão na cabeça e diz que se tinha esquecido. Depois continua a jogar connosco, sem se preocupar com as panelas. Depois de um tempo, o mano Jassi volta a chamar-lhe a atenção e ela levanta-se para ir lavar a loiça (Foto 12). Será que o mano insistiu porque não queria lavar as panelas sozinho (provavelmente teria sido mais rápido), porque acha justo que a divisão dos trabalhos seja respeitada ou porque considera educativo habituar a prima a cumprir com os seus deveres? (Diário de campo, 20/7/09)*

**Foto 11. Paulino a varrer o quintal.**



**Foto 12. Victória sai durante o jogo das cartas.**



As actividades das crianças estão intimamente ligadas a relações de poder e valores múltiplos e complexos que caracterizam as famílias, as instituições e as comunidades (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009). Valores e relações de poder, que estão em jogo nas negociações acerca do uso do tempo entre pares, são ainda mais visíveis nas relações com os adultos. É preciso reconhecer que as reacções das crianças ao poder adulto variam desde a aceitação sem objecções até instâncias de acesa resistência (Mayall, 2001). No contexto estudado, as crianças, conscientes do lugar que ocupam na família e na sociedade, muitas vezes preferem evitar as tentativas de negociação e cumprir prontamente as ordens adultas, para voltar o mais rápido possível às suas actividades. É esta a atitude tomada pelo Samito no episódio que segue:

*Eu fico no quintal a conversar com a mãe do Samito, que está a cozinhar. As crianças entraram dentro de casa. O Samito só aparece se a mãe o chamar para lhe pedir qualquer coisa: a colher para mexer o amendoim, o pano para pegar a panela, uma faca... Samito obedece aos pedidos da mãe e logo volta a desaparecer. (Diário de campo, 11/3/09)*

Raramente, as crianças optam por negociar aberta e verbalmente a organização do seu quotidiano com os adultos. É o caso do Lourenço: “depois eu disse à minha mãe quando tenho trabalho me dá trabalhar logo porque eu quero brincar” (Diário do Lourenço, 5/10/08). Ele propõe à mãe uma específica organização do

tempo: primeiro o desempenho de todas as tarefas que a mãe queira atribuir-lhe e depois a liberdade de brincar sem interrupções. Outras vezes, as crianças tentam contestar em modo directo as indicações adultas acerca do seu uso do tempo, porém estes empreendimentos dificilmente têm êxito. A Carolina descreve assim as suas tentativas frustradas de resistir às ordens da mãe:

*E fui brincar, a minha mãe me chamou para eu matabichar e eu disse que não quero matabichar mas a minha mãe insistiu muito que eu acabei por aceitar matabichei, e ela disse para eu ir tomar banho tomei banho e eu não queria pôr o uniforme mas como estava a minha mãe ela disse para eu vestir o uniforme. (Diário Carolina, 2/10/08)*

No entanto, o estudo revela que, na maioria dos casos, as crianças negociam com sucesso o seu uso do tempo e do espaço, através de uma variedade de práticas mais indirectas, que Certeau (2001) definiria de tipo táctico. Por exemplo, as crianças aproveitam o tempo do trajecto casa-escola ou dos recados para encontrar os amigos e brincar. Se estão ocupadas numa actividade de lazer que não querem deixar, fingem não ouvir o adulto, pedem para repetir ou aceitam verbalmente a ordem sem efectivamente obedecer, para ganhar algum tempo continuando a fazer o que as interessa. Uma outra opção, muito praticada pelas crianças para cumprir a ordem adulta sem ocupar o seu tempo, é mandar uma criança mais nova para desempenhar a tarefa no seu lugar<sup>104</sup>. Esta estratégia é geralmente aceite pelos adultos, a não ser que o trabalho em questão seja considerado muito pesado para os mais novos.

*A mãe, caminhando no quintal, vê os filhos para além do muro, não sei se na rua ou no quintal da vizinha.*

*Mãe: “Samitooo!”*

*Samito: “Mamã?”*

*Mãe: “Depois há-de tirar a banca!”*

*Samito: “Sim.”*

*Mãe: “Ouviste Samito?”*

*Eu e a mãe continuamos sentadas no quintal a conversar, já está a ficar escuro. Marino, o irmão mais novo do Samito, vem pedir um plástico e a mãe diz que está lá dentro. Mãe: “Precisa para que?” Marino responde mas não ouço. Mãe: “Diz para meter dentro desta bacia.” Marino pega a bacia e desaparece. Depois de algum tempo, Marino volta carregando um repolho gigante. A mãe diz-lhe para o deixar encima da mesa da cozinha. Depois Marino volta com outro repolho, depois com um outro, depois com um saquinho de cebolas. A mãe diz para o deixar no chão e que não deve carregar coisas pesadas. Grita também para o Samito para não dar coisas pesadas ao irmão. Depois de alguns minutos o Marino volta de novo carregando um outro saco e a mãe repete-lhe que não pode carregar coisas pesadas. Quando chega o Samito a mãe chama-lhe a atenção. “O que é que lhe dei de pesado?”, diz com ar inocente. A mãe aponta para o saquinho das cebolas. “É pesado aquilo?”, pergunta o*

---

<sup>104</sup> Também entre as crianças bolivianas estudadas por Punch (2001b), mandar os irmãos resulta ser a estratégia mais praticada para evitar desempenhar uma certa actividade.

*Samito a sorrir. Claro que para ele não deve ser, uma vez que carrega um bidão de 20 litros de água. (Diário de campo, 11/3/09)*

### **4.3.2 As representações do tempo**

Vimos até aqui que as crianças, através de uma série de negociações mais ou menos explícitas com os pares e com os adultos, conseguem gozar de uma certa autonomia no seu uso do tempo. Mas o que é o tempo para as crianças? Como o contam e o controlam? Algumas vezes, as crianças perdem simplesmente o controlo do tempo. É o caso da Neyma, cuja tia me conta que ela demora muito a tomar banho. Ela explica: *“Todos reclamam porque querem entrar na casa de banho, mas eu nem dou conta que estou a demorar* (Diário de campo, 13/4/09). Outras vezes, as crianças não têm noção da hora, mas orientam-se temporalmente a partir de sinais naturais, nomeadamente a presença ou a ausência do sol que marcam o amanhecer e o anoitecer.

*Depois varri dentro depois anoiteceu e comi comida fui assistir depois venho dormir. (Diário do Lourenço, 4/10/08)*

*Depois fomos andar de bicicleta anoiteceu fomos para as nossas casas. (Diário do Paulo, 5/10/08)*

*Eu pergunto: “A que horas acordaram?” Atalina: “Não sei, eu fui a primeira a acordar, ainda era um pouco escuro.” (Diário de campo, 20/7/09)*

Contudo, a maioria das crianças envolvidas na investigação, que frequenta a 6<sup>a</sup> classe, tende a exercer um controlo bastante rigoroso do tempo em termos de horas e minutos. Poucas crianças utilizam um relógio de pulso, mas quase todas as casas têm um relógio pendurado na parede. Caso não tenham, os seus próprios telemóveis ou os dos familiares representam um recurso utilizado pelas crianças para saber a hora. Em caso de necessidade, outras alternativas, nem sempre confiáveis, podem ser arrançadas. Por exemplo, a Márcia utiliza a televisão:

*Quando a Márcia volta na sala, muda de canal porque estão a dar jogo de futebol e coloca o telejornal da RTP. Depois pergunta-me se são 8.52. Eu controlo e digo que são 9.53. Márcia: “Ah, 9.53! Aqui diz 8.53...” Volto a olhar para a TV e comento: “Deve ser a hora de Portugal.” (Diário de campo, 5/5/09)*

A preocupação das crianças de controlar a hora é principalmente o resultado da escolarização. Como referido por Vogler, Morrow e Woodhead (2009), as escolas são fortemente estruturadas temporalmente, tanto em termos de actividades diárias, chegadas e partidas, aulas e intervalos, quanto em termos de progressão anual, através das passagens de classe. Segundo os autores, Piaget nota que o entendimento das crianças das concepções do tempo é acelerado depois da sua entrada na escola, onde é esperado que elas cheguem “na hora” e o seu dia é dividido em “períodos” de tempo específicos para

aprenderem, brincarem ou comerem, geralmente marcados pelo som da campainha (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009).

Desta forma, o tempo torna-se algo mais concreto e relevante. Basta pensar que, se as crianças chegarem atrasadas à escola, são sujeitas a vários tipos de sanções, tais como a limpeza da sala de aula, a repreensão por parte dos professores e trabalhos escolares adicionais. Por isso, as crianças procuram sair de casa com uma discreta antecedência ou percorrem o trajecto até a escola correndo, para tentar chegar a tempo. Há também casos em que as crianças reconhecem a inevitabilidade do atraso e, em vez de “stressar-se”, optam por resignar-se a um “destino inelutável”, com aquela calma que caracteriza os africanos por oposição aos europeus:

*Quando eu fui a escola eu fui devagar porque eu pensava que já atrasei enquanto que não. Atravessei e era horas para eu chegar brincar com os meus amigos que estavam lá. (Diário do Elídio, 2/10/08)*

O controlo rigoroso do tempo não é limitado às actividades escolares, mas acaba atingindo outros âmbitos de vida das crianças. A contagem exacta do tempo em horas e minutos deve ser considerada como uma das modalidades em que as instâncias globais configuram a infância ao nível local (Wells, 2009). Os seguintes excertos dos diários das crianças são ilustrativos do fenómeno referido:

*Fui brincar com os meus irmãos e amigos durante 35 minutos de jogar futebol e foi muito maravilhoso porque é o meu desporto favorito foi bom porque tal fazer a praticar ginástica é o elemento mais gostoso para humanidade. (Diário de Bento, 5/10/08)*

*11:24 Vim para escola para mais um dia de aulas cheguei às 11:26 encontrei os meus amigos a jogar bila<sup>105</sup>, depois fui jogar eu também. (Diário do Edmilson, 30/9/08)*

Contudo, se é verdade que as crianças frequentemente referem as horas com grande exactidão, isto não significa necessariamente que elas estejam obcecadas pelo relógio. Sem dúvida, as horas marcadas pelo relógio têm uma notável relevância prática quando se trata de ir para a escola. Porém, no caso dos diários, a precisão com que muitas crianças indicam horários e duração das suas actividades deve ser imputada à sua compreensão da tarefa de investigação. Com efeito, eu tinha pedido às crianças para referir o que fazem em casa e a que horas, de modo que elas procuram satisfazer as minhas expectativas registando horários muito precisos, mesmo que não sejam necessariamente reais. Durante a observação participante nas famílias, acontece que, quando as crianças me comunicam a hora em que acordam ou em que desenvolvem outras actividades, são em seguida corrigidas pelos pais.

*Pergunto ao Samito a que horas vai acordar amanhã. Samito: “Às seis.” Eu: “Está bem, hei-de vir um pouco mais tarde.” A mãe de Samito intervém: “Ele acorda às 7...” De facto, há dias atrás, cheguei por volta das sete e*

---

<sup>105</sup> Bila: berlinde.

*encontrei o Samito a acordar. (Diário de campo, 11/3/09)*

O rigor na contagem do tempo por parte das crianças pareceu-me ter mais relevância ao nível do discurso e das representações do que ao nível das práticas. Outra característica do discurso das crianças em relação ao tempo é a descrição do seu dia como uma sequência de acções que desempenham, uma atrás da outra. Esta proposta de sequencialidade e continuidade é representada pela expressão “ e depois... e depois...” (Sarmiento, 2004), que caracteriza os seus diários:

*Depois quando cheguei na minha casa mudei de roupa e depois a minha tia me serviu e depois assisti novela das 19:00 depois a novela acabou depois jantamos e depois assistimos telejornal e depois telejornal acabou e depois assisti Mutantes e acabaram fui dormir. (Diário de Gervásio, 2/10/08)*

De acordo com Ben-Arieh e Ofir (2002), o relato das crianças de uma série de acções sequenciais e não simultâneas deve atribuir-se à tendência comum de subestimar o tempo dedicado a breves actividades que se desenvolvem durante actividades mais longas. Nas práticas quotidianas, é frequente que as crianças desenvolvam mais de uma acção contemporaneamente, por exemplo, matabicham ou fazem TPC enquanto assistem à TV. Contudo, a simultaneidade de acções é reconhecida pelas crianças apenas em raros casos: “voltei às 20:45 enquanto já tinha começado a novela dos Mutantes depois levei minha comida comi a assistir a novela” (Diário de Gervásio, 7/10/08). O tempo que as crianças relatam nos seus diários é um tempo essencialmente monocrono, isto é, uma rotina sequencialmente organizada de acções, marcada por uma “divisão e distinção de tempos em função da variedade de tarefas que há para cumprir” (Ferreira, 2004, pp. 97-98). Este tempo contrasta com o tempo interior, vivido e relacional, um tempo polícrono onde não existem separações rígidas e os trabalhos domésticos e escolares podem cruzar-se e até juntar-se com o movimento, o lazer, a ludicidade, as relações sociais e as culturas de pares.

Finalmente, gostaria de considerar as representações das crianças acerca do *tempo familiar*. Christensen (2001) refere a existência de uma ideologia difundida a todos os níveis, desde as políticas até às conversas quotidianas, que considera o *tempo familiar* como uma experiência harmoniosa de união. À primeira vista, o seu estudo parece confirmar estas ideias, uma vez que a maioria das crianças declara preferir passar o tempo com a família, mais do que com os amigos ou sozinhas. Posso afirmar que o mesmo vale para a minha investigação, sendo muitas as crianças que relatam em termos extremamente positivos o tempo passado junto dos seus familiares.

*Em casa eu estava com a minha mãe o meu irmão a minha tia o meu tio a minha prima a minha avó cumprimentei a todos e desejei um bom dia a todos porque eu estava feliz em encontrar a minha família unida. (Diário de Apolinária, 3/10/08)*

*Acordei as 7:00 fui bom-diar os meus pais, irmãos e o meu primo e eles também me bom-diararam e fiquei feliz quando nós todos estamos feliz com anjinhos. (Diário de Bento, 5/10/08)*



*Cheguei a minha avó estava lá na minha casa e fiquei mais satisfeita do que já estava quando eu vi o meu pai e foi um dia emocionante muito mesmo. Não há nada mais feliz do que ficar ao lado do seu pai e da sua mãe. (Diário da Apolinária, 5/10/08)*

Os últimos dois relatos foram elaborados na mesma data, não por acaso um domingo, um dia geralmente mais tranquilo, em que tanto os adultos como as crianças estão em casa e têm mais oportunidades de estarem juntos. Mas, se formos analisar com mais atenção o que acontece na rotina do dia-a-dia, descobrimos que nem sempre a vida familiar é marcada por harmonia e “anjinhos”. No quotidiano, as relações das crianças com os pares e com os adultos no seio da família são marcadas também por tensões e conflitos.

*Quando voltei da escola com as minhas primas brinco com elas e nem zango quando não quiserem brincar comigo eu não zango com ninguém. (Diário de Albertina, 3/10/08)*

*Os meus pais acordaram e não falei com os meus pais porque eles negaram de me dar um telefone por isso que eu não falei com eles. (Diário de Carolina, 3/10/08)*

Assim, nos relatos das crianças o *tempo familiar* é tanto um tempo para disputas e controvérsias quanto um tempo de harmonia, de estar juntos e de eventos familiares especiais (James, Christensen, & Jenks, 1999). Depois de ter discutido as formas em que o tempo é configurado nas práticas e nas representações das crianças de Infulene, passarei a analisar, de modo mais detalhado, as actividades específicas que ocupam o seu dia-a-dia.

#### **4.4 “Eu comecei com o meu trabalho de dia a dia este eu faço todos os dias”: o quotidiano das crianças entre rotinas e acontecimentos**

*8:00 Acordei. Estou em casa com a minha querida mãe e o meu irmão.*

*8:10 Fui directamente ao banheiro lavar os dentes, depois de lavar os meus dentes voltei ao quarto para arrumar e varrer logo depois lavei a loiça acabei, às 10:30 fui ao mercado comprar as coisas necessárias para o matabicho, esperei alguns minutos jogando a minha bola 11:00 matabichei acabei as 11:30 depois fui a escola ainda não tinha tocado o sino aproveitei o tempo para rever a matéria que estudamos depois o sino tocou eu e os meus colegas fomos à formatura mais uma vez cantamos o hino depois fomos a sala directamente. Depois de acabarem as aulas fui para casa. Tomei um banho depois almocei, acabei, fui fazer o TPC acabei assisti a novela e o jornal, a minha mãe mandou-me pôr os pratos na mesa para o jantar jantamos a família toda depois de acabar de jantar despedi o meu pai e a minha mãe depois fui dormir. (Diário de Renato, 29/9/08)*

Para começar a apresentar o dia-a-dia das crianças de Infulene, optei por esta página do diário de Renato. A escolha não foi fácil porque, apesar de as actividades que constituem os quotidianos infantis serem aproximadamente as mesmas, cada criança escreveu o seu diário dando mais relevância a alguns aspectos e negligenciando outros. Acabei escolhendo esta página porque me pareceu condensar a grande parte dos elementos que compõem o dia-a-dia das crianças que me interessa aqui discutir: a higiene pessoal, o trabalho doméstico, as saídas para recados, a brincadeira, a alimentação, (falta aqui a preparação para a escola), a escola, os trabalhos escolares, a televisão, a relação com os adultos (na sua específica dimensão de “ser mandados”), as saudações e despedidas, o descanso.

Os diários são escritos com estilos diferentes, mais ou menos detalhados, sérios, irónicos ou íntimos, mas todos partilham a mesma apreensão da realidade da vida diária como uma realidade ordenada. De acordo com Berger e Luckmann (1999), os fenómenos do quotidiano se encontram-se dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles é feita e à qual se impõem. Esta realidade “aparece já objectivada, isto é, constituída por uma ordem de objectos que já tinham sido designados como objectos antes da minha entrada em cena” (Berger & Luckmann, 1999, p. 33). É como se as crianças acordassem e encontrassem aí à sua espera uma série ordenada de tarefas por cumprir.

As tarefas que esperam quotidianamente as crianças, marcadas por um elevado grau de familiaridade, estão essencialmente associadas à *atitude quotidiana* (ou *pensamento quotidiano*). A *atitude quotidiana*, objecto de estudo privilegiado da sociologia fenomenológica, coincide com a tendência a assumir a realidade como não problemática, sobretudo os aspectos que são pragmaticamente relevantes para as condutas quotidianas. Por outras palavras, coloca-se “entre parêntesis” a dúvida de que as coisas possam ser pensadas ou realizadas de modo diferente de como se aprendeu a pensá-las e realizá-las (Jedlowski, 2003).

Ao nível prático, esta atitude corresponde à formação de hábitos e rotinas; ao nível cognitivo, corresponde ao senso comum. As crianças, através da atitude quotidiana, apreendem o mundo onde estão inseridas como familiar. Se a mãe manda o Renato fazer compras, ele sabe como chegar no mercado, pedir o que precisa, utilizar o dinheiro para pagar e voltar para a casa, sem precisar de pensar muito. O sentimento de familiaridade que as crianças experienciam possui então um valor prático, uma vez que as crianças conhecem o seu contexto de vida e sabem como se comportar nele, mas também um valor psicológico. As crianças sentem-se seguras e à vontade no seu mundo de vida, porque conhecem as pessoas, as acções, os espaços e os tempos que o compõem e sabem que todos os elementos estão organizados segundo uma certa ordem: “*Eu de manhã acordo faço os trabalhos de casa depois faço o matabicho depois brinco também tenho um tempo de estudar fazer trabalho da escola.*” (Diário de Josefina, 29/9/08).

Este processo de “domesticação” da realidade, “a crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade da sua auto-identidade e na constância dos ambientes sociais e materiais de acção em que estão inseridas” é o que Giddens (1990, p. 92) chama de *segurança ontológica*. Segundo o autor, segurança ontológica e rotinas estão intimamente ligadas. Também Pinto (1995) sugere que as rotinas constituem dimensões fundamentais da vida do dia-a-dia, pelo facto de intervirem de forma significativa na estruturação temporal e espacial do quotidiano, assegurando que tempos, espaços e interacções não se convertam numa experiência caótica e ameaçadora. Contudo, Coutinho (2010) aponta para a necessidade de problematizar a questão da repetição espaço-temporal, considerando também os possíveis aspectos negativos relacionados a uma excessiva rotinização dos quotidianos infantis:

*Sempre em casa estou, sempre estou com a mesma pessoa, sempre a fazer a mesma coisa, o mesmo trabalho sabiam isso me cansa. Ter que ir a escola, estudar, ficar três tempos na sala sem sair isso me irrita e cansa, sabem eu gostaria de ser um mutante da liga do bem mas é lógico porque eu sou do mau mas estou no bem. (Diário do Helder, 2/10/08)*

Neste caso, o Helder opta por fugir da *repetição*<sup>106</sup>, o princípio que marca de forma decisiva o dia-a-dia (Giddens, 1990), transformando-se num “mutante”, uma personagem da novela que ele costuma assistir. Com efeito, através da “fantasia do real”, as crianças são capazes de reconstruir criativamente o real pelo imaginário, importando situações e personagens fantásticas para o seu quotidiano (Sarmiento, 2004). Passamos agora a analisar de forma mais detalhada as rotinas diárias que, em alguns casos (como o do Helder), podem cansar as crianças mas, na maioria das vezes, as fazem sentir seguras, úteis e competentes.

#### 4.4.1 As rotinas

O “dia” é a unidade de tempo escolhida para dar conta das rotinas das crianças<sup>107</sup>, sendo concebido como uma sucessão de eventos dos quais participam não apenas as crianças estudadas, mas também outros actores, adultos e crianças, que com elas estão envolvidos nas diferentes situações do quotidiano (Bondioli, 2004). Durante o dia, obviamente, mudam os cenários<sup>108</sup>, as figuras que cercam as crianças, o tipo de situação e as actividades desempenhadas. Os economistas Rodgers e Standing (1981), produziram um conjunto de categorias interculturais para definir as actividades das crianças: trabalho

---

<sup>106</sup> De acordo com Giddens (1990), a maioria dos trajectos espaço-temporais diários envolvem um “retorno”, a partir do qual é possível considerar o tempo como reversível: o dia-a-dia transforma o tempo numa continuidade cíclica onde passado e futuro se indiferenciam. Esta ideia é criticada por Barbara Adam, segundo a qual nem o tempo nem os eventos se repetem. A repetição existe apenas de forma abstracta, criando a noção de hábito, isto é, temos consciência que estamos a fazer a mesma tarefa que fizemos anteriormente, mas num tempo diferente (Adam, 1990).

<sup>107</sup> O dia corresponde ao período do ritmo circadiano das 24 horas, um biorritmo mínimo completo para a espécie humana, ao qual se acrescenta também a conotação social de dia útil ou feriado. O tempo diário é geralmente medido em relação à sua alocação nas diferentes actividades (Padulo, 2010).

<sup>108</sup> Cfr. cap. 5, para um aprofundamento sobre os movimentos diários das crianças no espaço.

doméstico (limpar, cozinhar, tomar conta de crianças,...), trabalho não doméstico e não retribuído (que se desenvolve no âmbito familiar), trabalho retribuído, actividades económicas marginais (vender jornais, limpar sapatos, fazer recados,...), escolarização, inactividade e desemprego, recreação e lazer, actividades reprodutivas (cuidados pessoais, alimentação e sono).

Durante os dias da semana, grande parte do tempo das crianças estudadas é ocupado por trabalhos domésticos, escolarização e actividades reprodutivas. Para a maioria das crianças, recreação e lazer não costumam ter um tempo “dedicado”, a não ser no fim-de-semana, sendo que a dimensão lúdica aparece sobretudo nos interstícios entre as outras actividades. Apesar das variações existentes entre as realidades das diferentes crianças, procurarei agora descrever um conjunto de acções que marcam o quotidiano de todas elas.

### **Acordar**

Como é lógico, o dia de todas as crianças começa com o despertar. Apesar de as crianças envolvidas na investigação entrarem na escola às doze, elas tendem a acordar entre as 6 e as 10 da manhã, sendo que a maioria acorda por volta das 7. De modo geral, em Moçambique e mais especificadamente no bairro estudado, a vida das famílias começa cedo por uma multiplicidade de factores. A primeira razão é que amanhece cedo, entre as 5 e as 7, mas também fica escuro cedo, às 18 no máximo. A entrada nas escolas e nos lugares de trabalho é usualmente marcada pelas 7 horas e, considerando que a maioria das pessoas se movimenta a pé ou com o transporte público, é necessário sair de casa mais cedo para chegar a tempo.

Ainda, os trabalhos domésticos são muitos, demorados e desenvolvidos principalmente ao ar livre, desde ir buscar água até cozinhar e lavar roupa, por isso é conveniente começar o mais cedo possível para conseguir acabar, mas também para aproveitar as primeiras horas do dia que são mais frescas. Apenas no inverno, quando as manhãs são mais escuras e frias, as crianças, como todos, ficam com vontade de demorar debaixo das mantas: “*Acordei às 6:42. O frio das 6:42 é pesado a pessoa fica com vontade de dormir mais tempo*” (Diário de Helder, 8/10/08). Uma vez que a vida da família começa, as crianças dificilmente continuam a dormir, quer porque partilham a cama ou o quarto com outros familiares, quer porque elas também têm coisas a fazer:

*Hoje eu acordei às 6.00 horas. E o meu dia começou de manhã, eu acordei por cima da cama com os meus irmãos, que são: Edson, Filipe, Elena. Eu quando acordei lavei a cara arrumei a cama e fui varrer o meu quintal quando acabei fui pôr água poder regar os canteiros. (Diário de Gilberto, 29/9/08)*

Na maioria dos casos, as crianças começam os seus diários apenas com a expressão “acordei”, deixando entender que provavelmente acordaram sozinhas ou pelo seu “relógio biológico interno” ou por ter ouvido barulhos e movimentos externos. De acordo com Casa-Nova (2009), a prática de não acordar as

crianças corresponde a uma forma de socialização familiar respeitosa dos seus ritmos biológicos, que implica uma não artificialização do despertar. Cada criança acorda ao seu próprio ritmo (*acordei*), quando o seu organismo deixa de sentir necessidade de repouso. Apenas em raros casos, as crianças relatam ter sido acordadas por outros familiares para realizarem algum trabalho:

*Minha mãe me acordou às 6 para fazermos limpeza. (Diário de Tomé, 7/10/08)*

*Hoje acordei às 6:30, quando meu irmão me acordou para ir comprar leite, porque lá na barraca não tinha o leite. (Diário de Sabina, 30/9/08).*

### **Higiene pessoal**

Os momentos de higiene pessoal ocupam um lugar importante no quotidiano das crianças, repetindo-se várias vezes ao longo do dia. Quase todas as crianças começam os diários com a frase “*acordei, lavei a cara e escovei os dentes*”, sendo muitas que acrescentam também tomar banho e pentear o cabelo. Parece-me interessante notar que este ritual da manhã é também descrito numa canção infantil bem conhecida pelas crianças desde pequenas: “*Lava a cara de manhã cedo, lava os dentes com uma escova, penteia-se muito bem para bonita ficar!*” Nos primeiros anos de vida, são os mais velhos, principalmente as mães, que dão um banho demorado às crianças de manhã e à noite. Mais tarde, os adultos limitam-se a “mandar” as crianças tomar banho. Finalmente, na faixa etária das crianças envolvidas na investigação (10-14 anos), esta prática já representa um hábito que elas desempenham autonomamente.

Para além de uma limpeza rápida ao acordar, as crianças costumam tomar um banho antes de ir para a escola e outro ao voltar das aulas ou antes de dormir. Não é raro que as crianças tomem banho três ou quatro vezes por dia, incentivadas por motivações de tipo ambiental, pessoal, sanitário e social<sup>109</sup>. Em primeiro lugar, é preciso considerar que Moçambique é um país tropical, com dias tendencialmente quentes ao longo de todo o ano. Ainda, a maioria das ruas e dos quintais são de areia e a poeira levanta-se facilmente com um pouco de vento ou com a passagem de um carro. Deste modo, é fácil que as crianças transpirem, movimentando-se para trabalhar e brincar ou que os seus pés, protegidos geralmente por simples chinelos, fiquem empoeirados.

*Ao chegar a casa cumprimento a minha mãe e vou tomar um banho porque não aguentava com aquele todo calor que tinha depois fui comer. (Diário de Jessuina, 2/10/08)*

*Quando deu 10 pus água a ferver depois levei para casa de banho, tomei de novo banho porque tinha transpirado muito. (Diário de Marina, 4/10/08)*

A partir dos ensinamentos familiares e escolares, as crianças também elaboram a noção que a higiene é importante para a sua saúde. Uma prática particularmente importante é lavar as mãos antes das

---

<sup>109</sup> Gottlieb (2004), no seu estudo dos Beng da Costa de Marfim, relaciona os dois banhos diários dos bebés a motivações espirituais, médicas, estéticas, sociológicas e económicas.

refeições: *“chegamos lavamos as mãos e depois almoçamos”* (Diário de Ilda, 6/10/08). Apesar das condições nem sempre fáceis decorrentes da falta de água canalizada nas casas, nas famílias moçambicanas assim como em alguns restaurantes, garante-se que os hóspedes possam lavar as mãos fazendo circular entre eles uma caneca de água morna, uma pequena bacia e uma toalha. Também escovar os dentes várias vezes por dia, pode ser considerada uma atitude relacionada com a saúde: *“Depois fui escovar os dentes para tirar o cheiro da comida depois fui dormir”* (Diário de Samuel, 29/9/08).

Mas o banho não é encarado pelas crianças apenas como uma norma higiénica ou uma necessidade decorrente das condições ambientais, mas também como um momento de bem-estar pessoal, uma ocasião para relaxar e cuidar de si. Várias crianças relatam levar intervalos de tempos significativos no banho: *“durante uma hora fui tomar banho para relaxar e me arrumei fui para escola”* (Diário de Bento, 3/10/08). Provavelmente, o tempo indicado não se refere apenas ao passar a água e o sabonete pelo corpo, mas a todo o ritual que o banho implica. Uma vez que poucas casas possuem água canalizada e provavelmente nenhuma um sistema automático para o aquecimento da água, as pessoas, incluindo as crianças, costumam pôr a água na chaleira ou numa panela para ferver no lume e depois a colocam numa bacia, onde acrescentam água fria até conseguir a temperatura desejada. Este trabalho não é necessário quando estiver muito quente: *“tomei um duche de água gelada e lavei o meu cabelo secou”* (Diário de Victória, 5/10/08).

Quando a água está pronta, as crianças vão para a casa de banho, que frequentemente se encontra fora da casa, numa construção separada. Aí utilizam com muita habilidade as mãos ou uma caneca própria<sup>110</sup> para passar a água no corpo. Depois as crianças secam-se e cobrem-se (geralmente, as meninas utilizam uma *capulana* e os rapazes uma toalha) para sair da casa de banho e passar para o quarto. Se tiverem algum produto para hidratar a pele, as crianças aplicam-no, depois vestem-se e finalmente penteiam-se e tratam do cabelo. Este ritual é assim resumido pela Vânia: *“Aqueci água de banho, enquanto a água aquecia eu ia engomando uniforme quando a água estava pronta fui tomar banho depois me apliquei a loção”* (Diário de Vânia, 3/10/08).

Finalmente, os cuidados de higiene das crianças desempenham um papel social importante, tanto para o indivíduo quanto para a sua família. Uma criança suja, despenteada ou mal vestida é, em primeiro lugar, objecto de gozação e, eventualmente, de exclusão por parte dos pares. Várias vezes, assisti a situações em que um irmão acusava o outro de cheirar “chulé” ou de não ter tomado bem banho. Também, aos olhos dos adultos, sejam eles vizinhos ou professores, a sua apresentação é imputada às condições morais e materiais da sua família. Vimos anteriormente (cfr. Cap. 2) que, nos bairros urbanos de Maputo, a incapacidade de cuidar apropriadamente das crianças é considerada vergonhosa e associada a pobreza e desamparo (Paulo, Rosário, & Tvedten, 2008).

---

<sup>110</sup> Uma outra regra fundamental é nunca misturar o material da cozinha (bacias, canecas, copos) com o da casa de banho.

A questão do cabelo mereceria uma atenção especial, uma vez que em África este está associado a específicos códigos culturais e desempenha um papel central na apresentação de si<sup>111</sup>. As meninas nos diários frequentemente relatam ter ido “trançar” durante longas horas (sobretudo no fim de semana) ou de ter sido elas a fazer tranças a outras familiares. Nas conversas com as amigas, as crianças analisam e comentam detalhadamente os seus penteados. Existe uma grande variedade de tipos de tranças e cada um possui um nome específico, que pode ser utilizado para identificar uma pessoa. Em várias ocasiões, as meninas tentaram fazer-me entender de quem estavam a falar referindo-se ao cabelo, com expressões do tipo “aquela que trançou *Peter*” ou “aquela que trançou com missangas coloridas”. As crianças com penteados que requerem a compra de mechas e missangas geralmente vêm de famílias com um nível económico familiar mais elevado e, eventualmente, podem gerar sentimentos de inveja nas outras meninas.

Os rapazes não dispõem da mesma variedade de opções das meninas em termos de penteados, contudo eles também dispensam uma discreta atenção ao seu cabelo. Em Moçambique, nas escolas públicas assim como em muitos lugares de trabalho, é geralmente proibido aos homens deixar o cabelo crescer, assim as possibilidades variam desde careca até poucos centímetros de cabelo, sendo também possíveis cortes diferentes da *juba*<sup>112</sup>. Nos diários, vários rapazes relatam ter ido cortar o cabelo, indicando que cuidar do cabelo é uma prática frequente não apenas para as meninas. A este propósito, uma última nota interessante é que, na escola, em cada turma existe um “chefe da higiene”, encarregado de parar na porta da sala e controlar que todos os colegas que entram tenham o uniforme em ordem e o cabelo penteado. Caso não esteja, há sempre alguém com um pente à mão para resolver a situação.

Foto 13. Penteados das meninas.



Foto 14. Cortes de cabelo dos rapazes.



Cada cultura “molda humanidade” não apenas em relação aos aspectos intelectuais, emotivos e éticos, mas também higiénicos e estéticos, que implicam o dar forma e o “cuidar” de corpos individuais

<sup>111</sup> Cfr. Fofana (2010), para um aprofundamento sobre a linguagem do cabelo em África.

<sup>112</sup> Com a expressão *juba*, as pessoas costumam referir-se à parte frontal da cabeleira que, nos homens, é cortada configurando desenhos diferentes.

(Remotti, 2000). De acordo com Gottlieb (2004), através de rituais de banho demorados e cuidadosos desempenhados pelas mães, os bebés experienciam o seu corpo como algo que merece uma grande dose de atenção. Talvez esta experiência dos primeiros anos de vida constitua mais um factor capaz de explicar os intensos cuidados que as crianças estudadas dedicam ao seu corpo.

### **Cumprimentar e despedir**

Ao acordar, as crianças cumprimentam os familiares que estiverem em casa. Também os cumprimentam quando voltam para a casa depois de ter saído, assim como se despedem quando saem de casa e quando vão dormir. Cumprimentar e despedir-se das pessoas ao encontrá-las e deixá-las é uma prática comum na maioria das culturas do mundo. Contudo, o facto de a maioria das crianças registar esta acção no diário informa-nos acerca do grande valor que é atribuído às saudações no contexto estudado. Algumas crianças limitam-se a escrever que saudaram a família ou todos, enquanto outras detalham a lista de todos os familiares presentes que foram saudados: “*E fui dormir quando eu fui dormir primeiro fui dar uma boa noite à minha avó e à minha irmã e fui dormir*” (Diário de Edson, 30/9/08).

As expressões mais utilizadas são: cumprimentar, despedir, desejar bom dia ou boa noite e dar beijo ou beijinhos. Contudo, no âmbito da tradição moçambicana, as saudações implicam um ritual bem mais complexo do que um simples “olá”, incluindo uma série de perguntas do interlocutor (como está de saúde, se descansou e/ou acordou bem, quando voltará, ...). As crianças, com a sua criatividade, podem também acrescentar novas questões para além daquelas rituais. Por exemplo, a Neyma todas as manhãs cumprimenta o sobrinho de três anos, perguntando-lhe se dormiu bem e com quem sonhou. O menino, que provavelmente não se lembra, todos os dias inventa uma resposta, indicando as tias que estiverem por perto. No dia em que eu estava lá durante este ritual, ele respondeu que tinha sonhado comigo.

Algumas crianças registam de forma detalhada os diálogos que costumam ter com os seus familiares em diferentes ocasiões. Ao acordar, pais e filhos cumprimentam-se: “*disse a minha mãe bom dia mãe e ela disse bom dia filho*” (Diário de Ornelas, 30/9/08). Ao sair de casa, os filhos despedem-se dos pais, e estes por sua vez lhes dão a sua bênção: “*despedi da minha mãe eu disse mãe eu já estou a ir para a escola e ela disse está bem minha filha querida vai com Deus*” (Diário de Célia, 3/10/08). Ao visitar os familiares, as crianças cumprimentam e despedem-se:

*Fui ao Xipamanine com a minha tia ir fazer uma visita a minha bisavó chegamos lá cumprimentamos boa tarde avó como está de saúde? A minha avó disse eu estou bem. (Diário de Lalesca, 3/10/08)*

*Depois despedi a minha tia eu disse adeus tia já vou para casa a minha tia disse já vais minha sobrinha eu disse – Sim já vou a minha tia disse até quando eu disse até no sábado eu hei-de vir passar o fim de semana. (Diário de Lalesca, 1/10/08)*



Finalmente, antes de dormir, as crianças desejam uma boa noite aos seus familiares e estes correspondem:

*Despedi o meu tio e a minha tia, a minha prima e o meu primo. Eu disse: Já vou dormir, até amanhã boa noite, bons sonhos. O meu tio disse: Boa noite Neusia até amanhã. A minha tia também disse: Boa noite Neusia, bons sonhos até amanhã. E eu disse: Obrigada até amanhã. (Diário de Neusia, 30/9/08)*

A riqueza dos diálogos relatados pelas crianças permite compreender que cumprimentar e despedir os familiares não é apenas uma formalidade, mas constitui uma prática relevante do seu quotidiano. Esta prática confirma e fortalece as relações sociais, esclarece as posições recíprocas e expressa aos outros respeito, interesse e afecto.

### ***Assistir à televisão, escutar música e jogar game***

Hoje em dia os meios de comunicação são uma parte imprescindível da vida quotidiana de cada um de nós e uma sociologia da vida quotidiana que não os considerasse seria mutilada em modo irremediável (Silverstone, 1994). Isto vale também para as crianças de Infulene. Escutar músicas e jogar *game*<sup>113</sup> são actividades essencialmente masculinas, relatadas nos diários e comentadas com os colegas na escola por um discreto número de crianças, porém nunca tive a oportunidade de observar directamente estas práticas. Por outro lado, a televisão está presente no quotidiano da totalidade das crianças, sendo que a maioria das crianças tem acesso a este meio na sua casa, enquanto as outras têm de se deslocar para a casa dos vizinhos para poderem assistir. Em casa da Márcia, tive a oportunidade de observar o ritual dos desenhos animados durante vários dias:

*Entro na sala. As pessoas são as mesmas de ontem: Márcia, Nilza e Nina. E, como ontem, a TV está ligada no Tom & Jerry. Só a posição no espaço hoje é diferente. Em vez de deitadas na esteira, estão sentadas nas cadeiras. Márcia na mesa, com o livro e o caderno aberto, e as outras duas viradas para a TV. Márcia tira a pasta de uma cadeira para eu me poder sentar. Nina e Nilza nem me cumprimentam, nem tem qualquer tipo de reacção à minha presença, mas continuam a olhar para os desenhos animados. A situação continua assim até acabar o Tom & Jerry: Márcia estuda e nós as três assistimos, menos algum olhar furtivo que troco com a Nina. Quando os desenhos acabam, assim como ontem, a Nilza levanta-se e vai embora. Hoje nem diz tchau, mas faz apenas um sinal com a mão para a Nina. Pergunto à Márcia se a Nilza vem assistir Tom & Jerry todos os dias e ela diz-me que sim, mostra-me a casa dela logo do outro lado da rua. (Diário de campo, 6/5/09)*

Os momentos dedicados a esta actividade são essencialmente dois: de manhã e à noite. De manhã, passam os desenhos animados, entre os quais o Tom e Jerry, acompanhados sobretudo pelas crianças que estão mais livres dos trabalhos domésticos: “Acordei bem disposto para tomar um banho e fui assistir

---

<sup>113</sup> *Game*: expressão utilizadas para indicar os videojogos. O português falado em Maputo inclui muitas expressões derivadas do inglês, devido à proximidade e aos contactos com a África do Sul.

*bonecos animados de Tom and Jerry*” (Diário de Edmilson, 29/9/08). As crianças mais ocupadas, às vezes conseguem assistir enquanto trabalham, matabicham ou fazem TPC, como no caso da Márcia acima referido. O momento da noite é partilhado pela quase totalidade das crianças que referem assistir ao telejornal e sobretudo à novela como última actividade antes de dormir: “*depois jantei quando acabei assisti a novela com o título Os Mutantes e depois fui dormir*” (Diário de Anselmo, 8/10/08).

A televisão ocupa um tempo limitado mas relevante no quotidiano das crianças, porque “conta-lhes histórias, faz apelos à sua fantasia e imaginação, mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço” (Pereira, 2008). Contudo, diversamente do que acontece no mundo minoritário, este momento raramente é solitário, sendo na maioria das vezes partilhado com os pares e/ou com os adultos. No seguinte episódio, Samito negocia com o irmão o uso da televisão, demonstrando não considerar assistir à TV como algo que se faz passivamente, mas como uma actividade que requer competências específicas.

*Chego na sala e o Samito e o Valter estão sentados no sofá em frente da televisão, que está desligada. Pergunto se por acaso foi embora a energia. Samito responde: “Não, é que já não há mais nada para assistir.” O irmão Valter não concorda e levanta-se para voltar a ligar a TV: “Não, vamos ligar.” Samito insiste: “Só há jogo. Sabe assistir jogo você?” “Não.”, admite o Valter, mas liga na mesma a TV. Assiste um pouco mas já que não há nada que lhe interesse, vai mudando a toda a hora de canal. Samito então levanta um pé para que ele não consiga mudar com o controlo remoto. Valter diz para tirar o pé, mas Samito responde que está a toda a hora a mudar e não está a assistir nada. Tem de desligar porque assim só está a gastar energia. O Valter vai desligar. (Diário de campo, 12/3/09)*

A situação apresentada confirma a pertinência do debate actual sobre crianças e TV, que propõe focalizar a atenção desde os efeitos da televisão nas crianças à audiência activa exercida pelas mesmas. Contudo, de acordo com Buckingham (2009), o balanço entre “poder do texto” e “poder da audiência” não é algo que possa ser feito em abstracto. As complexas relações entre crianças e televisão só poderão ser adequadamente entendidas no âmbito de análises mais aprofundadas, que tenham em conta as formas em que estes elementos são construídos e definidos dentro de contextos sociais e culturais específicos (Buckingham, 2009).

### **Trabalhos domésticos<sup>114</sup>**

“As crianças trabalham – e também porque trabalham – são actores sociais plenos” (Sarmiento, Bandeira, & Dores, 2005, p. 43). No âmbito da investigação, as contribuições das crianças à vida familiar resultam ocupar a maior parte do seu tempo fora da escola. As crianças desempenham actividades para si (arrumar a sua cama e o seu quarto, preparar o seu matabicho, lavar o seu uniforme

---

<sup>114</sup> Os trabalhos das crianças serão tratados de forma mais aprofundada nos próximos capítulos (cfr. 5.3.3 e Cap. 6.1).

escolar,...), mas frequentemente também para os irmãos mais novos e para toda a família. O envolvimento das crianças nas tarefas domésticas começa logo ao acordar e, às vezes, só acaba lavando a loiça do jantar, antes de dormir. O trabalho doméstico inclui tanto actividades dentro de casa e no quintal (limpezas, lavar a loiça, cozinhar, Foto 15, 10/3/09) como outras que implicam sair (ir buscar água, fazer compras, pastar os cabritos).

Ao ler a maioria dos diários, tem-se a impressão que as crianças já conhecem os seus trabalhos e os fazem autonomamente, sem instruções dos adultos: *“Quando acordei lavei a cara arrumei a minha esteira, varri o meu quarto e a sala de casa, limpei as estufas mas também revi a matéria de matemática, Português e outras”* (Diário de Tomé, 30/9/08). Contudo, alguns diários e sobretudo as observações indicam que o “ser mandados” representa um elemento constante nos seus quotidianos: *“Quando eu acordei fui ter com a minha avó ela disse-me o que eu era para fazer e eu fui. O que ela disse-me quando eu acabei de fazer fui fazer TPC* (Diário de Edson, 1/10/08). A mãe do Samito diz-lhe várias vezes para lavar a loiça mas ele está demasiado ocupado com a minha máquina fotográfica para o fazer (Foto 16, 18/3/09<sup>115</sup>).

Foto 15. Fritando batatas para o matabicho.



Foto 16. A loiça que mamã disse para lavar.



### ***Brincar e outros divertimentos***

Brincar é geralmente considerada a actividade das crianças por excelência, converteu-se “numa espécie de arquétipo da actividade das crianças, na característica mais saliente do seu mundo de vida e no seu maior emblema” (Ferreira, 2004a, p. 82). Em oposição a esta ideia, o estudo dos quotidianos infantis no Infulene torna visível que o “ofício das crianças” não é apenas brincar, sendo os trabalhos domésticos e a escola que ocupam a maior parte do seu tempo. Contudo, as crianças arranjam tempos e espaços para brincar, brincam ao trabalhar, brincam ao caminhar para algum lugar, brincam com os colegas da escola e com os irmãos, brincam sentadas no sofá assim como a correr pelas ruas do bairro. A análise das

<sup>115</sup> Fotografia realizada por Samito.

brincadeiras das crianças nas suas múltiplas e variadas formas mereceria uma inteira tese de doutoramento, de modo que aqui não oferecerei uma visão completa do fenómeno, mas tentarei apenas dar uma ideia do lugar que a brincadeira ocupa no quotidiano das crianças.

Os momentos do dia que as crianças geralmente dedicam à brincadeira ou a outros divertimentos são o fim da manhã (depois dos trabalhos domésticos e antes da preparação para a escola), os momentos livres na escola (a entrada, o intervalo e a saída) e o fim da tarde (depois de voltar da escola, tirar o uniforme e comer). Durante o fim-de-semana, as crianças costumam ter mais tempo livre de outras ocupações e as brincadeiras não são limitadas a momentos específicos do dia. Pelo contrário, nos dias da semana, as brincadeiras tendem a ser limitadas aos interstícios temporais entre as responsabilidades domésticas e as actividades escolares:

*Quando acabei de cozinhar fui chamar os meus irmãos para virem tomar chá. Acabei de tomar chá, fui para brincar. Mas eu não demorei muito porque eu devia fazer a preparação para ACS<sup>116</sup> de English, Educação Cívica e Ciências Sociais. (Diário de Eládio, 1/10/08)*

As crianças brincam principalmente ao ar livre, no quintal de casa, nas ruas ou no pátio da escola. Nos diários, algumas vezes, elas escrevem simplesmente que foram brincar, enquanto outras vezes especificam com quem e o que brincaram. A companhia é geralmente representada por crianças do mesmo género quando se trata de amigos, enquanto o género pode variar no caso de crianças familiares (irmãos, primos, tios e sobrinhos<sup>117</sup>).

Foto 17. Jogando com a bola de um vizinho.



Foto 18. Cortando as balizas para um grande jogo.



Entre os rapazes, a brincadeira mais frequente é jogar futebol. Quando alguma criança da vizinhança tiver uma “verdadeira” bola de futebol, costuma ser chamada pelas outras para jogarem juntos ou para emprestar o precioso objecto (Foto 17, 16/7/09). Caso não haja, joga-se com uma bola feita pelas

<sup>116</sup> As ACS (Avaliações Contínuas e Sistemáticas) são as provas escolares.

<sup>117</sup> Não é raro que nas famílias hajam tios e sobrinhos quase da mesma idade.

próprias crianças com materiais reciclados. Também as balizas são realizadas com elementos que é possível encontrar no entorno, tais como pedras ou ramas de plantas (Foto 18, 16/5/09). Outros desportos como basquetebol e voleibol são também praticados, mas com menos frequência, uma vez que requerem espaços e equipamentos específicos. Uma outra brincadeira muito comum entre os rapazes é jogar berlindes. Ainda, alguns meninos referem ir arrancar mangas nas árvores para comer e andar de bicicleta, um bem possuído por um exíguo número de crianças mas geralmente partilhados com amigos e vizinhos.

As brincadeiras referidas pelas meninas nos diários são: saltar à corda, brincar no escorrega da escola e com bonecas. Se não tiverem a corda, as meninas também sabem organizar-se com materiais reciclados, juntando entre eles uma série de pedaços de plástico (Foto 19, 3/11/09). A observação participante permitiu conhecer uma variedade muito ampla de brincadeiras tradicionais praticadas pelas meninas: saltam dentro de quadrados desenhados no chão (*neca*), lançam um limão no ar e, antes de cair, têm de mexer umas pedrinhas (*matokosana*), cantam em círculo batendo entre elas as palmas das mão (Foto 20, 5/11/08), etc.

Foto 19. Saltando a corda "reciclada".



Foto 20. Batendo as palmas e cantando.



Tanto para as meninas como para os rapazes, os momentos de brincadeira são geralmente acompanhados pelas conversas com os amigos: “*fui brincar saltei corda conversei com as minhas amigas*” (Diário de Aida, 8/10/08) e “*Eu acabei de tomar chá e eu fui brincar com os meus amigos. Jogamos berlindes e muita conversa.*” (Diário de Elídio, 3/10/08). Ir às festas e dançar representa um outro divertimento comum a todas as crianças, independentemente do género e da idade, que é partilhado também pelos adultos. Apesar de as festas serem uma actividade que caracteriza o fim-de-semana, as crianças não ficam à espera do sábado para dançar. Basta haver um pouco de música ou uns amigos que cantam e batem palmas para elas começarem a mexer. Outras actividades que as crianças desempenham no

tempo livre são ler e, mais raramente, escrever e desenhar, para além dos já referidos divertimentos ligados à tecnologia (assistir à TV, jogar *game* e escutar música).

É interessante notar que, em oposição ao estereótipo que define a brincadeira como a actividade das crianças por excelência, existem casos em que as próprias crianças relatam estarem cansadas de brincar: “*Nós saímos da sala, fomos para brincar. Eu me canso de brincar e fui para casa*” (Diário de Elídio, 3/10/08). Ainda, em várias oportunidades, pude constatar que as crianças se referiam ao brincar e às brincadeiras numa acepção negativa, sinónimo de algo que não é sério, em oposição ao trabalho e à escola que são consideradas positivamente. “Brincar” impede de fazer bem outras actividades (“*fomos ensaiar o ensaio não foi um ensaio bom porque estavam a brincar*”, diário de Samuel, 29/9/08) e sobretudo de ter bons resultados na escola:

*Eu pensei que estudava muito e no proveito não estudava muito mas chegou um dia que eu tomei uma decisão que queria estudar e na prova de inglês de 20 valores e de sociais tive 20 a minha mãe ficou com muita alegria e sorriu para mim me deu um presente porque eu tomei essa decisão e passei a não brincar não lanchar e fiquei muito feliz por decidir uma coisa bonita. (Diário de Dirce, 13/11/08)*

Esta foi apenas uma rápida panorâmica sobre as brincadeiras das crianças num bairro periférico da cidade de Maputo. Contudo, uma documentação cuidadosa e uma análise detalhada dos momentos de brincadeira das crianças podem permitir explorar empiricamente o complexo processo social, dentro do qual as crianças reorganizam activamente as suas culturas de pares presentes e também as suas vidas futuras (Evaldsson, 2009).

### **Alimentação e digestão**

A alimentação, sendo uma das dimensões essenciais do ciclo da vida humana, está presente e representa um elemento importante nas rotinas diárias das crianças. Considerando que as crianças que participaram na investigação estão em casa de manhã, saem para a escola por volta das 11.30 e voltam depois das 17.30, não admira que os seus horários das refeições se diferenciem do resto dos familiares. Em termos gerais, as crianças *matabicham*<sup>118</sup> por volta das 10, depois de ter trabalhado e antes de preparar-se para a escola. Nesta primeira refeição, costuma-se tomar chá e comer pão com alguma coisa, frequentemente manteiga ou *badja*<sup>119</sup>, às vezes salada ou ovos:

*Sentamos na mesa eu, Neyma, mana Arlete e Tady. Há um prato com pão, a tigela da manteiga, folha de chá Five Roses de Limão, o termos com água quente e o açúcar. (Diário de campo, 13/4/09)*

---

<sup>118</sup> *Matabichar*: tomar pequeno-almoço.

<sup>119</sup> *Badja*: croquetes de feijão, que se comem geralmente dentro do pão (*pão com badja*). São preparadas e fritas por algumas mulheres nas suas casas e depois vendidas nas próprias casas ou nas esquinas das ruas por elas mesmas ou pelas crianças.

Depois as crianças fazem um pequeno lanche durante o intervalo das aulas, por volta das 14. Pode levar de casa uma sandes e/ou um sumo ou podem comprar bolachas, gelinhos e pipocas na escola. Ao chegarem em casa, as crianças costumam almoçar com um prato de comida, constituído por arroz ou *xima*<sup>120</sup> e *carril*: “Depois fui cozinhar arroz, fiz um pouco de carril de carne de galinha” (Diário de Maria, 7/10/08). O *carril* é geralmente representado por verduras (couve, folha de abóbora, folha de feijão,...), carne ou peixe, preparados com um molho de amendoim pilado e leite de coco. O feijão também é um alimento bastante consumido. Por volta das 19, no jantar, que costuma ser a única refeição partilhada por toda a família, às vezes consome-se a mesma comida do almoço e outras vezes uma diferente.

Apesar desta tentativa de generalizar as rotinas alimentares das crianças, é importante lembrar que no campo foi encontrada uma grande variedade em relação às refeições tanto no número, nos horários, nas expressões para as definir quanto em termos de alimentos consumidos. Algumas crianças (assim como os adultos), logo de manhã, costumam comer a comida que sobrou da noite anterior, para ter força para trabalhar e aguentar até a preparação do *matabicho*. Também várias crianças costumam sentir fome ao longo do dia, fora dos horários das refeições: as mais novas pedem aos irmãos mais velhos para lhes darem pão ou comida ou para lhes comprarem pipocas, enquanto as mais velhas, que já têm algum dinheiro, compram biscoitos, amendoim, gelinhos ou frutas nas inúmeras bancas que se encontram nas ruas.

As expressões utilizadas para definir as refeições variam. Muitas crianças, nos diários e nas conversas, costumam utilizar a expressão “tomei chá” para indicar as refeições mais leves (chá ou leite, acompanhados por pão e alguma coisa) e “comi comida” para as mais completas. Algumas crianças referem “matabichar” e outras “almoçar” antes de ir para a escola e também ao voltar. Algumas utilizam a expressão “lanchar” para o meio da manhã e o fim da tarde, enquanto outras crianças criam novas expressões, escrevendo por exemplo que, de manhã, tomam o “pequeno jantar”. Ainda, é importante salientar que as crianças costumam ter um envolvimento activo no demorado processo de preparação das refeições, desde cozinhar até pôr a mesa e servir a comida:

*Quando cheguei em casa entrei no quarto e troquei de uniforme e comi comida, acabei de comer comida eu fui acender o lume para começar a cozinhar. Eu comecei a cozinhar o arroz e acabei de cozinhar o arroz e eu levei as panelas para dentro e deixei arrefecer. Quando a comida arrefeceu eu comecei a servir comidas e comemos. (Diário de Elídio, 1/10/08)*

Um último aspecto que me chamou a atenção foi a consciência que as crianças têm dos seus órgãos internos e dos processos que aí acontecem. Por um lado, algumas crianças referem que precisam comer para não sentirem dores de estômago: “comi alguma coisa para que o meu estômago não dói” (Diário de Josefina, 29/9/08). Mas, o mais interessante é que a maioria das crianças, no seu diário, relata, o

---

<sup>120</sup> *Xima*: papa preparada com farinha de milho e água, representa um elemento base da alimentação moçambicana.

momento da digestão que segue as refeições: “fui matabichar fíz digestão às 10:43 fui tomar banho” (Diário de Leonel, 1/10/08). Frequentemente, as crianças “fazem digestão” antes de ir tomar banho ou de ir dormir, o que me fez pensar que esta ideia poderia decorrer de uma indicação dos adultos, a fim de evitar que apanhem frio no banho ou se deitem logo após a refeição. Contudo, é engraçado notar a interpretação rigorosa que as crianças fazem desta norma, relatando que dedicam um tempo para a digestão mesmo antes de ir fazer o TPC ou de assistir a televisão: “comi lanche e fíz digestão e comecei a escrever o TPC” (Diário de Xavera, 29/9/08).

### **Preparação para a escola**

A preparação para a escola é uma rotina que se repete todos os dias úteis e que é descrita de forma mais ou menos detalhada nos diários das crianças. Na verdade, esta preparação não é uma actividade única mas engloba uma serie de tarefas. As crianças lavam e engomam o seu uniforme, matabicham, põem a água a ferver para o banho, tomam banho, vestem o uniforme, calçam as sapatilhas<sup>121</sup>, penteiam o cabelo, arrumam os livros, os cadernos e o lanche na pasta, despedem-se dos familiares e saem de casa para ir à escola. A seguir, apresento as descrições de três crianças da preparação para as aulas, cada uma das quais ilumina diferentes aspectos deste ritual:

*8:30 h Lavei o meu uniforme depois arrumei os meus livros, quando o meu uniforme secou engomei-o. 11:00 h fui tomar banho tomei chá depois fui a escola. (Diário de Rita, 30/9/08)*

*Fui para casa ir ver horas e era as 10:30 h preparei os livros na pasta e fui tomar banho e acabei de tomar banho usei a roupa pentei o cabelo e acabei de me preparar enquanto era 11.20 matabichei e fui para escola as 11:35. (Diário de Samuel, 29/9/08)*

*10:40 Estava a deitar água na chaleira pra tomar banho. 11:00 já estava a escovar os dentes, pentear cabelo, vestir e calçar sapatilhas. 11:30 já estava a despedir minha irmã e minha mãe depois fui a escola. (Diário de Félix, 29/9/08)*

### **Escola, TPC e explicação**

A escola e os trabalhos a ela relacionados ocupam grande parte do dia-a-dia das crianças. As aulas começam oficialmente às 12.10 e acabam às 17.15, contudo as crianças têm que chegar à escola um pouco antes para a concentração (das 11.55 às 12.05), onde se canta o hino nacional e os professores ou a directora da escola dão alguma mensagem ou comunicação aos alunos. Por vezes, alguns professores exigem que os alunos entreguem os trabalhos que mandaram antes das 12, de modo que os que vivem longe da escola optam por ir mais cedo e ficar à espera das aulas, enquanto os outros vão e voltam para casa.

---

<sup>121</sup> A maioria das crianças fica todo o dia de chinelos e utiliza os sapatos só para ir à escola. Contudo, há também crianças que vão para a escola de chinelos.



*Hoje acordei às 6 horas sai para fora, lavei a cara, escovei os dentes tomei banho levei caneta provas de matemática fui para escola para entregar e de novo voltei para casa tomar banho e arrumei os livros e fui para escola. (Diário de Maurícia, 24/10/08)*

Antes de ir à escola, depois de voltar e no fim-de-semana, as crianças dedicam algum tempo ao estudo e a fazer os TPC. Muitas crianças também aproveitam estes momentos para ir à “explicação” - aulas particulares individuais ou em pequenos grupos leccionadas por jovens da zona que frequentam classes mais avançadas em relação às crianças. Apesar de a escola, as aulas adicionais e os TPC ocuparem um tempo considerável no quotidiano das crianças, estas actividades geralmente são descritas de forma muito breve nos diários. As crianças costumam limitar-se a fazer a lista das disciplinas que tiveram, enquanto relatam com mais pormenores as brincadeiras, a formatura (Foto 21, 29/10/08), as limpezas (Foto 22, 31/10/08) e o recreio. Mesmo nas conversas que tive oportunidade de acompanhar, as crianças comentam muito mais os comportamentos dos professores e dos colegas do que os conteúdos das aulas.

**Foto 21. Formatura dos alunos antes de entrar nas salas.**



**Foto 22. Grandes limpezas no último dia de aulas.**



### ***Regresso da escola***

O que acontece depois das aulas é geralmente contado de forma muito mais resumida em relação à parte da manhã, através de uma série de acções, cada uma descrita apenas com um verbo: *“quando voltei da escola tomei banho assisti jantei e às 21:00 fui dormir”* (Diário de Joice, 1/10/08). Com efeito, as crianças saem da escola depois das 17 e de seguida começa a anoitecer, o bairro fica escuro devido à escassa iluminação e já não é recomendável circular no espaço público. Ao chegarem a casa, a primeira coisa que as crianças fazem é tirar o uniforme escolar, às vezes tomam um outro banho e depois vestem “roupa de casa”.

Depois de comer qualquer coisa, se for necessário, as crianças ajudam em casa, mas o trabalho não costuma ser muito como acontece de manhã: fecham-se as portas e as janelas da casa, ajudam-se as mães a recolher as bancas onde costumam vender, cozinha-se e põe-se a mesa,... Se não houver trabalho, as crianças ficam relaxadas, fazem um pouco de TPC, brincam com os irmãos e assistem televisão. Como já referido, o jantar geralmente reúne a maioria dos membros da família e depois o dia se conclui em frente da televisão, assistindo o telejornal e a novela.

### ***Dormir, sonhar talvez*<sup>122</sup>**

A última actividade do dia, depois de assistir à televisão, despedir dos familiares e mudar de roupa, é ir dormir. Nos diários, as crianças não fornecem muita informação sobre o sono e eu também nunca tive oportunidade de observar directamente este momento. Contudo, algumas conversas com as crianças e os seus relatos relativos ao momento de acordar dão-nos algumas indicações acerca do repouso nocturno. As crianças costumam ir descansar depois das novelas, entre as 20.30 e as 21.30, porém dormem mais tarde se tiver alguma coisa interessante na televisão. Márcia conta-me que dorme sempre às 20.30, mas às terças-feiras dorme às 23 para assistir ao programa “Fique ligado” que começa às 22. O Gilberto também conta ter dormido mais tarde para assistir um filme:

*O meu dia de hoje começou às 7 e 35 minutos foi a hora que acordei porque dormi muito tarde dormi as 22 horas ou 23 horas e dormi muito tarde porque eu e os meus irmãos estávamos a assistir filmes. (Diário de Gilberto, 3/10/08)*

Raramente as crianças têm um quarto individual, mas costumam partilhar o espaço e, muitas vezes, também a cama, o colchão ou a esteira com outras crianças da família. Às vezes as crianças ficam sem sono e, se ainda estiver muito escuro para sair e começar a trabalhar, ficam a ler, estudar ou a assistir televisão dentro de casa:

*Acordei as 5:30 porque não estava com sono. Não estava com vontade de dormir. E liguei a televisão assisti músicas eu gosto de Beyonce, Shakira, Khiana, Lizza James. Desliguei a televisão as 6:45. (Diário de Bento, 5/10/08)*

Finalmente, às vezes, as crianças sonham, ou melhor, lembram-se dos sonhos. Vimos no princípio desta secção que todas as manhãs a Neyma cumprimenta o sobrinho e pergunta-lhe com quem sonhou. Também nos diários, algumas crianças contam-nos os seus sonhos nocturnos, responsáveis da sua boa disposição ao acordar:

*Eu hoje acordei muito feliz porque eu sonhei com a minha família e sonhei muita coisa bonita e acordei as 8:24 quando acordei .... (Diário de Ben, 3/10/08)*

---

<sup>122</sup> “*Dormir, sonhar talvez*”: é uma frase do celeberrimo Hamlet de William Shakespeare.

E assim começa um novo dia com todas as suas rotinas:

*Terça-feira. Estou em casa com os meus irmãos. As 7:37 acordei fiz a cama, lavei a cara e lavei os dentes e tomei banho fui regar a relva depois terminei de fazer o TPC e depois fui fazer limpeza dentro acabei preparei matabicho as 9:00 e fui tomar banho e sai da casa de banho as 9:30 matabichei as 9:40 e vesti o meu uniforme as 10:50 sai de casa as 11 e cheguei na escola as 11:15 horas e formei cantamos hino nacional e fui a sala de aulas. Nas terças sempre temos português, Educação Moral e Cívica, Educação Visual, Ciências Naturais e Educação Musical. Sai da escola as 17 e trinta cheguei em casa as 17:52 quando cheguei tomei banho fiz TPC depois assisti e as 20:00 jantei e as 21 fui despedir-me dos meus irmãos porque os meus pais não estão cá em Maputo viajaram. E por último fui descansar. (Diário de Atalina, 30/9/08)*

#### **4.4.2 Pequenos e grandes acontecimentos**

Segundo Javeau (*apud* Pais, 2002), o objecto da sociologia da vida quotidiana seria representado pelas actividades desenvolvidas de uma forma regular dia após dia. O senso comum também tende a considerar o quotidiano como o que é banal e insignificante em oposição àquilo que é histórico, original e significativo. Ao contrário, Pais (2002) defende que o quotidiano se constitui, antes de mais, como o cruzamento de múltiplas dialécticas entre o “rotineiro” e o “acontecimento”. De acordo com este autor, para a sociologia da vida quotidiana, não é relevante apenas aquilo que fixa as regularidades da vida social, mas também aquilo que a perturba.

Na mesma linha, Jedlowski (2003) defende que a vida quotidiana contém em si tanto a atitude quotidiana quanto o seu oposto, a dialéctica que a caracteriza encontra-se entre o hábito e a sua recorrente ruptura, entre o senso comum e a experiência. Adoptando esta acepção *lato sensu* da vida quotidiana, que inclui tanto o ordinário como o extraordinário, parece-me interessante incluir nesta apresentação também alguns “acontecimentos excepcionais” que marcam os quotidianos das crianças. Estes episódios, quebrando a monotonia, ganham o estatuto de “novidades” que merecem ser contadas, tanto nos diários quanto nas conversas informais entre pares e com a investigadora.

A própria recusa do quotidiano, através de festas, férias e outros momentos de ruptura, não seria uma negação do mesmo mas apenas uma forma de reorganizá-lo e transformá-lo. “O quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina” (Pais, 2002, p. 84), como é evidente nesta afirmação de uma criança: “Acordei as 7:30. Fui assistir os desenhos animados nem lavei os dentes nem a cara” (Diário de Carolina, 03/10/08). O facto de a Carolina sublinhar que foi directamente assistir a televisão, sem tratar da sua higiene, implica que ela fez alguma coisa que não é “normal”, que contraria a rotina habitual. Mais adiante, Carolina explica que está zangada com os seus pais, de modo que uma reorganização do seu quotidiano que contradiz os princípios por eles transmitidos configura-se como uma forma de resistência e oposição à sua autoridade.

Os acontecimentos que marcam os quotidianos infantis incluem alterações espaço-temporais ou mudança de actividade de diferentes entidades. Pequenas alterações são implementadas directamente pelas crianças de forma autónoma, como no caso da Carolina que não lava os dentes e a cara ou do Gilberto que dorme mais tarde para assistir a filmes com os irmãos. Algumas mudanças da rotina são independentes da vontade das crianças, como por exemplo nos casos em que um professor falta e é substituído por outro ou em que um elemento externo põe em risco a sua incolumidade: *“fui para escola e hoje quase fui atropelado”* (Diário de Edson, 1/10/08). Um luto, um acidente, uma doença, um perigo real ou percebido a nível individual ou familiar pode quebrar a rotina das crianças, levando-as a modificar os seus hábitos. No seguinte episódio, é um perigo percebido mais do que real que leva a Neyma a correr para casa, em vez de caminhar:

*Neyma conta-me que ontem uns cães a perseguiram. Ela correu e até deixou cair a sua pasta. Depois teve que voltar a buscá-la, acompanhada pelo tio. Afinal deu conta que os cães estavam a perseguir um carro, mas ela pensou que estivessem a perseguir a ela. (Diário de campo, 1/4/09)*

A presença de ladrões nas suas casas, nos vizinhos ou na zona representa um outro elemento de ruptura na rotina das crianças. Márcia conta-me que, na noite em que um ladrão entrou na sua casa, ela perdeu o sono e ficou acordada a fazer o TPC desde as duas da madrugada. Depois de ter ouvido que os ladrões roubaram os vizinhos, Samito arruma a banca da mãe atrás da casa, ao invés de deixá-la no quintal de frente como é habitual. Os roubos são frequentemente relatados pelas crianças como um acontecimento que altera as suas rotinas, mas que também merece ser objecto de relatos e comentários:

*Fui para o Trevo com a minha mãe e o meu pai e o empregado da minha casa, fomos ver a barraca dos meus pais que tinham arrombado levaram a porta depois de lá sairmos fomos para casa. Chegamos a casa e contamos às minhas irmãs. (Diário de Jessuina, 4/10/08)*

Os acontecimentos até aqui relatados implicam alterações das rotinas decorrentes de factores tendencialmente negativos, tais como o medo, o perigo e o roubo. Contudo, existe um conjunto de eventos que representam momentos de ruptura em relação às práticas quotidianas habituais, mas são percebidos de modo extremamente positivo por parte das crianças: trata-se das festas, cerimónias e comemorações, das visitas de pessoas que vêm de fora e da recepção dos presentes. Estes elementos estão geralmente, mas não necessariamente, interligados. Por exemplo, se a criança faz o baptismo, é provável que haja uma festa com familiares que não se encontram habitualmente e que ela receba presentes. Contudo, é também possível que uma criança complete anos e que comemore com uma festinha sem visitas nem presentes.

*9:00 depois de matabichar fui ajudar empregada a cozinhar porque era o dia 4 de Outubro é dia da paz eu completo anos no dia 4 de Outubro fizeram para mim bolo que vem creme de chocolate fizeram aniversário às*

*11:00 quando os meus pais vieram do trabalho como foi o dia maravilhoso para mim dormi 00:30. (Diário de Xavera, 4/10/08)*

No excerto apresentado, os elementos de ruptura enfatizados pela Xavera são o bolo, a festa e o horário de ir dormir<sup>123</sup>. Em geral, nos episódios relacionados com as festas, sejam elas religiosas ou não, as crianças tendem a sublinhar a presença de comidas abundantes e diferentes daquelas habituais e a possibilidade de dançar, para além do encontro com outras crianças familiares e as relativas brincadeiras. Estes são os relatos de duas crianças atinentes a uma festa muçulmana:

*Depois comemoramos o dia de Ide foi muito bom comemos muito brincamos dançamos depois às 19:30 fomos a mesquita. (Diário de Abubacar, 1/10/08)*

*Depois fui a mesquita voltei comemoramos dancei brinquei saltei comi muita coisa arrumei pratos. (Diário de Adgira, 1/10/08)*

As crianças costumam gostar também das visitas de familiares que vêm de fora de Maputo. Considerado o contexto de forte migração, são numerosos os parentes que vivem longe, tratando-se tanto de avós e outros que ficaram nas terras de origem nas províncias moçambicanas, quanto de pais, tios e irmãos que foram trabalhar nos países vizinhos, sobretudo na África do Sul. As visitas constituem um motivo de alegria em si, sobretudo quando se trata de voltar a ver familiares muito próximos como os pais e os irmãos. Contudo, a alegria pode tornar-se ainda maior quando as pessoas trazem consigo também presentes, sejam eles alimentos ou outros objectos, que vêm quebrar as rotinas quotidianas (cfr. 5.5). É este o caso referido por Neyma:

*O meu avó chama-se Baquete eu não conheço nome dele completo mas ele vive em Inhambane. Mas ele veio nos visitar aqui em Maputo e trouxe para os netos e filhos farinha de mandioca ou rale, coco de lanho, sura, mafura, castanha, amendoim, peixe e mais outros presentes quando ele disse: Eu trouxe presente eu fiquei muito feliz eu ganhei uma blusa preta, uma saia branca e um par de chinelos pretos. (Diário de Neyma, 29/9/08)*

Deste modo, pode dizer-se que as crianças gostam de novidades em termos de pessoas, de alimentos e de actividades; porém parece-me que a recepção de presentes deixa as crianças particularmente felizes. No fundo, como escreve Sirota (2005, p. 536), “durante a infância, desejar um feliz aniversário marca-se essencialmente por um presente”. Não importa que o presente seja grande ou pequeno, o que importa é que seja para elas, isto basta para transformar aquele dia no “dia mais feliz”.

---

<sup>123</sup> No poema “Um dia extraordinário” de Corinne Albaut são aproximadamente os mesmos elementos que caracterizam o dia do aniversário como especial: “Durante um dia inteiro,/é meu aniversário./Tenho o direito de tudo fazer, como no ano passado./(...)/e ir deitar muito mais tarde/que nas outras noites,/depois de ter partilhado meu bolo/e aberto todos os meus presentes.”

*No dia 19 foi o dia mas feliz pra mim porque um meu tio comprou uma bicicleta para mim porque um meu irmão completa anos. (Diário de Paulo, 19/10/08)*

*Hoje me aconteceram muitas coisas muito bonitas. O meu pai comprou um telefone da Mcel mas eu queria da Vodacom o telefone era Nokia e gostei muito o telefone é de presente de aniversário que fiz no dia 15 de Outubro fiz 11 anos de idade. (Diário de Dirce, 12/10/08)*

Os passeios familiares para uma piscina, um restaurante ou uma sorveteria representam outros eventos excepcionais particularmente apreciados pelas crianças (cfr. 5.3.6). Finalmente, não são apenas as rotinas, só aparentemente banais e insignificantes, que marcam o quotidiano das crianças, mas este é constelado também por uma série de pequenos e grandes acontecimentos de todo tipo o que quebram a rotina e, por isso, merecem ser contados.

## **Concluindo: agência, participação e autonomia das crianças nos seus quotidianos**

A Sociologia da Vida Quotidiana é um empreendimento dedicado à tarefa - necessariamente interminável - de tornar objecto de reflexão aquilo que os seres humanos realizam de forma amplamente irreflexa no seu agir quotidiano (Jedlowski, 2003). No âmbito deste capítulo, focalizamos a nossa atenção no quotidiano das crianças de um bairro periférico da cidade de Maputo. Analisei as questões ligadas ao tempo das crianças, entendido tanto como prática quanto como representação, e considere os elementos ordinários e extraordinários que caracterizam os quotidianos infantis. Apesar de os “normais” modos de vida das crianças moçambicanas terem sido geralmente negligenciados pelas investigações, estes representam elementos-chave não apenas para compreender a infância e o seu lugar na organização social, mas também para conhecer melhor a sociedade no seu conjunto.

A vida quotidiana das crianças estudadas desenvolve-se nas encruzilhadas entre velhas e novas instâncias, tradições e mudanças. Se, por um lado, as crianças cozinham acendendo o lume com o carvão e pilando amendoim com o mesmo pilão de madeira utilizado pelas suas avós e bisavós, por outro, elas podem consumir a refeição assim preparada assistindo ao “Tom & Gerry” na televisão. Ainda, a escolarização introduziu prepotentemente o relógio na vida das crianças, que se habituam a controlar as horas e os minutos. Contudo, às vezes, as crianças orientam-se temporalmente controlando o sol e, outras vezes, perdem simplesmente o controlo do tempo. O envolvimento com as tradições das gerações anteriores permeia a vida quotidiana, muitas vezes sem as pessoas reflectirem sobre o seu uso (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez, & Solís, 2007). Ao mesmo tempo, as ideias globais acerca das crianças configuram os quotidianos infantis ao nível local (Wells, 2009).

A participação das crianças na vida familiar é uma das mais importantes maneiras de se ensinar e se aprender aquilo que é necessário saber no contexto estudado (Nunes, 1999). As crianças não se limitam a interiorizar as normas da sociedade para depois se comportarem de forma coerente com elas. Pelo contrário, elas contribuem activamente para a vida social, cooperando com os adultos na aplicação de normas e valores (Corsaro, 2003). Envolvendo-se activamente nas tarefas domésticas, assim como nas práticas de higiene pessoal e nas outras rotinas diárias, as crianças chegam a compreender o significado destas praxes e, ao fazê-lo, contribuem para a reprodução social. No fundo, a participação é aqui apresentada como uma efectivação germinal e quotidiana de uma agência significativa.

E, uma vez que esta agência é sempre enredada nas relações sociais, um dos desafios é não considerar as crianças como cumprindo ordens e expectativas que lhes são impostas pelos adultos, mas compreender e respeitar as crianças como participantes com os seus próprios direitos que agem de forma independente (Liebel & Saadi, 2010). Investigar a organização da participação das crianças nas actividades rotineiras oferece uma forma de abordar a natureza dinâmica dos repertórios de práticas culturais, entendidas como formatos de (inter)acção com os quais os indivíduos têm experiência mas que podem assumir, contrariar e transformar (Rogoff, *et al.*, 2007).

No contexto estudado, as relações adulto-criança estruturam-se de forma extremamente hierarquizada e as expectativas culturais exigem das crianças um forte senso de responsabilidade e obrigação em relação à família. Contudo, dentro das restrições que limitam as suas opções, vimos que as crianças conseguem negociar margens significativas de autonomia na organização do seu quotidiano. Muitas das suas estratégias são facilitadas pelo elevado nível de mobilidade das crianças dentro da comunidade e pelo seu uso extensivo do tempo e do espaço fora da vigilância directa dos adultos. As múltiplas estratégias implementadas não devem ser entendidas apenas como formas de resistência ao poder dos adultos, mas são parte de um processo complexo através do qual as crianças afirmam a sua agência, criando tempo e espaço para si, apesar das limitações colocadas por uma variedade de fontes, incluindo os adultos, as outras crianças e os constrangimentos estruturais (Punch, 2001b).

De acordo com James, Jenks e Prout (2002), é sobretudo dentro e através dos interstícios temporais e espaciais das estruturas sociais adultas que emergem as culturas das crianças. As crianças trabalham e estudam “de verdade”, contudo “o componente lúdico está sempre presente, ainda que por vezes dissimulado pela responsabilidade que também é preciso assumir” (Nunes, 1999, p. 159). A oportunidade de viver as actividades quotidianas na sua dimensão lúdica é, de certa forma, garantida pelo facto de as crianças estarem quase constantemente em relação com os pares, tanto em casa como na escola e no espaço público. Christensen e James (2005) sustentam que a experiência de ser criança varia através das culturas, mas também, de formas subtis, dentro da mesma cultura. No âmbito deste capítulo mostrei que, no grupo estudado, existem várias tipologias de crianças, que apresentam

modalidades ligeiramente diversificadas de organizar e distribuir o tempo entre diferentes actividades, espaços e companhias. Contudo, há uma tipologia de crianças, cada vez mais difundida nos países do mundo minoritário, que não foi encontrada no contexto estudado:

crianças que não têm nem mesmo um espaço à disposição e nenhum companheiro de brincadeiras nas vizinhanças e que não dispõem de formas privadas de marcar encontros. Essas crianças, que também encontramos na nossa pesquisa, passam as suas tardes em parte sozinhas em casa, em parte compartilhando a vida dos seus pais, mas sem amigos da mesma idade (Zeiber, 2004, p. 187).

A interdependência negociada tanto com os pares como com os adultos, a agência, a autonomia no uso do tempo e a participação na vida familiar e comunitária são alguns aspectos que considero caracterizadores do quotidiano das crianças envolvidas na investigação. Contudo, segundo Pais (2002, p. 35), “importa fazer da sociologia do quotidiano uma viagem e não um porto”. Por isso, consciente de não ter chegado a lado nenhum, considero estas reflexões apenas como considerações provisórias acerca daquilo que vi, ouvi e aprendi ao longo do caminho. Sem dúvida, estas ideias poderão ser aprofundadas ou reformuladas em futuros trabalhos, a partir de outras viagens minhas ou de quantos decidirão sair à descoberta dos quotidianos das crianças moçambicanas após a leitura destas páginas.



## Capítulo 5

### Crianças e espaço urbano

*Naquele momento creio ter entendido:*

*a cidade não é um lugar.*

*É a moldura de uma vida,*

*um chão para a memória.*

Mia Couto



*Quarta-feira à tarde, por volta das 16 horas. Paro para comprar fruta na banca habitual, onde costuma vender uma senhora. Hoje ela não está e no seu lugar está o filho, um menino dos seus 10 anos. Cumprimento, vou perguntando os preços e ele responde-me com muita segurança. Mete o que eu peço num plástico, entrego uma nota para pagar mas ele não tem trocos. Com rapidez, dá volta entre as bancas vizinhas até conseguir o que precisa, volta, entrega-me as moedas e a fruta e despedimo-nos.*

*Entro na rua que vai para a minha casa. É uma estrada de areia, uma travessa da estrada principal que é alcatroada, mesmo que muito esburacada. Aqui não entram chapas<sup>124</sup> nem machimbombos<sup>125</sup> e mesmo os carros não circulam com muita frequência, um pouco pelas condições da estrada, de areia e cada vez mais estreita, um pouco pelo nível sócio-económico dos moradores da zona: são poucos os que possuem um carro. Ao longo da estrada, dos dois lados, são quintais de casas, alguns fechados com um muro e a maioria com plantas de espinhosa<sup>126</sup>. De vez em quando, entre as casas, há uma barraca que vende produtos básicos e algumas vendem bebidas também. Em frente das casas, numas bancas de madeira ou no chão vendem-se tomates, batatas, alface, couve, cebola, laranjas, limões,... mas também roupa, fósforos, escovas de dentes e outras coisas. Às vezes, uma senhora ou uma criança ficam sentadas ao lado dos produtos para atender os clientes; outras vezes, as pessoas estão dentro de casa e é necessário pedir licença para ser atendido. Durante o dia a estrada é bastante movimentada: pessoas que saem ou regressam para casa, estudantes de todas as idades que vão ou voltam da escola, pessoas que vendem e que compram, homens que empurram tchovas<sup>127</sup> vendendo cocos ou simplesmente transportando produtos. Uma menina dos seus 8 anos está parada na esquina com uma ruela, nenecando<sup>128</sup> um bebé. Um pouco mais à frente, vejo umas crianças amontoadas umas encima das outras, no meio da estrada. Num primeiro momento parece-me que estejam a lutar e interrogo-me se deveria intervir para ver o que se passa ou não. De repente a montanha de crianças se desfaz e elas correm e perseguem-se. Passo em frente a uma barraca onde estão a tocar música. Ao meu lado, um senhor está a empurrar uma tchova com cocos e, acompanhando a música, canta gritando. Um menino dos seus 6 anos para na trajectória da tchova e dança, fazendo uns passos bem típicos dos jovens moçambicanos. A tchova não para e um pouco antes de ser atropelado o menino sai correndo.*

*Numa outra banca, o vendedor é um moço que está sentado na cadeira com o caderno nos joelhos a estudar. Vejo um grupo de crianças a aproximar-se, talvez vão comprar doces. Mais à frente uma jovem sentada com o seu bebé ao colo, está a amamentar. A seguir, uma senhora também sentada na beira da estrada está a chamar a atenção a uma menina: “Você não ouve porque?” Depois há um cruzamento e a estrada fica mais estreita, mesmo do tamanho de um carro, e mais cheia de areia. Um grupo de crianças tornou um pedaço da estrada no seu campo de jogo, acho que uma equipa tem de conseguir se passar a bola feita com materiais reciclados sem que os da outra*

---

<sup>124</sup> *Chapas*: Pequenos autocarros privados para transporte de passageiros.

<sup>125</sup> *Machimbombo*: autocarro usado pelo serviço público e privado para o transporte de passageiros.

<sup>126</sup> *Espinhosa*: planta com espinhos muito utilizada para vedar os quintais das casas, sendo mais barata de um muro em blocos.

<sup>127</sup> *Tchova*: carroça de duas rodas a tracção humana, em que o vendedor ou transportador de rua coloca as mercadorias.

<sup>128</sup> *Nenecar*: carregar nas costas um bebé com um pano, chamado *capulana*.

*equipa consigam pegá-la. Para poder passar, tenbo de atravessar o campo de jogo. As crianças gritam e chamam-se. Passado este grupo, vem caminhando na minha direcção um grupo de meninas: uma mais pequena, talvez de cinco anos e duas dos seus sete anos, uma das quais nenecando um bebé. Todas olham para mim, rindo entre elas. Quando passam ao meu lado, a mais nova diz “Tia bonitaaa!” As outras duas riem. Eu: “Obrigada! Vocês também são bonitas!”*

*Já estou perto de casa, é só desviar à esquerda depois da barraca de cervejas e descer. Nesta esquina, encontro-me sempre com um grupo de crianças que costumam chamar-me de “mulungo<sup>129</sup>”. Desta vez há apenas três meninos pequenos, sentados na areia em frente da espinhosa de uma casa. Devem ter entre dois e três anos. Um chama-me a atenção porque tem na ponta do nariz um par de óculos, daqueles que utilizam as pessoas de uma certa idade para ler. Aproximo-me e logo começam: “Mulungo! Mulungo!” Desta vez, resolvo parar para lhe dizer o meu nome. Paro em frente deles e logo se calam, olhando para mim. Digo o meu nome e o que parece o mais grandinho repete: “Tia Helena.” Pergunto os seus nomes e cada um responde. O primeiro volta a dizer os nomes dos três mas não entendo bem. De repente, no meio da espinhosa, aparece a cara de um outro menino a explicar-me: “Este é Bong, Delito e Pai.” Despeço-me e, ao desviar, ainda ouço umas vozes: “Mulungo! Mulungo!”*

*(Diário de campo, 29/4/2009)*

A rua parece pertencer às crianças. São elas que vendem nas bancas, são elas que vão de um lado para outro, sozinhas, com os amigos, com os pais, às vezes carregando nas costas outras crianças. São as crianças que fazem da rua o seu campo de jogo, são elas que desafiam os perigos e são sempre elas que não têm medo de se relacionar com uma “estrangeira” que está a passar.

Enquanto as crianças descritas, em Moçambique, circulam à vontade pelas ruas do seu bairro, ocupadas nas mais variadas actividades, os sociólogos da infância europeus afirmam o desaparecimento das crianças do espaço público (Christensen & O’Brien, 2003; James, Jenks, & Prout, 2002; Valentine, 2004; Forni, 2002; Almeida, 2009). Foi este contraste que constituiu o estímulo para a redacção do presente capítulo, que não fazia parte do projecto inicial da tese.<sup>130</sup> No entanto, o foco sobre crianças e espaço urbano não representaria um desvio em relação ao meu objectivo geral de conhecer a experiência específica de “ser criança” das crianças de um bairro periférico da cidade de Maputo, mas sim uma

---

<sup>129</sup> *Mulungo*: branco, em xangana, a língua local de Maputo.

<sup>130</sup> O meu interesse pelo tema surgiu a partir do convite do meu orientador, o professor Sarmento, a participar num projecto de investigação internacional, o “Projecto 3 C - Crianças, Cidade e Cidadania”, ocupando-me da parte relativa a Maputo. O objectivo do trabalho seria estudar as representações sociais das crianças no espaço urbano, as possibilidades e constrangimentos que se colocam ao desenvolvimento das crianças como seres biopsicossociais e as oportunidades políticas existentes para a afirmação da participação infantil. Foi assim que comecei a prestar atenção à presença e aos movimentos das crianças no espaço público da cidade, li alguns artigos sobre o assunto e dei a propostas aos meus estudantes da Sociologia da Infância da Universidade Eduardo Mondlane de realizar pequenas investigações neste âmbito. Entretanto costumava conversar sobre as relações entre as crianças e o espaço urbano com um colega do Departamento de Sociologia, o professor Eugénio Brás, doutorando em Sociologia Urbana, enriquecendo a minha visão com uma nova perspectiva disciplinar. O Projecto 3 C acabou não se realizando pela falta de financiamentos, mas já a semente estava lançada e eu iria continuar a trabalhar sobre o assunto.

forma de olhar para o mesmo objecto de um novo ponto de vista. Com efeito, compreender o lugar que as crianças ocupam no espaço físico da cidade significa também entender a *ordem geracional* (Mayall, 2005) em que elas se inserem e, desta forma, compreender a sociedade no seu conjunto.

Ainda, de acordo com os pressupostos da Sociologia Urbana, os espaços da cidade não são apenas o suporte material neutro onde as relações sociais têm lugar mas são eles mesmos produtos e produtores destas relações. Desde os estudos pioneiros de Durkheim, Mauss e Halbwachs, ficou clara a especificidade do espaço enquanto realidade social, afirmando o laço indissociável que este estabelece com a sociedade que o habita (Silvano, 2010). Simmel também reafirma que o espaço não é algo que existe por si, mas este só faz sentido e “ganha vida” a partir das relações que nele se realizam entre os indivíduos (*apud* Carmo, 2006). Mais tarde, Lefebvre explica que o espaço constitui sim um objecto esclarecedor do conjunto dos fenómenos da sociedade mas a relação entre o espacial e o social é complexa e não directa: a sociedade toma forma no espaço social que produz, apresentando-se e representando-se, embora esta não coincida com ele. A específica relação entre espaço e sociedade não é apresentada através de uma qualquer fórmula definitiva, mas antes como uma realidade dependente das sociedades e por isso só perceptível quando investigada (Lefebvre, 1976).

Recolhendo o desafio lançado por Lefebvre, procuraremos perceber a especificidade da sociedade moçambicana através do estudo do espaço social que ela produz, a partir da perspectiva do grupo geracional das crianças. Nomeadamente, focalizaremos a nossa atenção nas *representações do espaço* desenvolvidas pelas crianças e nas *práticas sociais*, através das quais elas produzem e reproduzem os lugares que habitam no seu dia-a-dia.

De acordo com a mentalidade dominante no mundo minoritário (cfr. 1.3), os dois locais onde é esperado que as crianças se encontrem são a casa e a escola. Mesmo no bairro estudado, as crianças passam muito do seu tempo nos espaços doméstico e escolar, onde desenvolvem relações e práticas sociais ricas e complexas, que em futuro poderão ser objecto de uma análise específica. Neste estudo, porém, olharemos apenas para a presença e a acção das crianças no espaço público.

Segundo Torricelli (2009), o espaço público, como espaço delimitado e reconhecido pela colectividade como “público”, idealmente aberto a todos, apresenta um duplo significado: por um lado, é um *espaço físico*, com as suas dimensões e os seus limites (*public space*); por outro lado, é também um *espaço relacional*, lugar de encontro e de troca, lugar partilhado da vida urbana, em principio usável e acessível aos demais (*public realm*). O nosso contexto de investigação será portanto o espaço público constituído por todos os sítios frequentados pelas crianças, fora de casa e da escola: as lojas, os mercados, as igrejas, os parques e sobretudo as ruas, às vezes apenas lugar de passagem nas deslocações entre uma casa e outra, entre a casa e a escola, mas outras vezes ocupadas por períodos mais prolongados como lugar de encontro, de brincadeira, de trabalho, enfim, de sociabilidade.

## 5.1 As crianças e o espaço: que relações?

As relações entre crianças e espaço urbano constituem uma área problemática de grande actualidade científica, de manifesta relevância social e de importante incidência no domínio das políticas públicas. As crianças, a partir dos primeiros meses de vida, utilizam o mundo que está disponível ao seu redor, aquele que é possível usar e onde conseguem chegar. Desde logo, então, a sua experiência humana é social, cultural, mas também espacial, daí a impossibilidade de pensar os sujeitos fora do contexto espacial onde se inserem (Lopes, 2009).

No âmbito dos Estudos da Infância, cada vez maior consideração é atribuída ao exame do espaço ocupado pelas crianças, como testemunhado pelo número crescente de projectos de investigação, de teses, de artigos e eventos sobre o assunto. Até se foi afirmando uma específica área de estudo, a geografia da infância (Holloway & Valentine, 2000; Lopes & Vasconcellos, 2006). As geografias das crianças constituem uma densa catalogação das maneiras em que as “espacialidades” contam, para e nas vidas quotidianas das crianças e dos seus significados sócio-políticos (Horton, Kraftl, & Tucker, 2008). A relação entre as crianças e o espaço urbano não responde a um esquema fixo e universal mas aparece em formulações diferentes ao longo da história e nos diferentes contextos. Ariès (1981) afirma que na Europa moderna as crianças passam a ser concebidas como merecedoras de ser separadas do mundo dos adultos. Assim, paralelamente ao sentimento de infância, vai se desenvolvendo a procura de espaços específicos onde colocar as crianças. Emblemático é o caso da escola de massas. Na Europa de 1800, assim como ainda hoje em muitos países do resto do mundo, as crianças possuíam as ruas e circulavam nelas. Nunca estavam “fora do lugar” (Connolly & Ennew, 1996). Vendedores, pequenos trabalhadores, mendicantes, prostitutas, ladrões de todo tipo eram de uma idade que hoje definiríamos como “infância”. Porém, nos séculos XVIII-XIX, com a afirmação da imagem da “criança inocente” e da ideia da protecção das suas necessidades, assiste-se ao desenvolvimento crescente de movimentos e organizações com o objectivo de tirar as crianças da rua. Assim como acontece hoje no mundo maioritário (Connolly & Ennew, 1996; Honwana & Boeck, 2005), a motivação política destas iniciativas não era simplesmente humanitária, mas representava também uma tentativa de estabelecer a harmonia social, contendo a ameaça à ordem social que esta população de rua podia constituir (James, Jenks, & Prout, 2002).

Na Europa, assiste-se assim a uma progressiva “domesticação” da infância, não apenas material, no sentido que as crianças passam cada vez mais tempo em casa, mas também ideológica, isto é, há uma tendência a pensar que é este o lugar onde as crianças deveriam passar o seu tempo (Holloway & Valentine, 2000). A partir desta ideologia, que identifica as crianças com a casa e a família, estas são progressivamente afastadas do espaço público, perigoso, onde podem aceder apenas sob o controle e a protecção dos adultos, e são confinadas ao espaço privado, seguro (Harden, 2000). Uma imagem que

bem descreve a situação das crianças no contexto das cidades do mundo minoritário é a ideia da “insularização”: as crianças passam cada vez mais tempo em lugares criados para elas, muitas vezes diferenciados por idade, espalhados como ilhas no mapa da cidade (Zeihner, 2004a).

A revisão da literatura evidencia duas tendências contrapostas na relação entre as crianças e o espaço. Por um lado, no mundo minoritário, a autonomia dos mais novos é altamente limitada e o espaço público lhes é proibido (cfr. O’Brien, Jones, Sloan, & Rustin, 2000; Tonucci & Rissotto, 1999). Por outro lado, no mundo majoritário, as crianças gozam de uma grande autonomia espacial e apropriam-se das ruas e dos espaços públicos, como lugares de divertimento e brincadeira, de trabalho e, em alguns casos, de habitação e de vida (cfr. Connolly & Ennew, 1996; Mizen & Ofosu-Kusi, 2010). Aqui as crianças.

Segundo James, Jenks e Prout (2002, p. 37), “mesmo que todas as pessoas em todas as sociedades são sujeitas a proibições geográficas e espaciais, as crianças têm sido as que mais vivem neste regime de interdição”. Em Moçambique, o nosso campo de estudo, também é possível identificar um regime de interdição para a geração mais jovem, mas as proibições são limitadas e mesmo as fronteiras dos espaços oficialmente proibidos podem ser atravessadas. A observação da realidade de Maputo mostra-nos a presença de crianças em muitos espaços que no mundo minoritário seriam considerados exclusivamente “adultos”, tais como as ruas, os mercados e os locais nocturnos. A seguir, a apresentação dos dados empíricos relativos a um bairro da periferia de Maputo irá nos ajudar a compreender e a discutir a específica relação que as crianças estabelecem com o espaço urbano no contexto moçambicano.

## **5.2 “A minha casa é perto da tua casa, mas não chega lá”: os conhecimentos e as representações espaciais das crianças**

As crianças, desde os primeiros anos de vida, gozam de uma grande liberdade de movimento dentro e fora de casa, elas vivem o espaço que as rodeias e, ao vivê-lo, conhecem-no e criam as suas representações sobre ele. Uma das primeiras noções espaciais que as crianças elaboram e das quais têm orgulho é a localização das casas das pessoas que conhecem. O Marino, de três anos, demonstra ter guardado de forma correcta a informação relativa à minha casa.

*Caminho com o Valter, de dez anos, e o seu irmão Marino. Valter diz que conhece a minha casa porque o irmão mais velho lhe mostrou. O Marino diz que ele também conhece. Fico admirada. Pergunto: “Fica aonde a minha casa?” E Marino aponta na direcção certa. Ao descermos, lembro-me que ontem à noite ele e a mãe acompanharam-me por um pedaço e talvez por isso tem ideia da direcção. (Diário de campo, 18/3/09)*

Outro dia, enquanto converso sobre as suas brincadeiras com a Nina, também de quatro anos, ela pede confirmação da noção espacial que armazenou sobre a minha casa.

*Nina: A tua casa é ali perto do estádio?*

*Eu: Sim. Você foi uma vez ... lembra?*

*Nina: Mb<sup>131</sup>.*

*Eu: Podes chegar sozinha?*

*N: Bem! (Diário de campo, 7/5/09)*

Mesmo nas conversas e nas interações com as crianças mais velhas (10-17 anos), que participam das actividades de investigação na escola, a questão da localização da minha casa aparece de forma recorrente. Algumas informam-me que conhecem a minha casa porque me viram, outras pedem-me para poder vir conhecer o lugar onde eu vivo e umas outras aparecem directamente na porta para poder conhecer a minha morada. Quando pergunto como conseguiram chegar, explicam-me que pediram a outras crianças para lhes darem indicações ou para as acompanharem. A minha casa, pelo facto de ser “estrangeira”, desperta o interesse e a curiosidade das crianças de forma mais evidente, mas as casas das pessoas conhecidas, de modo geral, representam um ponto de referência fundamental nas representações espaciais das crianças:

*Pergunto à Nina: “Em casa de Lulú podes chegar?” Ela responde: “Mb, não é longe... tens que ir, ir, ir, passar em casa de Paulino, depois chegar.” (Diário de campo, 7/5/09)*

Também nos desenhos realizados pelas crianças no âmbito das actividades de investigação, a casa aparece como um dos tópicos mais recorrentes (Figuras 7-11, 2/10/08). Esta centralidade da casa e do “conhecer em casa de alguém” no discurso das crianças tem tudo a ver com a própria cultura moçambicana, onde as portas das casas estão quase sempre material e metaforicamente abertas para as pessoas conhecidas. “Seja bem-vinda”, “a casa é sua”, “as portas estão sempre abertas” são algumas das frases com as quais os pais das crianças me têm recebido ao me apresentar para explicar a pesquisa.

Diversamente da experiência vivida na Europa, onde é possível ser amigo de alguém há muitos anos e nunca ter entrado na casa desta pessoa, em Moçambique é frequente que o convite para conhecer a casa apareça depois de poucas horas do primeiro contacto. Conhecer uma pessoa significa conhecer também a sua casa. Isto confirma-nos que a cultura das crianças, apesar de ter características próprias, desenvolve-se em constante interacção com a cultura da sociedade onde estas estão inseridas. O desenvolvimento humano é, antes de mais, um processo que tem lugar dentro de uma colectividade, por isso as acções e as práticas quotidianas das crianças são dotadas de significados transmitidos culturalmente e partilhados socialmente (Corsaro, 2003).

---

<sup>131</sup> A expressão “mh” é utilizada para dizer “sim” em *xangana* ou *ronga*, línguas faladas na região.



Figura 7. Desenho José E.



Figura 8. Desenho Elton.



Figura 9. Desenho José A.



Figura 10. Desenho Azarias.

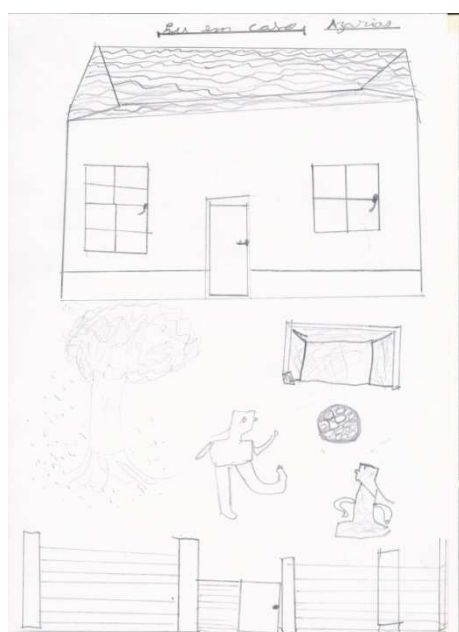
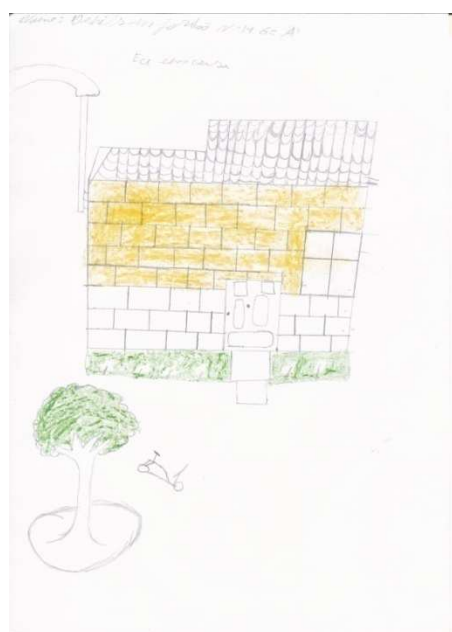


Figura 11. Desenho Edmilson.



Para além das casas das pessoas, as crianças elaboram um conjunto de outros pontos de referência para identificar os lugares que conhecem. Também os adultos, para explicar a localização de alguma coisa, referem-se mais a elementos que caracterizam o espaço físico (esquina, barraca, igreja,...) do que aos nomes oficiais das ruas e dos bairros. As crianças utilizam a mesma lógica e, às vezes, as mesmas expressões utilizadas pelos adultos.

*Passo em casa de tia Paula e ela diz-me que Marino, que está aí ao lado dela a comer pipocas, tinha-lhe avisado que estava a vir. Eu pergunto admirada ao Marino: "Onde me viste?" E ele responde: "Na mafurreira." (Diário de campo, 30/4/2009)*

Neste caso, a expressão “mafurreira<sup>132</sup>” não significa *uma qualquer* árvore de mafurra, mas indica a árvore de mafurra que se encontra no meio de uma praceta criada pelo cruzamento de várias ruelas na área onde o menino vive. A “mafurreira”, que todos conhecem, inclusive o Marino, representa o ponto de encontro para as reuniões dos moradores da zona. Porém, outras vezes, as crianças criam referências alternativas àquelas utilizadas pelos adultos, a partir daquilo que vêem no espaço, que lhes interessa e que acham significativo.

*Tia Paula conta-me que queria passar pela minha casa mas, quando chegou no grupo das casas amarelas, estava a se perder e estava a ir para a casa da minha vizinha. Quem lhe indicou a casa certa foi o filho Marino, disse que a casa de tia Elena era aquela, porque tinha uma bicicleta pendurada na varanda. (Diário de campo, 4/4/09)*

Aqui o Marino reconhece a casa a partir da bicicleta, porque lhe interessa e lhe chamou a atenção. Ter uma bicicleta é um sonho partilhado por muitas crianças da zona e, dificilmente, alguma criança tem-se aproximado da entrada da minha casa sem fazer um comentário sobre a bicicleta, perguntar de quem é ou pedir para dar uma volta. Assim, a referência utilizada pelo Marino para se orientar no espaço reflecte o seu interesse pessoal que é também um interesse típico do seu grupo geracional. Os carros também têm sido um elemento relevante para as crianças, uma vez que, ao vê-los, desde os primeiros anos de vida, elas são habituadas a gritar “carro” e a afastar-se logo da estrada.

*Eu: Sabes chegar mais aonde aqui na zona?*

*Nina: Na machamba da minha mãe, naquela machamba onde passam carros, outra machamba onde não passam carros,... (Diário de campo, 7/5/09)*

Aqui, o elemento que a Nina considera mais saliente para identificar as machambas que conhece é a existência ou não de uma estrada transitável ao lado. Ela não se preocupa com o facto que possam existir várias machambas com estas características, o que não me permitiria entender qual é o lugar de que ela está a falar. No universo de machambas que ela conhece (ou talvez que acha significativas), existe apenas uma machamba de cada tipo e, por isso, considera muito clara a sua explicação, sem possibilidade de dúvidas. Outro aspecto interessante a ser considerado no estudo das representações espaciais das crianças é o conjunto de critérios que elas utilizam para construir o conceito de distância. De acordo com Evans-Pritchard (2004), a distância é algo de relativo, que depende da situação e do contexto. A organização formal do espaço a partir do par próximo/distante é por isso também relativa, visto que depende do valor que for convocado para a estabelecer. Vamos então analisar algumas das formas utilizadas pelas crianças para definir o que é perto e o que é longe.

*Márcia conta-me que a noite não dormiu, porque entrou um ladrão, partindo os blocos da casa de banho. “É alguém de aqui perto, porque apagou a luz para não ser visto... se fosse alguém de longe podia nos ameaçar...”*

---

<sup>132</sup> Mafurreira: *Trichilia Emética*, árvore frutífera muito comum em Moçambique.

*explica-me ela com muita segurança. (Diário de campo, 5/5/09)*

O critério utilizado pela Márcia para definir o par próximo/distante é o conhecimento recíproco, que caracteriza as relações cara a cara estabelecidas com os vizinhos da mesma zona, em oposição aos moradores de outras zonas longínquas que não são conhecidos e, por isso, não são reconhecíveis. Isto faz-nos entender que o bairro onde a Márcia vive é do tipo tradicional, ou seja, mantém um estilo de vida que corresponde ao modelo não urbanizado, mesmo quando situado no interior de uma grande cidade. As situações não urbanizadas são os espaços-territórios caracterizados por uma vida social baseada numa mobilidade espacial reduzida, que se desenvolve dentro de um espaço restrito de interconhecimento (Rémy & Voyé, 1994). O facto de que se conhecem as pessoas que vivem “perto” e as suas casas é confirmado também pelo Dino, que sabe onde se localiza a minha casa porque vive nas proximidades e, por isso, costuma ver-me, durante as suas deslocações quotidianas.

*Pergunto ao Dino: “Onde fica a tua casa?” Ele responde: “É perto da tua casa, mas não chega lá.” Pergunto-lhe como conhece a minha casa e ele diz que já me viu várias vezes, quando ia a explicação no mano Luís, que é um meu vizinho. (Diário de campo, 1/4/09)*

Mas o que significa exactamente esta expressão utilizada pelo Dino, “é perto, mas não chega lá”? Ele toma como ponto de referência a escola, que é o lugar onde a gente se conheceu e para onde os dois nos dirigimos todos os dias, por isso, um lugar sem dúvida significativo. É também da escola em direcção a casa que acabamos de sair no momento em que a conversa se desenvolve. Neste caso, o Dino quer dizer que as nossas casas se localizam na mesma zona mas, saindo da escola, a sua casa encontra-se antes de chegar à minha.

Quanto ao conceito de “longe”, é engraçado notar como muitas vezes este é utilizado pelas crianças para justificar a impossibilidade de cumprir com alguma coisa que elas não querem fazer. Este uso estratégico da distância tem sido observado em diferentes tipos de relações sociais.

Entre irmãos:

*A Leutéria, de 10 anos, manda o irmão mais novo, Tomás, comprar pastilha. Ele reclama dizendo que a pastilha só vendem lá longe, mas logo vai e volta com ela em menos de um minuto. (Diário de campo, 4/5/09)*

Entre professor e alunos:

*Professor: “Não tens compasso?”*

*Aluno: “Esqueci!”*

*Professor: “Porque não foi buscar?”*

*Aluno: “É longe.”*

*Professor: “Não perguntei se é perto ou se é longe. Esqueceu, vai buscar!”*

*(Diário de campo, 22/09/08)*

E também entre a investigadora e as crianças:

*Falo com a Atalina e digo-lhe para passar em casa da Antónia e depois virem juntas para a minha casa para concluirmos uma actividade. Ela diz que da casa dela é muito longe. Pergunto se não é perto da Quinta Tropical, um bar facilmente alcançável a pé da minha casa em cerca de dez minutos. Dando conta que conheço a sua casa, Atalina duvida mas depois acaba por aceitar aparecer uma destas tardes. (Diário de campo, 5/11/08)*

*Digo ao Beny que podemos ir hoje para a sua casa. Ele diz que a casa dele é longe e que já é tarde, não sabe se vai dar. Ao ver que outros amigos me apresentam as suas casas, Beny também aceita me levar para a sua casa e chegamos lá a pé em pouco tempo. (Diário de campo, 2/4/09)*

Nos casos apresentados, o uso do “longe” constitui uma forma de escapar a pedidos ou ordens de alguém mais velho e que, por isso, detém maior poder. Uma tal utilização faz-nos lembrar das “táticas espaciais” descritas por Michel de Certeau (2001), segundo o qual no seu quotidiano as pessoas usam e praticam o espaço de forma a sabotar as formas de poder e de controlo social existentes. O professor, que já conhece as táticas utilizadas pelas crianças, não aceita que o seu poder seja sabotado e considera irrelevante a distância trazida pelo aluno como justificação.

Nos exemplos anteriores, o “longe” foi utilizado para descrever distâncias que as crianças poderiam percorrer mas não querem, porém existem também casos onde o “longe” constitui uma extensão que as crianças gostariam de percorrer mas não podem. Não podem porque a distância em questão é longa demais para ser percorrida com aquele que, na maioria dos casos, é o único meio de transporte de que dispõem: os pés.

*Raquel: “Na minha casa não podes chegar, é muito longe...”*

*Eu: “Como não posso chegar? Se você chega todos os dias...”*

*Raquel: “Para ir a minha casa, podes sair às 12 e chegar lá para as 17. Eu chego sempre à noite. Tens de subir dois chapas e ainda caminhar...” (Diário de campo, 27/10/08)*

Também o Frenk vive num bairro muito longe e precisa de apanhar um meio de transporte para chegar à escola. No seu caso, torna-se evidente como a distância física ganha significado para as relações sociais na medida em que é interpretada como distância social (Park, *apud* Silvano, 2010).

*É o último dia das aulas e Frenk senta calado numa das carteiras e parece um pouco triste. Os outros provocam-no dizendo que está triste porque não vai ver mais uma pessoa (a menina que ele gosta), mas a culpa não é deles se ele vive muito longe. (Diário de campo, 31/10/08)*

No tempo lectivo, os pais fornecem ao menino o dinheiro necessário para ir a escola, mas durante as férias, ele não terá como chegar na zona onde vive a sua “amada”. De acordo com Park (*apud* Silvano, 2010), do ponto de vista sociológico, a mobilidade só tem importância na medida em que permite os

contactos sociais. De forma especular, acrescentamos nós, a impossibilidade da mobilidade impede os contactos sociais. Com efeito, o acesso à mobilidade é desigual, dependendo de condições materiais, tais como a idade e a saúde, mas também da capacidade financeira e da capacidade cultural (Rémy & Voyé, 1994). Assim Frenk, enquanto criança, sente-se a viver muito “longe” porque fica duplamente limitado na sua mobilidade: porque é sujeito ao controle e às proibições geográficas definidas pelos adultos e, sobretudo, porque não tem a capacidade financeira para se deslocar para onde quer. Assim, como vimos nos casos da Raquel e do Frenk, a possibilidade de ir a pé em oposição à necessidade de subir um meio de transporte é um outro critério muito utilizado pelas crianças para definir o par perto/longe. As sociedades diferenciam-se no seu interior em subgrupos a partir de múltiplas variáveis, entre as quais a geração. Lévi-Strauss (2009) procurou demonstrar que a essa diferenciação social corresponde uma diferenciação das representações do espaço, isto é, a escolha de uma certa representação depende, entre outros factores, da posição que o indivíduo ocupa na estrutura social e, conseqüentemente, no espaço físico do lugar onde vive. Os dados empíricos aqui apresentados permitem confirmar esta hipótese. Se, por um lado, as crianças desenvolvem as suas representações a partir de elementos culturais da sociedade onde elas vivem, por outro lado elas, através das experiências vivenciadas, seleccionam, modificam e criam percepções e representações próprias e peculiares sobre o que as rodeia, a partir da sua posição geracional (Corsaro, 2003).

### **5.3 “Depois cheguei à estrada e subi o machimbombo e fui a escola”: as práticas espaciais das crianças**

As poderosas ideologias que colocam as infâncias idealizadas em espaços estabelecidos e delimitados são constantemente desafiadas pelas complexas realidades da vida de muitas, ou da maioria, das crianças do mundo. As investigações realizadas no Sul global revelam as diferentes formas em que as vidas quotidianas e as biografias de muitas crianças se caracterizam pela mobilidade, a independência e a instabilidade. Este conjunto de pesquisas questiona as noções simplistas que consideram a mobilidade infantil como sempre associada ao desvio e ao risco (Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell, & White, 2010). Agora, ao explorarmos as práticas de mobilidade das crianças no seu dia-a-dia, daremos continuidade a esta linha de investigação, procurando demonstrar como, no contexto estudado, o movimento autónomo das crianças no espaço da cidade representa a norma e não algo de excepcional. Os geógrafos tendem a diferenciar entre localizações formais e informais das crianças no espaço público (O’Brien, Jones, Sloan, & Rustin, 2000) ou, por outras palavras, entre lugares para crianças (*places for children*) e lugares das crianças (*children’s places*). Os primeiros, planeados e organizados pelos adultos para as crianças, para o jogo e para a educação, incluem os parques, as áreas de jogo e os centros recreativos. Os segundos são espaços não programados, mas com os quais as crianças têm uma

relação física e emocional e onde desenvolvem as suas brincadeiras; por vezes, as crianças podem falar-nos deles mas, com mais frequência, são os seus corpos que nos dizem onde estão e o que são (Rasmussen, 2004).

No bairro estudado, tirando a escola, não existem lugares para crianças, enquanto qualquer canto pode, de repente, se transformar num lugar das crianças. Vimos isto em vários momentos do texto inicial, com as “crianças amontoadas umas encima das outras, no meio da estrada”, com o menino que “para na trajetória da tchova e dança” e com o grupo de crianças que “tornou um pedaço da estrada no seu campo de jogo”. Estas são apenas algumas das múltiplas formas em que os espaços mais inesperados do bairro se tornam lugares das crianças, porém a lista dos exemplos tirados do diário de campo que amostram como isto acontece poderia continuar por muitas páginas. O bairro parece aquilo que na Europa é descrito como a “cidade histórica”, algo que pertence a um passado que já não existe. A cidade histórica, onde não existiam espaços planejados para as crianças, oferecia-se a elas como um campo de jogo, um espaço definido e protegido, mas bastante extenso e rico para acolher a brincadeira das crianças no mundo dos adultos (Tonucci & Rissotto, 1999).

Como veremos, a brincadeira resulta ser a categoria transversal que acompanha quase todos os momentos de mobilidade das crianças, praticados em diferentes espaços e com as mais variadas finalidades. De acordo com Sarmiento, brincar não é uma actividade exclusiva das crianças, “porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (2004, p. 25). Em alguns momentos, as crianças saem de casa com a única finalidade de brincar e não se cansam de fazê-lo, como nos demonstra o Samito. É sábado à tarde, ele ajudou a mãe nos trabalhos domésticos de manhã e, depois do almoço, foi à catequese. Agora não tem outra ocupação senão brincar.

*Estou em casa do Samito a conversar com a mãe e pergunto-lhe onde ele está.*

*M: “Foi brincar um pouco. Disse a ele para ir brincar porque também é criança...”*

*Entretanto ele chega todo transpirado.*

*Eu: “Estavas aonde?”*

*S: “Estava a brincar.”*

*Ele diz que estava a brincar lá em baixo, perto das machambas.*

*Eu: “Estavas a brincar do quê?”*

*S: “De correr.”*

*Eu: “Estás cansado?”*

*S: “Não.”*

*Eu: “Podes brincar mesmo cinco horas sem te cansar?”*

*S: “Não.”*

*Eu: “Duas?”*

*S: “Sim.”*

*E logo o Samito volta a desaparecer. (Diário de campo, 14/3/2009)*

Em outros momentos, as crianças saem para ir à escola ou para visitar familiares, para comprar ou para vender, para ajudar nos trabalhos domésticos ou para fazer trabalhos extra, para ir à explicação ou para ir rezar, para levar um recado ou para acompanhar alguém. Porém, sair para fazer todas estas coisas, para as crianças, não significa renunciar a brincar. Passamos agora a analisar algumas destas formas de mobilidade e veremos como, em muitos casos, elas se encontram entrelaçadas com a ludicidade.

### **5.3.1 A circulação das crianças entre as casas dos familiares**

“Sempre a visitar” é o título que Ana Benard da Costa (2007) escolhe para o capítulo do seu livro relativo à circulação e mobilidade nas famílias da periferia de Maputo. Consideramos que estas palavras bem descrevem um traço tão característico da vida social dos moradores destes bairros, sendo as crianças umas das protagonistas desta forma de mobilidade. As visitas e as permanências que as crianças realizam nas casas dos familiares apresentam uma grande variedade sob diferentes pontos de vista, tais como a relação de parentesco, a motivação, a companhia, a duração, a distância e o meio de transporte utilizado.

*Acordei logo fui brincar em casa da minha avó lá em cajueiros lá naqueles carrinhos velhos brincamos e logo fui brincar a casa da minha tia porque é muito perto de lá quando cheguei lá enquanto já era tarde cheguei na hora de ir a escola, tomei banho, usei a roupa do meu primo, lanchei e fui a escola (Diário do Gilberto, 4/10/08)*

Neste caso, a única motivação da deslocação do Gilberto a casa da avó e de seguida à casa da tia parece ser apenas a brincadeira. Ele foi sozinho mas entende-se que encontra lá outras crianças, já que utiliza o verbo “brincamos”, no plural. A visita é breve, em total algumas horas, já que sai de manhã ao acordar e depois vai directo para a escola, onde as aulas começam às 12 horas. Não temos informações acerca da distância que o Gilberto percorre e do meio de transporte utilizado, só sabemos que as duas casas que ele visita são perto uma da outra, porém o facto de ele não especificar o meio de transporte, deixa-nos imaginar que foi a pé, a forma de mobilidade principal entre as crianças. No fim-de-semana, muitas vezes, as crianças vão passar os dois dias em casa de familiares que vivem em outros bairros, assim aproveitam a companhia de outras crianças da família que não têm oportunidade de ver durante a semana.

*Vou contar-vos a minha história quando voltei da escola tomei banho e fui almoçar e fui a casa da minha avó passar um fim-de-semana com a minha irmã. Lá está a minha prima, meus tios, minhas tias e a minha avó lhes cumprimentei e fui trocar de roupa, depois eu e a minha prima fomos assistir (...) Quando acabamos de tomar*

*chá eu e a minha prima fomos lavar os pratos, depois fomos brincar quando voltamos de brincar fomos tomar banho e depois almoçar quando acabamos fomos dormir. Foi um dia muito bom na minha vida. (Diário de Aurora, 03/10/08)*

Durante as férias escolares, as crianças têm-se deslocado para as casas de familiares que vivem mais longe, às vezes noutros bairros, às vezes fora da cidade, e têm passado lá períodos mais prolongados. Nestes momentos, as crianças têm a possibilidade de conhecer e experimentar espaços e estilos de vida diferentes.

*Atalina conta-me que, antes de o avô falecer, há dois anos atrás, ela ia sempre para a casa dele, no interior de Vilanculos, para passar férias. “Eu gosto, em Dezembro tem muitas frutas. Só não gosto porque à noite tem de dormir muito cedo. Não se pode assistir televisão porque não há energia. Lá é mato mesmo.” (Diário de campo, 14/7/09)*

Se as crianças não viverem com os pais ou com um deles, o fim-de-semana ou as férias representam uma oportunidade para os visitar.

*Eu: “Estarás em casa no tempo das férias?”*

*Beny: “Não sei se vou estar sempre. Também faz muito tempo que não visito o meu pai...”*

*Eu: “Ele onde vive?”*

*Beny: “No bairro do Jardim...” (Diário de campo, 2/4/09)*

Outras vezes, as crianças dirigem-se para a casa dos familiares junto com os seus pais e irmãos para participar em festas e cerimónias.

*Estou em casa hoje vou sair a comemorar o dia dos muçulmanos (...) minha mãe ligou para minha tia para vir buscar-nos quando ela chegou levamos tudo para o carro e fomos a casa da minha avó chegamos tiramos as coisas e depois fui a mesquita voltei comemoramos dancei brinquei saltei comi muita coisa arrumei pratos e depois voltei para casa com os meus pais e irmãos. (Diário de Adgira, 1/10/08)*

Às vezes, as crianças vão viver em casa de outros familiares para os ajudar a tomar conta das crianças mais novas ou porque os seus pais viajaram. A mudança da residência por motivos de estudo é uma outra forma muito frequente de circulação das crianças em diferentes casas:

*Márcia diz que se passar para 8ª vai viver em casa da tia no Jardim, que é mesmo ao lado da escola Dom Bosco.*

*Se chumbar, também vai para lá para estudar na 7ª daquela escola. (Diário de campo, 5/5/09)*

Apesar de as crianças estarem habituadas a mudar de casa, morando com diferentes familiares, demonstram ter opiniões diferentes acerca desta forma de circulação. Na passagem que segue, notamos que a Angélica considera positivamente este movimento como uma possibilidade de evitar o encontro com pessoas que não quer ver. Pelo contrário, a sua amiga Aurora acha mais desejável uma vida estável



numa única casa.

*As meninas falam da Emília, dizem que ela vive no Trevo mas as vezes fica em casa da avó ou numa outra casa. Angélica diz que é bom assim, porque quando ela zangar costuma se trancar no quarto mas depois sempre tem que sair para almoçar e jantar. Se pudesse mudar de casa, seria mais fácil, só que a mãe não quer que ela vá para a casa do pai, na África do Sul. Aurora comenta que é preferível um lugar fixo do que andar sempre a mudar. (Diário de campo, 25/3/09)*

De acordo com o que afirmam James, Jenks e Prout (2002), vimos que tempo e espaço estão intimamente entrelaçados. O espaço plasma a experiência das crianças enquanto o tempo estrutura o espaço social ocupado por elas. Na maioria dos casos, a circulação das crianças nas casas dos familiares é limitada a períodos temporais específicos, como o fim-de-semana, os feriados, as férias escolares ou o período lectivo. Com efeito, as aulas limitam a mobilidade das crianças obrigando-as a ficar na casa principal, que pode não ser aquela dos pais mas a casa dos familiares mais próxima da escola.

Finalmente importa salientar que, para além das razões materiais, “a circulação das crianças entre diferentes núcleos familiares surge como uma estratégia geradora de coesão familiar reveladora dos processos através dos quais se constituem e partilham identidades no seio das famílias” (Costa, 2007, p. 47). De acordo com a autora, nas culturas do Sul de Moçambique, a criança não “pertence” à sua mãe ou ao seu pai, mas à família toda. Nesta lógica, as estadias mais ou menos prolongadas no tempo em casa de outros parentes são funcionais à criação e ao desenvolvimento de laços afectivos entre pessoas de diferentes gerações e este processo, iniciado na primeira infância, tem implicações profundas na formação da personalidade das crianças.

### **5.3.2 O trajecto casa - escola - casa**

O trajecto da casa para a escola e vice-versa é sem dúvida um dos percursos mais praticados pelas crianças e, por isso, particularmente significativo. É uma viagem que se repete quotidianamente, por cinco dias por semana, por cerca de nove meses por ano. Porém, apesar do seu carácter rotineiro, cada dia pode apresentar alguma novidade: uma companhia diferente, um desvio no caminho para acompanhar os amigos, a invenção de uma nova brincadeira...

Também as crianças, quando circulam no espaço urbano, costumam notar as minúcias de uma forma que não é típica dos adultos (O'Brien, Jones, Sloan, & Rustin, 2000). Isto faz com que o percurso se renove todos os dias. Um dia, encontro o Samito a voltar da escola: percorria o mesmo trilho de sempre, mas estava bem satisfeito porque trazia nas mãos uma folha bem comprida que havia tirado de uma planta ao longo do caminho (Foto 24, 17/3/09). Outro dia, de regresso da escola, Márcia, Linda e Cesaltina transformam o pequeno muro que delimita uma *machamba* numa trave de equilíbrio, uma brincadeira muito comum provavelmente entre as crianças de todo o mundo (Foto 26, 23/10/08).

Os dois episódios de brincadeira apresentados aconteceram no regresso da escola. De facto, é interessante notar como a ida e a volta da escola se diferenciam. Na viagem de ida, o objectivo principal é chegar à escola a horas, uma vez que os que se atrasam são repreendidos pelos professores e mandados fazer a limpeza da sala de aula. Para conseguir o objectivo, as crianças costumam adoptar dois tipos de estratégias diferentes: alguns saem de casa com uma boa antecedência, outros caminham rapidamente e, às vezes, correm. Também a disponibilidade de ficar à espera dos amigos é limitada, prefere-se o caminho mais curto e as brincadeiras são reduzidas ou ausentes (Foto 23, 17/3/09).

*Eu caminho rapidamente para a escola, já são 11.40. Márcia vem a correr atrás de mim, cumprimenta-me e depois ultrapassa-me. Vejo atrás de mim o Jorge. Eu não paro mas ele corre e vem ao meu encontro. Cumprimentamo-nos e conversamos. Jorge diz-me que a Márcia está a correr porque está com medo do professor Aquilino zangar, no caso de ela atrasar. Pergunto se ele não costuma vir a escola com Félix e explica-me que depende: quando já é tarde não passa da casa dele, porque imagina que já não irá encontra-lo. Pergunto se o Félix não costuma passar a chamá-lo e ele diz que não porque deveria voltar atrás para isso. (Diário de campo, 26/9/08)*

O regresso a casa, depois das aulas, apresenta características opostas àquelas da viagem realizada poucas horas antes para chegar à escola. Em geral, não há pressa de chegar a casa, caminha-se mais devagar e pára-se para comprar o lanche ou para conversar. Há uma elevada disponibilidade para ficar à espera dos amigos e percorrem-se rotas mais longas para os acompanhar. As crianças costumam brincar pelo caminho e, por vezes, param ou dirigem-se para lugares próprios para brincar.

*Fora da escola. As meninas fazem compras (pipocas e bolachas) e metem na pastinha da Tânia. Comento que a pastinha dela está cheia de coisas e ela diz-me que querem fazer um piquenique. Vejo os rapazes a brincar numa travessa lateral, assim desvio para os cumprimentar. Estão a jogar futebol mas dizem que aí não dá porque tem carros estacionados, tem pessoas que podem passar. O grupo então decide descer para o campo. (Diário de campo, 24/3/09)*

À saída da escola, as crianças não costumam ter horários marcados para chegar a casa, assim sentem-se livres de passear, conversar com os amigos e brincar à vontade. Mas a liberdade não é total, mesmo no espaço público, longe dos olhos dos pais e dos professores, as crianças são sujeitas ao controlo social. Um dia, na concentração, o professor avisa todos os alunos que ao sair da escola têm de ir logo para casa e não podem parar nas barracas para beber, brincar, dançar, namorar com uniforme da escola, senão as pessoas vão generalizar e dizer “Olha, afinal as crianças do Dom Bosco fazem isto!”. Foucault (1984, p. 233, *apud* Silvano, 2010) explica que “em todo o corpo social se elaboram os procedimentos para repartir os indivíduos, distribuí-los socialmente, classifica-los, retirar-lhes o máximo do tempo e o máximo de forças, codificar o seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem falhas,

formar à sua volta todo um aparelho de observação, de registo e de anotação,...”. As crianças vestem uniforme, assim a sua liberdade é limitada: elas são facilmente identificáveis como alunos de uma certa escola e, por isso, mais controláveis. Se uma criança tiver um comportamento considerado repreensível, qualquer pessoa pode reconhecer o uniforme e conseguir informar os seus professores.

Um outro elemento a considerar em relação às formas de mobilidade das crianças entre a casa e a escola é o meio de transporte. Observou-se que, na maioria dos casos, as crianças vivem nos arredores da escola e, por isso, vão e voltam a pé. Existe porém um pequeno grupo de alunos que moram mais longe e que, dependendo das possibilidades económicas e das decisões familiares, chegam à escola, em ordem de frequência, com o transporte público (*chapa* ou *machimbombo*), com um transporte escolar privado contratado por um grupo de famílias ou com o carro dos pais. Muitas vezes, as crianças que utilizam o transporte público, têm de percorrer também uma distância a pé para chegar à paragem, como no caso da Cláudia:

*Vesti e fui tomar chá depois cheguei a estrada e subi o machimbombo e fui a escola e depois da escola fui fazer os trabalhos da escola... (Diário da Cláudia, 2/10/08)*

Finalmente, verificamos que, mesmo em relação ao trajecto casa – escola – casa, a questão do tempo reveste um papel central. Segundo Neto (1999, p. 3), “o conceito de independência de mobilidade deverá ser entendido numa perspectiva evolutiva, isto é, como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano de vida”. Com efeito, as crianças mais novas que ainda vão à escolinha e, às vezes, as que estão nas primeiras classes da primária costumam ir para a escola acompanhadas por um adulto ou, mais frequentemente, por uma criança mais velha. À medida que as crianças vão crescendo, ganham mais autonomia e os irmãos mais velhos dão apenas uma olhadela de longe, enquanto conversam com os seus amigos. Mais tarde, as crianças passam a ir sozinhas ou organizam-se com os seus colegas, porém a existência de pelo menos uma escola primária por cada bairro garante que as distâncias a percorrer sejam sempre limitadas. Mas ao subirem de nível escolar, o número de escolas se reduz cada vez mais e, frequentemente, as crianças já mais crescidas têm de se deslocar para um outro bairro para poder estudar. Assim, vimos que o espaço da infância é também um fenómeno temporal. Para as crianças, com o aumentar da idade, cresce também o acesso ao espaço (James, Jenks, & Prout, 2002).

Foto 23. Nilza e Samito vão à escola.



Foto 24. Samito com uma folha.



Foto 25. Miro carrega um saco.



Foto 26. Linda, Márcia e Cesaltina brincam no muro.



Foto 27. Procurando companhia para ir buscar água.



### 5.3.3 Actividades domésticas e mobilidade

Nos bairros periféricos da cidade de Maputo, é muito comum que todos os membros da família, desde os mais jovens até os mais velhos, contribuam de alguma forma para as actividades de produção e reprodução no seio do núcleo familiar. Como emerge da leitura dos diários das crianças e da observação, as crianças estão activa e regularmente envolvidas numa multiplicidade de tarefas: algumas se desenvolvem no interior da casa ou no quintal, como lavar a loiça, cozinhar ou fazer limpezas, mas muitas outras requerem a mobilidade das crianças, geralmente dentro do bairro.

A actividade que as crianças realizam com mais frequência é, sem dúvida, ir às compras. Logo de manhã, as crianças são mandadas comprar pão para o matabicho<sup>133</sup> e, durante todo o dia, são quase

<sup>133</sup> *Matabicho*: pequeno-almoço.

sempre elas que saem quando faltar alguma coisa para cozinhar ou se for necessário sumo ou refresco para uma visita aparecida de repente. No bairro, o comércio é muito difuso e as mulheres costumam comprar pão, vegetais, frutas e outros produtos em quantidade para depois revender em pequenas barraquinhas em frente das suas casas. Assim, as distâncias a percorrer para fazer compras são sempre reduzidas e, já a partir dos três anos, as crianças são capazes de chegar a casa da vizinha para comprar pipocas ou para pedir alguma coisa emprestada<sup>134</sup>. Por vezes, as crianças saem para adquirir algum produto que os pais precisam para os seus negócios. É o caso do Miro que vai comprar serradura para as capoeiras do pai (Foto 25, 13/5/09). Muitas vezes, sair para comprar qualquer coisa é também uma oportunidade para encontrar os amigos:

*Depois as 9:00h fui para o mercado com o meu amigo ir comprar pão e voltei. (Diário de Abubacar, 30/9/08)*

Para além das compras, outra actividade que precisa ser realizada quotidianamente em muitas casas e na qual as crianças têm participado é ir buscar água. Este também é um momento de relações sociais, porque se vai ou se volta junto com os vizinhos ou se fica a conversar enquanto se espera a própria vez de utilizar a torneira (Foto 27, 14/3/09<sup>135</sup>). As crianças mais novas acompanham as mães que carregam bidões de vinte litros, carregando na cabeça um recipiente compatível com a sua idade e a sua força física, que pode ser de uma garrafa de meio litro até um pequeno bidão de cinco. A partir dos seus sete ou oito anos, as crianças já podem ir sozinhas, com os irmãos ou com os amigos e carregam a mesma quantidade de água das suas mães.

*A mãe do Samito explica-me que se há muitos trabalhos e ela pergunta ao filho o que quer fazer, ele sempre escolhe cartar água. Ela diz que talvez prefere porque depois lá brinca com os amigos ou para pelo caminho para descansar. (Diário de campo, 14/3/09)*

Também devido à falta de um sistema de canalização que chegue às casas, as pessoas vão lavar roupa numa vala onde passa água limpa. Este é um lugar frequentado exclusivamente por mulheres e crianças. Aí também a actividade das crianças depende das suas idades. Os mais pequeninos ficam a brincar entre eles e, às vezes, fazem da água um elemento que torna mais divertidas as suas brincadeiras. Os mais crescidos ficam ao lado das mães para aprender e, à medida que ganham mais habilidade, lavam sozinhos as suas próprias roupas. Às crianças mais velhas é confiada também uma outra tarefa: quando uma mulher enche a sua bacia de roupa limpa, o filho carrega-a na cabeça e leva-a para casa, onde depois as peças serão estendidas. Assim, estas crianças percorrem várias vezes o percurso entre a casa e a vala da água.

---

<sup>134</sup> Na Zâmbia, os adultos mantêm algum registo mental do tipo de recados que uma determinada criança realiza adequadamente e isto serve como uma espécie de indicador do seu nível de desenvolvimento. No curto prazo, esta informação é também utilizada para escolher qual criança enviar para desempenhar uma certa tarefa (Nsamenang, 2006). Estas considerações são igualmente válidas para o contexto estudado.

<sup>135</sup> Fotografia realizada por Samito.

Os sítios onde se vai buscar água e onde se lava a roupa podem ser definidos como “espaços identificados por género” (*gendered spaces*), isto é, locais específicos que as culturas investem com significados de género, que produzem e reproduzem relações assimétricas entre homens e mulheres (Lawrence-Zuñiga & Low, 2003). Para um homem, poderia ser vergonhoso ser visto num destes espaços ou, no caso em que o ocupe, sentiria a necessidade de justificar a sua presença, explicando, por exemplo, que a mulher viajou ou está doente. Esta divisão não vale para as crianças que, até a adolescência, podem acompanhar e ajudar as suas mães nas tarefas consideradas “femininas”.

Pastar os cabritos constitui uma outra actividade doméstica que, geralmente, é da responsabilidade das crianças e requer uma forma de mobilidade na zona muito particular. Durante a investigação, foram encontradas apenas as crianças de uma família a se ocuparem desta actividade mas consideramos interessante apresentá-la porque demonstra a grande habilidade que as crianças têm de se movimentar e de fazer movimentar os cabritos em diferentes espaços.

*O Tiago aponta os cabritos a passar e entrar numa rua lateral. Segura na mão um pau de madeira, o seu instrumento de trabalho. Junto-me ao Tiago e ao primo Manuel. Eles parecem muito hábeis. Deixam os cabritos andar à vontade e os seguem. Quando os cabritos tentam entrar num quintal de alguém ou no lixo, eles assobiam e os cabritos se afastam. Se não obedecerem desta forma, os dirigem amostrando a direcção com o pau ou com a revista enrolada, que Manuel tem na mão. Quando chegamos na estrada alcatroada, eles têm de ficar mais concentrados porque há muitos carros. Os cabritos estão à frente, com Manuel ao lado do grupo, enquanto eu e o Tiago estamos a ficar um pouco atrás. De repente, o Tiago diz: “Elena! Vou depressar<sup>136</sup> por causa dos cabritos...” Ele corre à frente até alcançar os cabritos e organiza-os. Alguns saíram do outro lado da estrada e ele, mexendo o pau, os faz voltar do lado onde se encontram os outros. (Diário de campo, 14/7/09)*

Algumas famílias têm tido pequenas actividades comerciais, nas quais as crianças têm um papel muito importante. As vendas podem ser de tipo ambulante ou em bancas fixas. No caso da venda ambulante, as crianças têm circulado sozinhas no bairro, carregando a mercadoria na cabeça e gritando o nome daquilo que estão a vender. Quando alguém chama a criança, esta aproxima-se rapidamente e baixa a sua carga para entregar o produto requerido.

*É domingo, por volta das 10 da manhã. Estou a passar no Bairro e cruço-me com Apolinária. Está a caminhar com um Coleman<sup>137</sup> azul na cabeça. Cumprimentamo-nos. Parece um pouco cansada e, de facto, está a fazer bastante calor. Apolinária explica-me: “Estou a vender um pouco...” “Vendes gelinhos?”, pergunto eu. “Sim.”, responde-me. Eu continuo: “Vives aqui perto?” Diz que sim e indica mais ou menos a direcção. Depois ficamos a conversar. (Diário de campo, 12/10/08)*

---

<sup>136</sup> *Depressar*: andar de pressa, expressão coloquial utilizada sobretudo por crianças.

<sup>137</sup> *Colmen*: caixa de isopor para manter os alimentos refrigerados.

No caso das bancas fixas, em frente de casa ou em outro espaço, geralmente à beira de uma estrada onde haja mais movimento, as crianças têm ficado para substituir as mulheres da família na hora em que estas tenham de se ausentar para fazer alguma coisa.

*Samito volta com a bacia de carvão na cabeça, estava a vender na estrada, no lugar que uma senhora deixou à mãe dele porque ela acabou o seu carvão para vender. A mãe explica-me que estavam a se trocar. De manhã ficou o Valter, depois ela e, quando ela quis voltar para cozinhar, foi o Samito. A mãe diz que preferiu mandar o Valter para lá porque se lhe deixa em casa com a banca ele sai e vai brincar. Samito diz que gosta de ficar na estrada porque tem amigos lá. Pergunto ao Valter se é verdade que saiu e deixou a banca e diz que não. (Diário de campo, 15/4/09)*

Para além das actividades comerciais, muitas famílias complementam o orçamento através da cultivacão de pequenas machambas, cujos produtos se destinam ao consumo doméstico e, em alguns casos, são vendidos a outras pessoas. Aqui também entram em jogo as crianças, sendo a rega a sua principal responsabilidade, uma actividade que requer uma frequência quase quotidiana. Às vezes, as crianças acompanham a mãe ou as outras mulheres da família e ajudam também em outros trabalhos, como tirar o capim e cultivar. Porém, a maior parte das vezes, se a machamba se encontrar numa zona próxima da casa, as crianças costumam se dirigir para lá sozinhas, com o seu instrumento de trabalho: o regador.

*Encontro o Samito perto da minha casa, está descalço e tem um regador na mão. Pergunto o que está a fazer e explica-me que estava a regar a machamba e agora vai regar uma outra. (Diário de campo, 2/10/08)*

Vimos assim que a colaboração nas actividades domésticas e nos pequenos negócios familiares transforma-se, para as crianças, numa oportunidade para ocupar e explorar espaços diferentes e para estabelecer relações sociais. Mesmo cumprindo com as tarefas que lhes foram encarregadas, as crianças arranjam maneiras de combinar o trabalho com a sociabilidade e com a dimensão lúdica. Para as crianças, o lugar da venda é também o ponto de encontro com os amigos, a vala onde se lava a roupa é também uma piscina para brincar e o caminho que se percorre com o bidão de água na cabeça é também uma pista para competições. Diferentes indivíduos, adultos e crianças, podem atribuir significados diferentes a uma mesma paisagem física: falamos assim de “multilocalidade”, no sentido de uma polissemia do espaço (Rodman, 1992). A experiência de um mesmo lugar pode ser diferente de pessoa para pessoa e, acrescentamos nós, de geração para geração.

#### **5.3.4 Acompanhar a visita: a mobilidade “tradicional”**

Uma forma muito comum de mobilidade das crianças nos arredores das suas casas está relacionada com uma norma de boa educação da cultura local. Trata-se do costume de acompanhar as visitas que vão embora não apenas até a porta de casa, como acontece em outros contextos, mas também por um

pedaço de caminho. Esta tradição já não é respeitada nos centros urbanos e sobretudo nos prédios, enquanto constitui ainda uma prática muito frequente nos bairros periféricos, onde as pessoas moram em casas no rés-do-chão. Até onde acompanhar os visitantes é uma questão que varia dependendo dos seus meios de transporte e dos seus destinos. Assim, por exemplo, as pessoas que vieram de carro costumam ser acompanhadas até o lugar onde estacionaram e aí fica-se à espera até o automóvel sair. Enquanto os que vieram a pé ou com o transporte público podem ser acompanhados por algumas centenas de metros e, às vezes, até às suas casas ou até à paragem.

Para as crianças da escola que participaram da investigação, acompanhar a visita é um “dato adquirido” que aparece tanto nas suas práticas quotidianas assim como nas suas representações. A presença deste traço cultural nas representações das crianças é bem ilustrada por um desenho realizado por Ilda na sala, no âmbito das actividades da investigação. À primeira vista, eu não consigo entender o significado do desenho mas este fica logo evidente para Apolinária, uma colega da Ilda, que partilha com ela o mesmo *background* cultural.

*Estou a circular na sala enquanto as crianças fazem os seus trabalhos. Ilda desenhou a casa dela e, na porta, colocou duas pessoas e escreveu Elena. Apolinária chama-me para gozar com ela, dizendo “Estas a ver, Elena? Você foi para casa dela e ela está a te acompanhar!” (Diário de campo, 3/10/08)*

Em relação às práticas, as minhas visitas às casas das crianças para observar as suas rotinas permitiram verificar que, na maioria dos casos, as crianças oferecem-se espontaneamente para acompanhar a pessoa que está a sair:

*Digo ao Tiago que já vou. Ele diz que vai guardar as cadeiras dentro para depois me acompanhar. Saímos juntos e conversamos pelo caminho. Depois de caminharmos um bom pedaço, ele diz que já volta e nos despedimos. (Diário de campo, 29/6/09)*

As crianças demonstram conhecer muito bem a norma tradicional que requer que a visita seja acompanhada e isto é confirmado pelo facto que pedem desculpa e justificam-se quando não a respeitam, como faz a Atalina:

*Atalina acompanha-me até o portão, onde paramos para conversar mais um pouco. Depois despede-se aí mesmo e pede desculpa por não me acompanhar, mas tem de sair para ir rezar daqui a nada, (Diário de campo, 14/7/09)*

Algumas vezes, antes de as crianças manifestarem a sua intenção de acompanhar a visita, elas são encorajadas pelos seus familiares adultos a fazê-lo. Assim, podemos ver como as normas culturais são aprendidas pelas crianças quer através da observação do comportamento dos outros quer através das acções que são mandadas pelos adultos. É o caso apresentado neste episódio:

*Despeço-me, a Rosita (a mãe da Linda) agradece pela visita e eu pela sua disponibilidade em me receber. A*



*Rosita diz a Linda para me acompanhar e saímos juntas. (Diário de campo, 13/10/08)*

Como dizíamos anteriormente, não existe uma regra fixa que indique até onde acompanhar as pessoas: podem ser poucos passos depois do portão ou podem ser várias centenas de metros. Às vezes, quando digo às crianças que não precisam se incomodar em me acompanhar, elas dizem que “vão voltar perto” ou, se for já escuro, são os próprios pais que avisam as crianças para “não voltar longe”. Outras vezes, as crianças acompanham os visitantes até às suas casas, tornando-se assim elas mesmas visitas das suas visitas. O que é engraçado, nestes casos, é que as pessoas que acabam de ser acompanhadas, por educação, têm de acompanhar de volta os que vieram com elas. O diário do Ornelas apresenta-nos bem esta situação:

*Acompanhei a minha prima para casa dela com a minha irmã eu não sabia que ela estava na minha casa e ela quando chegamos em casa dela nos deu tâmara e brincamos o jogo da verdade. E ela com o irmão nos acompanharam de volta para casa... (Diário de Ornelas, 7/10/08)*

Finalmente, é interessante notar como este costume de acompanhar a visita pode ser utilizado de forma estratégica pelas crianças, para aproveitarem sair e dar uma volta ou para escaparem de alguma outra actividade que não querem fazer. A Apolinária serve-se desta motivação para recusar o pedido do primo:

*A avó da Apolinária costuma vender numa banquinha na paragem. Apolinária leva comida para ela, mas me explica que não sabe se já chegou porque de manhã vai sempre à machamba a Marracuene. Quando chegamos, encontramos que está lá um moço a vender e ela entrega-lhe a comida. O moço, provavelmente um primo da Apolinária, pede para ela ficar na banca porque ele tem que sair e ela não aceita. O moço diz que tem de ir a escola, mas mesmo assim ela não aceita ficar, diz que tem de me acompanhar. (Diário de campo, 25/3/09)*

Podemos aqui identificar uma forma de *reprodução interpretativa*, isto é, as crianças apropriam-se dos elementos culturais do meio onde se inserem de uma forma activa, conferindo-lhes também novas funções e significados e não reproduzindo-os passivamente, como esperado no modelo tradicional da socialização (Corsaro, 2002).

### **5.3.5 Ir à “explicação”**

A mobilidade das crianças dentro e fora do seu bairro não se limita às motivações até aqui exploradas: a brincadeira, as visitas aos familiares, a escola, os trabalhos domésticos e o respeito das tradições. Existem outros movimentos que, de acordo com os seus diários e com as observações no campo, as crianças realizam com uma certa frequência e regularidade e que, por isso, vale a pena apresentar brevemente. Uma das formas de mobilidade que pretendo aqui considerar é “ir à explicação”, que significa ir a casa de alguém para ter uma aula particular individual ou em grupo para esclarecer a

matéria vista na escola. Este movimento das crianças impõe-se à atenção da investigadora sobretudo através dos diários onde elas contam a sua vida quotidiana. “Ir à explicação” aparece em 17 dos 92 diários das crianças (cerca de 18%), por um total de 70 recorrências, isto quer dizer que as crianças que frequentam a explicação costumam ir com uma certa regularidade, algumas diariamente e outras várias vezes por semanas.

Sobre este percurso de casa até à escola, as crianças não fornecem muitas informações. Em muitos casos, elas limitam-se a escrever que foram à explicação e voltaram para casa, como neste trecho do diário do Ornelas (2/10/08) “...depois fui a explicação ao sair da explicação fui para casa tomar banho jantar assistir...”. Através de alguns diários e sobretudo das conversas com as crianças, sabemos que, na maioria dos casos, elas percorrem curtas distâncias para chegar ao lugar onde terão esta aula suplementar, uma vez que os “explicadores” costumam ser vizinhos das crianças, com um nível de estudo um pouco mais elevado em relação às mesmas. Assim conta-nos o Felipe, no seu diário do dia 29 de Setembro de 2008: “9:30 Eu fui a explicação de casa do meu vizinho”. Apenas uma criança, a Marina, refere deslocar-se de *chapa* para um outro bairro para ter explicação, mas trata-se de um caso excepcional que acontece num feriado, apenas uma vez ao longo de toda a semana registada no diário, e ela fica lá todo o dia.

*...preparei a minha roupa porque tinha de sair pra explicação na CMC<sup>138</sup>, matabichei depois vesti-me, quando deu 10 horas fui buscar a minha prima depois fomos subir chapa fomos quando já era um quarto para 11 horas chegamos na explicação, logo que chegamos tirei caderno de matemática estudei umas contas que eu tinha dificuldades fiz e entendi depois saímos da explicação as 17:30 paramos, paramos até que o chapa de P. Lumumba<sup>139</sup> apareceu chegamos em casa as 18:30. (Diário da Marina, 5/10/08)*

Como acontece no caso da Marina, muitas vezes as aulas suplementares são colectivas, para reduzir os custos para cada família. Assim, é frequente que as crianças se organizem com os seus colegas para irem juntos à explicação. Márcia e Tânia, por exemplo, vão juntas à explicação e, ao longo do percurso, fazem um encontro que marca as meninas e que é relatado no diário de uma delas.

*... fui a explicação, no caminho encontrei uma menina a capinar<sup>140</sup>, lbe cumprimentamos logo que a Tânia viu a menina a capinar disse: - Agora que vi esta menina a capinar, deu-me uma vontade de capinar. Capinamos um pouco, e lbe perguntamos por que motivo ela estava a capinar? E ela respondeu. Foram uns senhores a casa da tia, para pedir que ela capinasse, a tia aceitou, porque a tia tem de ir ao serviço. A mãe já não quer saber dela, e o pai vai de vez em quando lbe visitar e lbe dá 5 mt ou 10 mt ela tem 8 anos e vive com a tia lbe despedimos e fomos a explicação, cheguei em casa e me preparei para ir a escola. (Diário de Márcia, 30/9/08)*

---

<sup>138</sup> CMC é um bairro a cerca de 8 km da escola.

<sup>139</sup> Patrice Lumumba é um bairro próximo da escola, onde vivem muitas das crianças investigadas.

<sup>140</sup> Capinar: Limpar o terreno do capim ou de qualquer erva daninha.

Como vimos anteriormente, as deslocções das crianças pelas ruas do bairro muitas vezes tornam-se em momentos de encontro e de relaçaõ com os outros. Isto também é possível porque as explicações não têm um horário tão fixo como o da escola, assim as crianças gozam de uma certa flexibilidade. Em certos casos as crianças até decidem mesmo de faltar à explicaçã.

*Pergunto a Apolinária se está com pressa e diz que não. Depois diz que logo tem que sair porque tem explicaçã às 16. Já são 16.10. Pergunto porque não me falou antes e diz que não faz mal. Depois diz que já é tarde e nem tem dinheiro de chapa, assim que prefere não ir mesmo, há-de ir amanhã de manhã. (Diário de campo, 25/3/09)*

Neste caso, a Apolinária costuma ir à explicaçã a pé mas, uma vez que está atrasada, preferiria ir de chapa para ser mais rápido; não tendo dinheiro de *chapa*, acaba desistindo por completo da aula. Assim, o percurso para a explicaçã acaba sendo mais uma oportunidade para as crianças frequentarem e se movimentarem no espaço urbano, encontrarem outras pessoas e, finalmente, tomarem decisões e exercerem a sua autonomia.

### **5.3.6 Fui à “cidade”: da periferia ao centro urbano**

O bairro onde foi desenvolvida a pesquisa encontra-se no Município da Matola do ponto de vista administrativo. Porém, é fisicamente equidistante das zonas centrais de Matola e de Maputo. As sociabilidades das pessoas que habitam esta zona caracterizam-se por uma frequente circulaçã entre os dois Municípios. No imaginário dos habitantes, Maputo ainda é vista como sendo a “cidade” no conceito clássico do termo, e já Matola é apenas “Matola”, e não necessariamente uma cidade, daí que na linguagem quotidiana é frequente dizer-se “vou à cidade”, saindo do Município da Matola em direcçã à cidade de Maputo.

Rémy e Voyé (1994), criticando a dicotomia rural/urbano, propõem o conceito de urbanizaçã como novo critério para caracterizar diferentes tipos de espaço. A urbanizaçã é definida como o processo que integra a mobilidade espacial na vida quotidiana e pode ser mais ou menos presente ou até ausente nos diferentes contextos. Como vimos anteriormente, nas situações não urbanizadas, a mobilidade espacial costuma ser reduzida, uma vez que a habitaçã, o lugar de trabalho e o lugar de lazer se concentram num espaço restrito de interconhecimento. Nos bairros tradicionais, considerados não urbanizados, “a solidariedade da vizinhança funciona ainda frequentemente, e as portas para a rua, muitas vezes entreabertas, testemunham essa confiança recíproca. A populaçã desses bairros pode assim viver a poucos passos dos lugares mais animados da cidade e dos equipamentos mais desenvolvidos sem, contudo, os utilizar para além do estritamente necessário e sobretudo sem ser atraída por eles” (Rémy & Voyé, 1994, pp. 99-100). Pelo contrário, fala-se de contextos urbanizados quando as diferentes funções de habitaçã, trabalho e lazer se encontram em bairros diferentes e “já não é possível para a populaçã satisfazer o conjunto das suas necessidades ficando no mesmo lugar.

Deve, daqui por diante, deslocar-se, e isso tanto mais quanto deseja utilizar os equipamentos múltiplos e diversos que o meio urbano oferece” (Rémy & Voyé, 1994, p. 74).

Agora, será o bairro estudado urbanizado ou não? Esta pergunta possui múltiplas respostas uma vez que o acesso à mobilidade é desigual, dependendo das condições materiais, económicas e culturais das pessoas. Observamos que a geração constitui um dos critérios centrais desta desigualdade: dentro de uma mesma família, os adultos (mais frequentemente os homens) podem viver um contexto urbanizado, deslocando-se diariamente para outras zonas da cidade por exigências de trabalho, enquanto as crianças moram, estudam e passam o seu tempo livre dentro do mesmo bairro, saindo raramente. Vimos também que ao subir de nível escolar, existem cada vez menos escolas, assim os alunos têm de se deslocar para um outro bairro para estudar.

Ao crescerem, as exigências de lazer também mudam: enquanto os mais novos ficam satisfeitos com as brincadeiras em frente de casa, os mais crescidos já apreciam um passeio na cidade para comer sorvete. Assim, mais uma vez, verificamos a estreita conexão existente entre tempo e espaço, apontada por James, Jenks e Prout (2002). Porém, as aspirações e as práticas de mobilidade e de lazer das crianças estão fortemente relacionadas com as condições económicas e culturais da família. Atalina, oriunda de uma família com discretas condições económicas, é a única criança que me conta que pratica um desporto na “cidade”.

*A: “Aos sábados costumo ir a natação mas amanhã não poderei ir, se ainda estiver a doer a cabeça.”*

*Eu: “E onde fazes natação?”*

*A: “No desportivo.”*

*Eu: “Mas fica onde o desportivo, é aqui perto?”*

*A: “Não, na cidade...” (Diário de campo, 5/9/08)*

Algumas crianças vão à “cidade” de forma esporádica, acompanhadas pelos adultos, principalmente para fazer compras, para visitar os familiares, para ir ao hospital e ao cemitério e, raramente, para passear. A maioria das crianças são excluídas desta mobilidade em direcção ao centro urbano e, para todas, “ir a cidade” para comer um sorvete e passear resulta ser mais uma aspiração do que uma prática concreta.

#### **5.4 “Na minha casa não aceitam eu ir a pé”: a segurança e o controlo dos adultos**

O desenvolvimento da mobilidade autónoma nas crianças é influenciado não apenas pela real perigosidade do ambiente, mas também pela percepção dos riscos nos pais e nas próprias crianças (Tonucci & Rissotto, 1999). Assim, por um lado, interessa-nos aqui analisar os perigos presentes no bairro onde as crianças vivem e, sobretudo, as representações que os familiares adultos e as crianças

têm sobre eles. Por outro lado, procuraremos identificar as estratégias de controlo elaboradas pelos adultos e as conseqüentes reacções, negociações ou táticas de resistência implementadas pelas crianças. Em geral, o bairro estudado não apresenta muitos perigos durante o dia. Às vezes, os adultos têm referido como motivo de preocupação o atravessar da estrada em frente à escola: trata-se da única ligação entre Maputo e Matola sem portagem e é por isso muito transitada. No horário de saída das crianças mais novas, a escola coloca umas pessoas para parar o trânsito e ajudar as crianças a atravessar mas, durante o resto do dia, as crianças têm que atravessar sozinhas. Algumas famílias costumam mandar uma criança mais velha para acompanhar os mais novos e ajudá-los a atravessar.

No bairro, foram também apontados alguns casos de roubos de carteiras ou telemóveis na rua ou roubos de objectos nos quintais ou no interior das casas. Estes acontecimentos são concentrados sobretudo no horário nocturno e as principais vítimas têm sido adultos, uma vez que não é esperado que as crianças possuam muito dinheiro ou objectos de valor. Apenas Ironдина, que tem treze anos mas parece mais crescida, diz-me que tem medo de passar numa zona perto da sua casa e conta-me que, uma vez, ali lhe roubaram o telemóvel às oito da manhã. O perigo maior, para as crianças, talvez seja representado pelos raptos de crianças, referenciados sobretudo ao tráfego de órgãos na África do Sul. Porém, durante a investigação, ouço comentários sobre este fenómeno apenas duas vezes e sempre por parte das crianças. A primeira vez é quando o Miro me explica a possível desconfiança das crianças em relação aos estranhos.

*Miro diz que já que sou uma branca, as crianças não podem ficar com medo de conversar, pelo contrário podem me falar com alegria. Pergunto para entender melhor se seria diferente se eu fosse negra. Ele diz que as crianças não teriam medo porque estou com eles. O problema é que hoje em dia as crianças já têm consciência do fenómeno de “tatá mamá”, os roubos de crianças para serem levadas a África do Sul, assim não falam de qualquer maneira com um adulto desconhecido. (Diário de campo, 12/5/09)*

A segunda vez que ouço falar deste fenómeno é a que me deixa mais chocada, uma vez que Ana conta-me de ter sido raptada:

*Ana explica que se mudou para a casa da prima que vive em frente da escola porque na zona dela têm muitos sequestradores. Ela também foi roubada. Estava a vir para a escola e uma senhora começou a persegui-la e depois a bate-la. Um senhor disse para deixar a criança, mas a senhora respondeu que era a filha dela e que “tinha manias”<sup>141</sup>. Assim o senhor aceitou que ela a levasse. A senhora levou-a numa casa no T3 onde estavam outras crianças roubadas também. De algumas tirava os olhos, de outras abria a barriga. Parece-me que ela disse que ficou uma semana. Depois a mãe foi queixar na polícia e conseguiram apanhar a tal senhora, porque a polícia já estava atrás dela. (Diário de campo, 29/10/08)*

---

<sup>141</sup> *Tem manias*: expressão utilizada para indicar alguém que costuma ter um comportamento indisciplinado.

Apesar da existência destes perigos, aqui não se respira a ideia ocidental dominante do “mundo exterior” como um lugar perigoso, onde as crianças podem aceder apenas em companhia e gradualmente (James, Jenks, & Prout, 2002). Como vimos, as crianças, desde os primeiros anos de vida, movimentam-se sozinhas ou em companhia de outras crianças fora do ambiente doméstico. Com efeito, sentimentos de confiança, sentido de pertença e mútua ajuda costumam desenvolver-se mais em contextos onde é possível um contacto regular cara-a-cara (Morrow, 1999). Preocupação e medo são demonstrados sobretudo pelas famílias que vivem mais longe da escola, cujas crianças têm de percorrer uma longa distância para ir a casa, atravessando zonas onde não são conhecidas e chegando tarde<sup>142</sup>, uma vez que saem da escola às 17. É este o caso da Marina, como ela me explica:

*Marina tem de pegar o chapa para o bairro de Patrice mas antes vai nos acompanhar um pouco. Ela diz que vai sempre de chapa porque em casa dela não aceitam ela ir a pé porque a estas horas fica escuro e é perigoso. Pergunto se quando desce na paragem a casa dela é perto e ela diz que vive mesmo nos prédios em frente da terminal. (Diário de campo, 12/9/08)*

Porém, na maioria dos casos, as estratégias de controlo desenvolvidas pelos adultos são limitadas e estes não procuram saber constantemente onde se encontram as suas crianças.

*Chego em casa do Samito e a mãe diz que não sabe onde ele está, talvez foi cartar água. De repente o Samito passa na sala com a toalha no ombro. “Ah, está aqui Samito, estava a tomar banho!” – diz a mãe admirada. (Diário de campo, 9/3/09)*

Os familiares adultos costumam ficar preocupados apenas em caso de atrasos significativos e mandam outra criança à procura daquela que está a atrasar:

*A mãe da Dirce diz que nem sabia que a filha estava nos ensaios, diz que a menina saiu de manhã para ir a catequese e, como não voltava, mandou um primo para espreitar onde estava. (Diário de campo, 13/10/08)*

Mas, mais frequentemente, os adultos ficam em casa à espera e uma justificação por parte das crianças é suficiente para fechar o assunto:

*No dia seguinte, Cesaltina conta-me que entrou em casa com medo porque já era tarde, mas depois ficou muito feliz porque explicou que tinha estado na minha casa e os tios autorizaram-na a vir me visitar mais vezes. (Diário de campo, 15/10/08)*

No contexto estudado, assim como acontece em muito lugares do mundo, é frequente que os adultos “inventem” uma história para assustar as crianças e assim evitar que façam alguma coisa. Esta estratégia é aplicada com sucesso também para limitar a circulação das crianças, sem necessidade de exercer um controlo directo, como aconteceu no caso contado pela Márcia.

---

<sup>142</sup> Em Maputo, o sol deita-se entre as 17 e as 18 horas e logo fica escuro.

*Quando passamos em frente da casa dos chineses, a Márcia conta-nos que, uma vez, a mãe lhe falou que não podia passar em frente daquela casa porque os chineses roubavam as crianças para comer. Assim, quando ela soube que iria estudar na 6ª classe no Dom Bosco ficou com medo, porque teria de passar por aí todos os dias. Márcia explica: “Na verdade, minha mãe falou aquilo porque quando era mais nova eu gostava de andar muito, assim era para eu ter medo e não passear para muito longe.” (Diário de campo, 5/5/09)*

Em alguns casos, os adultos adoptam estratégias de controlo directo, por exemplo, impedindo as crianças de sair no horário nocturno. Quando isto acontece, as crianças negociam com os pais ou chegam a usar táticas de resistência ao controlo dos adultos.

*Neyma conta-me que no sábado foi com a amiga a Igreja à noite porque havia baptismos, depois foram dançar na discoteca e voltaram às 4, mas a mãe não sabe porque estava a dormir. Ela convenceu a mãe dizendo que tinha de ir para Igreja, porque se não fosse seria pecado. O pai levantava toda hora para ver se a filha tinha chegado e admirava a demora desta missa. (Diário de campo, 13/4/09)*

Podemos assim afirmar que, apesar da existência de alguns perigos reais no bairro, os adultos não partilham os ideais de cuidado, protecção e privacidade relativos às crianças dominantes no mundo minoritário (James, Jenks, & Prout, 2002). As crianças gozam de uma considerável autonomia e, quando é aplicada alguma estratégia de controlo por parte dos adultos, procuram formas de subvertê-las. Finalmente, acrescentamos que existem alguns sinais de uma tendência a exercer um maior controlo por parte dos adultos. Na altura da investigação, as crianças circulavam principalmente a pé ou com o transporte público, sozinhas ou em companhia dos colegas (práticas de autonomia). Porém, nos últimos anos, tem-se assistido à difusão do transporte escolar privado (delegação da vigilância adulta) e de mais crianças acompanhadas no automóvel da família (controlo e privatização). Estas diferentes modalidades indicam diferentes estratégias parentais, não apenas ideológicas mas também estritamente dependentes das possibilidades económicas da família (Almeida, 2009).

## **5.5 “Fiquei feliz porque os meus primos vieram da África do Sul”: mobilidade e representações espaciais em diferentes escalas**

As crianças vivem os seus quotidianos basicamente dentro de contextos locais concretos e territorializados. Apesar disso, no âmbito dos processos contemporâneos de rápida globalização, elas estão cada vez mais envolvidas como consumidoras e (re)produtoras de quadros de referência deterritorializados. Desta forma, as negociações de identidade e pertencimento das crianças envolvem relações cruzadas e identificações em diferentes escalas (Ní Laoire, *et al.*, 2010).

De acordo com Augé (2005), da escala exclusivamente local, associada justamente à noção de lugar

antropológico<sup>143</sup>, a antropologia teve de alargar, com as dificuldades de operacionalização que daí decorrem, o seu olhar a outras escalas – regional, nacional, global – que manifestam pertinências específicas. Também ao longo da minha pesquisa, foi possível verificar que as representações e as práticas espaciais das crianças não se limitavam aos contextos locais do bairro e da cidade até aqui considerados, mas estendiam-se também às outras províncias de Moçambique e até a outros países, sobretudo à África do Sul. Apesar de ter decidido focalizar a minha análise no espaço urbano local onde tem lugar o dia-a-dia das crianças, gostaria de apresentar em forma apenas exploratória algumas das inúmeras relações que as crianças estabelecem com outros contextos espaciais.

Efectivamente, os contactos das crianças com *outros* espaços não são apenas acontecimentos que pertencem ao passado ou que se espera aconteçam no futuro, mas são elementos que contribuem à construção do seu presente, dos seus quotidianos. O excerto do diário da Tânia, que apresento a seguir, bem esclarece como as vidas das crianças podem se configurar a partir de uma multiplicidade de ligações de vários tipos com diferentes espaços, nacionais e estrangeiros.

*Vou falar da minha vida o meu nome é Tânia António tenho 12 anos sou de Manhiça nacionalidade de Maputo nasci no hospital maternidade da Matola tenho 2 anos que estudei na África do Sul sujeito dos meus pais. A minha irmã tem 4 anos e o meu irmão tem 8 anos. Eu sou a mais velha de todos nasci no dia 2 de Maio de 1996. (...) Os meus pais e os meus irmãos vivem na África do Sul numa casa alugada o meu pai trabalha numa empresa. Não sei que empresa. A minha mãe trabalha numa empresa de Colgate e eu vivo com a minha tia os meus pais não porque não têm as condições de levar ir viver com eles porque em Maputo já tenho a escola estou bem aqui sei falar a língua portuguesa eu gosto muito de viver com a minha tia Elina a minha prima Mamadjita os meus primos. Eles é como se fossem meus próprios. Mas o meu maior sonho é de viver perto da minha família, principal com a minha mãe meu pai e meus irmãos Pai e Lili gostaria muito de conviver com eles cada momento com eles eles são a causa da vida que tenho em Moçambique e as coisas que tenho aqui. (Diário da Tânia, 1/10/08)*

Em primeiro lugar, a Tânia indica-nos o seu pertencimento a uma localidade, Manhiça, um distrito da província de Maputo, a cerca de 80 km no norte da capital. Muito provavelmente, trata-se do local de origem da sua família, que a criança também reconhece como “sua” origem, apesar de não ter nascido nem residido lá. De acordo com Amaral (2006), o pertencimento é a crença subjectiva numa origem comum que une distintos indivíduos. No contexto dos movimentos migratórios desde as zonas rurais em direcção à capital que marcaram as últimas décadas da história moçambicana, a identidade das famílias residentes em Maputo não pode ser compreendida sem a referência à “terra de origem” que funciona como uma “âncora”, um dos eixos fundamentais que permitem a cada um situar-se em

---

<sup>143</sup> A ideia de “lugar antropológico”, como espaço identitário, relacional e histórico, está ligada ao conceito de cultura relacionada no tempo e no espaço de Marcel Mauss (*apud* Silvano, 2010).



relação aos outros.

Muitos indivíduos identificam-se com o lugar de origem da família, com o qual continuam a manter relações através das visitas e das trocas de encomendas com os parentes que ficaram lá, chegando por vezes a existir uma permanente circulação de pessoas e bens (Costa, 2007). Como vimos anteriormente, a circulação das crianças entre as casas dos familiares representa uma das estratégias geradoras de identidade e coesão familiar. O facto de a Tânia se identificar primeiramente com a “terra de origem” da família dá-nos prova do sucesso das estratégias implementadas.

A seguir, Tânia escreve “nacionalidade de Maputo”, uma expressão que nos remete para duas interpretações possíveis. Por um lado, podemos considerar a hipótese que ela, em vez de *nacionalidade*, quisesse escrever *naturalidade*, isto é, referir-se à terra onde ela nasceu, já que a seguir acrescenta ter nascido no hospital da Matola<sup>144</sup>. Por outro lado, podemos pensar que haja uma confusão ou uma identificação entre o país e a sua capital, Maputo. Em todo caso, a questão do “pertencimento” e da “origem” representa, para as crianças migrantes e para as chamadas “segundas gerações”, um âmbito de constante questionamento, uma vez que precisam enfrentar com muita rapidez a necessidade de construir o próprio sentido de identidade e de pertencimento ao longo de fronteiras culturais incertas e instáveis (De Micco, 2011).

Depois a Tânia fala-nos da África do Sul, onde ela estudou e viveu durante dois anos, junto com os seus pais, e onde estes e os seus irmãos continuam a residir, enquanto ela vive com a tia e os primos em Moçambique. As palavras da menina indicam os seus sentimentos ambivalentes em relação ao afastamento dos progenitores. Por um lado, ela está consciente que os pais não têm possibilidades de levar a filha com eles e ela também demonstra estar satisfeita com sua vida em Moçambique, uma vez que conhece a língua e tem uma óptima relação com a família da sua tia, que considera como se fosse a sua. Por outro lado, aponta como seu maior sonho a oportunidade de viver permanentemente ao lado dos seus pais e irmãos. Finalmente, a Tânia volta a demonstrar a consciência da necessidade que os pais trabalhem fora para ela poder levar a vida que leva, provavelmente graças às remessas de dinheiro que eles enviam.

A vida e a identidade da Tânia são assim caracterizadas pela *multilocalidade*, isto é, por um conjunto de relações reflexivas com os lugares, resultantes das múltiplas formas de afastamento dos lugares de origem, produzidas pela mobilidade das pessoas (Rodman, 1992). No caso considerado, talvez por se tratar de um diário pessoal, que permite uma maior reflexividade e garante mais intimidade, as relações

---

<sup>144</sup> A interpretação da Tânia de *nacionalidade* como lugar de nascimento faz sentido, se considerarmos a etimologia do termo. Nação deriva do latim *nationem* (cujas raízes vêm de *natus*, o participio passado do verbo *nascere*), que significa “*geração de pessoas nascidas na mesma região*” (Pianigiani, 1937). O conceito de Estado-Nação, que se desenvolve na Europa a partir de 1300, implicaria uma coincidência entre o Estado, enquanto entidade política, e a Nação, enquanto entidade étnica e cultural (Scartezzini, 2000). Moçambique é declarado um Estado independente em 1974, contudo não coincide com uma “nação” em termos de unidade étnica, linguística e cultural.

com os diferentes lugares são apresentadas como interligadas principalmente a pessoas e sentimentos. Com mais frequência, no quotidiano das crianças, a relação com outros espaços fora do contexto urbano de residência aparece sob a forma de línguas faladas, de alimentos consumidos e de objectos possuídos ou desejados. Por exemplo, temos o caso do Jorge que conta saber falar zulu porque nasceu na África do Sul:

*Jorge, o menino que achava que eu não falasse português, diz que ele fala zulu e um pouco de espanhol. Pergunta se eu falo zulu. Respondo que não e pergunto onde ele aprendeu. Ele explica que aprendeu na África do Sul, porque nasceu lá. Os outros dizem que está a mentir, que não sabe. (Diário de campo, 19/8/08)*

E a Célia que conhece uma certa fruta porque o pai trouxe, também de África do Sul:

*Ofereço às meninas que vieram me visitar um copo de sumo de 'litche'. Depois, conversando, pergunto-lhes se conhecem esta fruta. Algumas dizem que não. Célia comenta que já comeu porque o pai trouxe de África do Sul e as outras dizem que está a mentir. (Diário de campo, 14/10/08)*

É interessante notar como, em ambos os casos aqui apresentados, as crianças que manifestam ter algum conhecimento a mais em relação aos outros, alegando um contacto directo ou mediado com um país estrangeiro, são logo acusadas de estar a mentir. Se acreditarmos nas palavras do Jorge e da Célia, podemos pensar que o acesso a conhecimentos e bens diferentes graças a uma ligação com outros espaços seja motivo de inveja para os seus amigos. Por outro lado, se forem os amigos a dizer a verdade, estes estariam a desmascarar a tentativa dos dois de gabar-se de alguma coisa que, de facto, não possuem. Em todo caso, em ambas as interpretações, o que fica claro é o facto que a relação com o estrangeiro e, nomeadamente, com a África do Sul, garante um estatuto social mais elevado, que é motivo de orgulho para os que realmente ou supostamente o detêm e razão de ciúmes para os demais. No imaginário das crianças, África do Sul está ligada ao bem-estar e aos bens que elas gostam. Com efeito, o país vizinho representa o principal destino de emigração dos moçambicanos e também o exportador da maioria dos produtos que circulam em Maputo e, nomeadamente, daqueles que as crianças mais adoram como *niki-nice*<sup>145</sup>, rebuçados, roupas e chinelos. Ilustrativo é o caso de duas irmãs, Aurora e Helena, que relacionam as viagens da mãe à África do Sul por razões de negócios ao pedido e à espera de algum presente vindo de lá.

*Angélica lembra-me que havia prometido lhes dar bolachas. "Vocês não esquecem!", comento eu. E ela responde: "As promessas não podemos esquecer." Peço a Heleninha para tirar as bolachas da minha pasta e entrego duas para cada uma delas. As meninas comentam que é como quando a mãe vai a África do Sul. Quando falam ao telefone com ela para saber se chegou bem, pedem uma pasta mas quando a mãe volta diz que esqueceu. (Diário de*

---

<sup>145</sup> *Niki-nice*: um tipo de pipocas que as mulheres compram em grandes quantidades na África do Sul e depois revendem nas ruas de Maputo em pequenas embalagens.

*campo, 25/3/09)*

Finalmente, na lógica da circulação de bens e pessoas entre os diferentes núcleos que constituem a família alargada, podemos notar como a experiência de outros lugares se faz presente no quotidiano das crianças através das visitas, feitas e recebidas. Em geral, tais visitas constituem motivo de alegria, porque portadoras de novidades e, como vimos, também de bens e alimentos. Assim o Paulo conta-nos que a visita dos primos é capaz de lhe fazer esquecer as dificuldades que teve na escola:

*Eu estava muito triste no dia 18 mas fiquei feliz porque os meu primos vieram da África do Sul eles foram há muito de tempo. (Diário de Paulo, 18/10/08)*

A partir dos exemplos aqui apresentados, quisemos demonstrar como a mobilidade e as representações espaciais das crianças não são limitadas ao contexto local onde desenvolve o seu quotidiano mas se alargam a outras escalas. Num contexto de forte emigração, onde quase todas as crianças têm algum familiar na vizinha África do Sul, notamos as formas como as suas vidas estão marcadas pela *multilocalidade*, uma presença interactiva de diferentes lugares e de diferentes vozes em vários contextos geográficos, antropológico e históricos (Rodman, 1992).

### **Concluindo: qual direito à cidade para as crianças?**

Neste capítulo, exploramos o elevado grau de mobilidade que caracteriza a vida das crianças e as complexas formas em que as suas vidas e as suas relações são moldadas por este elemento. Procuramos ir além da retórica da agência das crianças, analisando evidências empíricas acerca dos seus quotidianos. Um dos indicadores considerados fundamentais para medir a independência de mobilidade das crianças é a possibilidade que elas têm de se movimentarem sozinhas na cidade (O'Brien, Jones, Sloan, & Rustin, 2000). Ao longo da investigação, pudemos confirmar que as crianças gozam de um elevado grau de independência de mobilidade, já a partir dos primeiros anos de vida, sendo o controlo dos adultos limitado. As crianças circulam livremente até onde puderem chegar a pé. De acordo com Park (1990, *apud* Silvano, 2010):

o facto de qualquer individuo ser susceptível de se deslocar no espaço assegura-lhe uma experiência particular que lhe é própria, e essa experiência – adquirida durante as suas aventuras no espaço – concede-lhe, na medida em que é única, um ponto de vista independente: torna-se o ponto de partida de uma acção individual. Para um indivíduo, é o facto de ter uma experiência única e de ter disso consciência, é a sua disposição para pensar e agir em função desta experiência, que o constitui, finalmente, como pessoa.

As crianças, nas suas deslocações no espaço, têm a possibilidade de assistir às actividades dos adultos, tendo assim maiores oportunidades de adquirir conhecimentos e habilidades através da observação e da imitação (Tonucci & Rissotto, 1999). Com efeito, vários estudos sobre a infância em diferentes

contextos vêm defendendo a independência de mobilidade como um factor crucial no desenvolvimento da criança (Neto, 1999) e apontam que, no mundo minoritário, a diminuição das liberdades e das possibilidades de realizar escolhas autónomas determina um atraso do processo de crescimento das crianças, causado pela falta de aprendizagens quer das características espaciais do ambiente, quer dos comportamentos que garantem a independência (Hillman, 1993, *apud* Tonucci & Rissotto, 1999).

Segundo Lefebvre (1986), cada membro de uma sociedade é dotado de uma competência espacial e de uma performance espacial específicas, que organizam as suas práticas sociais. As crianças do bairro estudado, através de um contínuo processo de apropriação do espaço, desenvolvem a sua competência espacial, tornando-se cada vez mais capazes de implementar performance apropriadas para enfrentar qualquer tipo de situação. Assim, é a competência espacial das crianças que constitui o elemento chave para a sua segurança e não a segregação no espaço privado.

Notamos também a existência de contradições entre o discurso e as práticas, quer no mundo minoritário, quer no contexto estudado. Porém estas contradições têm sentidos opostos: no primeiro caso, o discurso dominante promove a autonomia e os direitos das crianças mas, na prática, elas estão sujeitas a um controlo cada vez mais rigoroso (Satta, 2010); no segundo caso, o discurso acerca das crianças focaliza-se na disciplina e nos deveres porém verificamos que, nos seus quotidianos, as crianças participam no seu contexto de vida, desenvolvendo práticas espaciais de grande autonomia.

Apesar da riqueza de experiências sociais que a mobilidade independente oferece às crianças, a questão que opõe a protecção à participação permanece em aberto e o caso das crianças roubadas nos enche de dúvidas acerca da melhor opção. Enquanto em alguns países se desenvolvem projectos para promover que as crianças possam ir à escola a pé com os colegas sem a supervisão de um adulto (Tonucci & Rissotto, 1999), no contexto estudado, onde isto constitui a “norma”, os pais preferem acompanhar os filhos de carro ou alugar um transporte privado, se tiverem as condições económicas necessárias.

Entretanto, as crianças continuam a aproveitar a liberdade espacial que lhes é concedida, transformando as deslocações no espaço público em oportunidades para brincar e para encontrar os outros. Onde foi desenvolvida a pesquisa, não existem *lugares para crianças*, porém cada canto do bairro acaba se transformando num lugar das crianças. “A criança com sua inventividade e ludicidade próprias da cultura da infância nos mostra outras cidades possíveis num ato de criação de inúmeras possibilidades de construir e desconstruir os espaços urbanos” (Nascimento, 2009).

## Capítulo 6

### Crianças que cuidam de crianças

*Quando (a minha mãe) foi eu fico com a minha irmã  
e quando os meus irmãos todos vão para a escola.*

*Eu é que fico com a minha irmã.*

Lourenço



*Paulino vai comprar sabão com Mutuzzy na banca onde costuma comprar pipocas para o Mutuzzy. Quando chega lá e só compra sabão porque não tem mais dinheiro, o Mutuzzy começa a chorar e a não querer sair do lugar. Por um lado, Paulino tenta carregá-lo a força, enquanto ele chora, mas sobretudo Paulino tenta distraí-lo da ideia das pipocas fazendo-lhe ver outras coisas: “Está a ver chinelo? Se parar, vai se estragar...” O Mutuzzy olha e fica concentrado por alguns segundos, mas logo lembra-se das pipocas e senta no chão recusando sair. Paulino vai avançando com ele aos poucos, inventando a cada passo uma nova estratégia: “Está a ver carro?” Depois apontando para um homem a passar carregando um tubo comprido: “Está a ver este senhor? Vai te cortar!” “Está a ver esta senhora? Come pessoas!” “O-oh! O-oh!” “Então vamos lá para casa levar dinheiro... vamos levar dinheiro para voltar!” Aos poucos vão andando até chegar perto de casa, onde Mutuzzy se distrai ao encontrar o grupo das outras crianças e ao ver as suas brincadeiras. (Diário de campo, 14/5/09)*

Principalmente no mundo minoritário, de forma cada vez mais precoce e frequente, as crianças são confiadas por períodos diários prolongados aos cuidados de educadores profissionais adultos, com a sua bagagem de teorias psicopedagógicas, estágios de formação, cursos de estudo e actualizações contínuas. Entretanto, existem muitos lugares onde são as próprias crianças a desempenharem este papel, tomando conta dos irmãozinhos mais novos, de outras crianças da família ou da vizinhança. Nos bairros da periferia de Maputo, é muito usual encontrar crianças que, sem a supervisão de um adulto, andam à vontade pelas ruas com um bebé amarrado às costas ou de mão dada com outra criança que mal aprendeu a caminhar.

O cuidado de crianças por parte de crianças constitui um fenómeno muito difundido no continente africano e, especificamente, em Moçambique. Sem dúvida, trata-se de uma resposta cultural à necessidade das mães de desempenhar uma multiplicidade de tarefas para o sustento da família. No seu trabalho etnográfico desenvolvido no Sul de Moçambique, publicado pela primeira vez em 1912, Junod (1996) explica que uma mãe, forçada a trabalhar nos campos ou a cozinhar, costuma procurar uma menina da família para tomar conta do seu bebé. Hoje em dia, as mães moçambicanas, quando precisam sair ou estão envolvidas em outra actividade, utilizam frequentemente a mesma estratégia de deixar as crianças com uma irmã, um irmão ou uma outra criança mais velha. Contudo, de acordo com Durkheim (2007), para explicar um fenómeno, não é suficiente mostrar a necessidade social que satisfaz.

Apesar de esta prática ser amplamente conhecida e considerada um contributo essencial para a subsistência de muitas famílias em Moçambique como em outros países do mundo, as experiências das crianças e os seus pontos de vista acerca desta actividade têm sido pouco estudadas. Weisner e Gallimore (1977) apontam que, durante a maior parte do século XX, a atenção focalizou-se quase exclusivamente sobre os cuidados maternos (e, de modo mais reduzido, paternos), com a consequente

marginalização de todos os cuidadores diferentes dos pais, por exemplo, adultos familiares e não-familiares e uma variedade de crianças, principalmente os irmãos. Embora alguns estudos interculturais (Greenfield & Cocking, 1994; Lamb, Sternberg, Broberg, & Hwang, 1992) indiquem que os cuidados não parentais representam a norma ou uma forma significativa de cuidado na maioria das sociedades, especialmente no mundo maioritário, as investigações acerca das crianças que cuidam dos irmãos ou de outras crianças são ainda reduzidas (Nsamenang, 2011; Dahlblom, Herrera, Peña, & Dahlgren, 2008; Poletto, Wagner, & Koller, 2004; Punch, 2003; Maynard, 2002; Kosonen, 1996) e as implicações teóricas desta prática permanecem pouco desenvolvidas<sup>146</sup>.

Com o intuito de contribuir para colmatar esta lacuna, este capítulo procura fornecer uma análise aprofundada das práticas e das representações das crianças relativas ao tomar conta de outras crianças.

Começarei por enquadrar o meu objecto de estudo no contexto mais amplo da divisão do trabalho no seio das famílias, que implica um envolvimento activo das crianças nas tarefas domésticas, nas actividades produtivas e nos negócios familiares. Depois de definir algumas características da prática estudada e de descrever as acções que as crianças concretamente desempenham para cuidar de outras crianças, procurarei dar conta da complexidade deste fenómeno, analisando-o nas suas múltiplas dimensões: funcional, relacional e lúdica. A seguir, focalizar-me-ei nas formas em que o cuidar de crianças e as questões de género se configuram nas representações das crianças. Finalmente, apresentando alguns casos concretos e levando também em consideração o ponto de vista das crianças cuidadas, explicarei como as crianças cuidadoras são definidas na prática, a partir de uma multiplicidade de factores.

## **6.1 “Sinto vontade de ir ao mercado”: algumas considerações sobre o trabalho das crianças**

Em cada sociedade, “a criação de sentido passa por processos complexos, interactivos e dinâmicos de classificação que originam o ‘senso comum’ e regem os processos de reconhecimento e identificação e de estranhamento e exclusão” (Sarmiento, Bandeira, & Dores, 2005, pp. 40-41). Por isso, pessoas diferentes, inseridas em contextos diferentes, mesmo que todas comprometidas para a promoção do bem-estar e dos direitos das crianças, elaboram interpretações diferentes em relação à noção de trabalho das crianças. O valor atribuído às actividades das crianças é variável em relação ao contexto geográfico, histórico e cultural, assim como varia o reconhecimento da sua legitimidade enquanto

---

<sup>146</sup> Diversamente, existe uma bibliografia bastante rica em relação aos chamados *young carers*, as crianças que cuidam de familiares adultos doentes ou com debilidades físicas e/ou mentais (Wihstutz, 2011; Dearden & Becker, 2004; Robson, 2004; 2000; Thomas, Stainton, Jackson, Cheung, Doubtfire, & Webb, 2003; Becker, Aldridge, & Dearden, 1998; Aldridge & Becker, 1993). Existem também alguns estudos acerca das “crianças chefes da família” que não apenas cuidam dos irmãos, mas são também as únicas responsáveis pela subsistência da família (Meintjes, Hall, Marera, & Boule, 2010; Richter & Desmond, 2008; Donald & Clacherty, 2005; Ayieko, 2003; Sloth-Nielsen, 2003).



trabalho. A variabilidade e a complexidade associadas ao trabalho das crianças podem ser melhor ilustradas através da apresentação de dois casos concretos.

Durante uma comunicação relativa a alguns resultados parciais da minha investigação sobre a vida das crianças moçambicanas no âmbito de um congresso que teve lugar em Portugal<sup>147</sup>, apresentei uma imagem que suscitou um animado debate entre os participantes de diferentes nacionalidades (Foto 28, 11/11/08). A fotografia, que foi tirada na varanda da minha casa em Maputo no decorrer da pesquisa, mostrava duas meninas de costas a lavar a loiça. Duas colegas brasileiras consideraram que a imagem tinha um impacto emocional muito forte e que, a partir dela, eu poderia ser criticada por exploração de mão-de-obra infantil. Eu fiquei surpreendida porque, ao escolher a fotografia, não tinha imaginado reacções deste tipo. Pelo contrário, eu procurava mostrar, por um lado, a familiaridade que as crianças têm com as tarefas domésticas, por outro lado, o costume típico das mulheres moçambicanas de visitar familiares ou amigas e colaborar com elas nas actividades da casa.

**Foto 28. Márcia e Linda lavam a loiça na casa da investigadora.**



Três meses mais tarde, em Maputo, participei numa capacitação<sup>148</sup> sobre os direitos das crianças para operadores sociais de instituições e organizações públicas e privadas, onde todos os participantes eram moçambicanos, com cargos e níveis de formação académica diferentes. Numa das discussões, perguntei se consideravam alguma violação dos seus direitos o facto de as crianças ajudarem nas tarefas

---

<sup>147</sup> X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Braga, Fevereiro de 2009.

<sup>148</sup> Seminário de Capacitação sobre os Direitos da Criança, organizado pela Rede da Criança, Maputo, 25-29 de Maio de 2009. O seminário era aberto a todos os interessados do Zona Sul de Moçambique (Cidade de Maputo, Província de Maputo e Província de Gaza), nomeadamente, os operadores sociais das organizações membros da Rede e da Acção Social e os administradores públicos (chefes de quarteirão, secretários do bairro, chefes de localidade e de posto administrativo,..).

domésticas, tais como lavar a loiça, varrer ou ir buscar água. Todos concordaram que não tinha mal nenhum e, pelo contrário, constituía um elemento essencial da educação, desde que a carga de trabalho fosse apropriada à idade das crianças. Um participante deu-me o exemplo da água: não há problema se uma criança dos seus seis anos acompanha a mãe a buscar água e volta com ela, carregando na cabeça um garrafão de cinco litros; mas já seria um problema se aquela mesma criança fosse obrigada a trazer para a casa água para toda a família, devendo ir buscar um bidão de 20 litros muitas vezes por dia.

Analisamos agora os dois casos descritos. A primeira situação é bem representativa de uma ideia que, segundo Belotti (2010a), povoa o imaginário colectivo do mundo ocidental e domina também na formulação das normas internacionais: o trabalho das crianças equivale à exploração das crianças, sem meio termos nem caminhos alternativos. Desta forma, na construção contemporânea de infância, para eliminar a praga da exploração infantil, eliminou-se *in toto* o trabalho como uma das possíveis experiências da vida quotidiana das crianças. A infância é representada como uma geração retirada da esfera da produção e do mundo do trabalho e colocada sob o cuidado exclusivo dos adultos, numa posição de dependência. Porém, considerando as crianças como dispensadas do esforço da construção dos meios de subsistência e desenvolvimento pessoal e familiar, desvalorizam-se e tornam-se invisíveis as suas actividades (Sarmiento, 2000).

O segundo caso ilustra-nos uma noção do trabalho das crianças como parte do processo de socialização, uma noção dominante na África, assim como na Ásia, na América Latina e em grupos étnicos minoritários espalhados nos outros continentes<sup>149</sup>. O trabalho é representado como uma fonte de aprendizagem necessária para garantir a sobrevivência das crianças no presente e no futuro. No contexto africano, as crianças trabalham sobretudo no âmbito familiar, sendo que as suas contribuições constituem uma parte importante das estratégias de sobrevivência de inúmeras famílias (Bass, 2004). Até se pode afirmar que, em África, quando as crianças trabalham não se trata de uma excepção, mas da regra (Kielland & Tovo, 2006). Esta ideia é confirmada por um estudo sobre a alocação do tempo das crianças em Benim (UNDP, 1998), segundo o qual todas as crianças da amostra, entre 6 e 14 anos de idade, desenvolviam algum tipo de trabalho durante as 24 horas em que estavam sob observação, em contraste com as estatísticas oficiais nacionais que relatavam uma taxa de participação infantil no trabalho de 27.5%.

Os dados mais recentes sobre Moçambique (INE, 2005) indicam que 32% das crianças com idades compreendidas entre os sete e os dezassete anos estão envolvidas em algum tipo de actividade económica definida como “trabalhar na machamba, vender produtos ou outra actividade económica”. O inquérito revela que a grande maioria das crianças que trabalham estão a fazer trabalho não-

---

<sup>149</sup> Segundo Bass (2004), apesar de grande parte da atenção mediática e académica se focalizar na Ásia e, em menor medida, na América Latina, as mais altas taxas de trabalho infantil encontram-se na África onde cerca de uma em cada três crianças trabalha.

remunerado para a família e que raparigas e rapazes estão envolvidos aproximadamente em igual percentagem. Aos sete anos de idade, 6% das crianças já estão envolvidas em alguma actividade produtiva e cerca de metade das crianças dos 14 anos ou mais são economicamente activas. Mais de dois terços das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos que estão a trabalhar frequentam a escola, o que reflecte o facto de a maior parte do trabalho efectuado por crianças ser trabalho não-pago para a família, realizado para além das actividades escolares.

Porém, estes dados não proporcionam nenhuma indicação da percentagem de crianças envolvidas em trabalho doméstico que representa um âmbito significativo do trabalho realizado por crianças. O facto de muitos inquéritos não considerarem o trabalho doméstico não é uma novidade e, consequentemente, a maioria das actividades de trabalho das crianças, sobretudo meninas, fica amplamente sub-representada, dando às vezes a falsa impressão que os rapazes trabalham mais do que as suas coetâneas. Ironicamente, até as próprias meninas tendem a não considerar as suas tarefas domésticas como trabalho. A antropóloga Pamela Reynolds (1991), no seu trabalho com as crianças das zonas rurais no Vale do Rio Zambeze, notou que os rapazes, às vezes, descreviam os trabalhos domésticos das suas irmãs, enquanto as próprias meninas se esqueciam de mencionar estas actividades.

Perguntamo-nos: o que é afinal o trabalho infantil? Uma definição absoluta não existe, mas tudo depende dos critérios que adoptarmos. Na literatura existente, a forma de “medir” o trabalho infantil varia de estudo para estudo: alguns consideram apenas o trabalho remunerado, outros perguntam às crianças se trabalharam pelo menos uma hora ao longo da última semana. Certas pesquisas avaliam se a actividade principal da criança é a escola ou o trabalho, e outras contam como crianças que trabalham, apenas aquelas que não estão na escola, ignorando todas as crianças que combinam a escola com o trabalho.

Deveríamos também perguntar, antes de mais, quem é criança para o trabalho? Aqui também as definições são diferentes. Segundo a CDC, é criança todo o ser humano de 0 a 18 anos, mas a maioria dos estudos sobre trabalho infantil concentram-se na faixa etária dos 7 até os 14 anos, sugerindo que o trabalho desempenhado por adolescentes não deveria ser considerado trabalho infantil. A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) define o trabalho infantil de acordo com a chamada “Minimum Age Convention” (nº 138):

5-11 anos de idade: “todas as crianças que trabalham numa actividade económica”. A OIT não define as tarefas domésticas na sua própria casa como actividades económicas.

12-14 anos de idade: “todas as crianças que trabalham em actividade económica, menos aquelas em trabalhos ligeiros”. O trabalho ligeiro é definido como um trabalho não perigoso, por um máximo de 14 horas por semana. O trabalho perigoso, por sua vez, é qualquer actividade ou ocupação que pode ter efeitos adversos na segurança, na saúde e no desenvolvimento moral da criança.

15-17 anos de idade: “todas as crianças nas *piores formas* de trabalho infantil.” De acordo com a OIT, as piores formas de trabalho são escravidão, tráfico e trabalho forçado, crianças soldados, prostituição infantil e uso de crianças em tráfico de droga e outras actividades criminais. Finalmente, inclui-se o trabalho que, pela sua natureza ou pelas circunstâncias em que é desenvolvido, possa prejudicar a saúde<sup>150</sup>, a segurança ou a moral das crianças.

Considerando esta pluralidade de critérios e definições, investigar o trabalho das crianças aparece como uma actividade bastante desafiadora. Com efeito, mesmo no âmbito das ciências sociais, o trabalho infantil tem sido objecto de estudo e de controvérsia. De acordo com Sarmiento (2000), de uma forma algo redutora, pode-se resumir que as posições teóricas sobre trabalho infantil oscilam entre a sua condenação como desvio e patologia social e a consideração do trabalho das crianças como algo inerente à sua condição de actores sociais plenos. Assim, para os primeiros, o trabalho infantil é um mal que importa combater; diversamente, para os segundos, o trabalho não é visto como uma imposição humilhante mas como um direito, que precisa ser devidamente protegido e regulado, contra a exploração.

Agora, a questão que fundamenta o meu trabalho não é decidir se as crianças *deveriam* estar a fazer o que fazem, mas antes de mais descobrir o que elas fazem e o que isso significa. Nos capítulos precedentes (cfr. Cap. 4 e 5), já apresentei algumas das actividades domésticas desenvolvidas pelas crianças e o tempo que lhes dedicam. Para descrever a forma em que os trabalhos das crianças são divididos e ajustados com os pares e com os adultos, utilizei o conceito de *interdependência negociada*. Esta ideia pretende enfatizar a flexibilidade da divisão das tarefas de acordo com as circunstâncias e com as exigências tanto da família no seu conjunto quanto de cada um dos seus membros. Parte-se do entendimento que as actividades domésticas são desempenhadas para o bem comum e todos têm o direito e o dever de contribuir na medida das suas possibilidades. Acordando e descobrindo que a irmã já fez alguns trabalhos, Bento não fica parado mas lança logo mãos à obra para fazer a sua parte, assim como também o irmão mais novo faz a parte dele.

*Acordei as 7h:10 porque dormi muito tarde arrumei o meu quarto escovei e fui lavar a cara. Fui bom-diar os meus pais e irmãos. E a minha irmã mais velha já tinha varrido o quintal. E eu fui arrumar a cozinha, varrer e limpar. O meu irmão mais novo que eu varreu dentro de casa e limpou. Acabamos os trabalhos as 9h:10 min fomos tomar o pequeno jantar com os meus irmãos, meu primo e a minha mãe. (Diário de Bento, 2/10/08)*

---

<sup>150</sup> O impacto do trabalho na saúde das crianças representa também uma questão controversa. Muitos estudos focalizam-se nos efeitos negativos do trabalho, enfatizando os perigos para a saúde e o incremento das necessidades nutricionais, que levaria a um aumento do risco de malnutrição. Contudo, Edmonds (2007) nota que o trabalho pode ter impactos positivos na saúde, sobretudo entre as populações mais pobres onde mais crianças trabalham: recursos adicionais podem aumentar a disponibilidade de alimentos e o facto de as crianças contribuírem para o rendimento familiar amplia a sua participação na tomada de decisões. Em geral, o autor afirma que não há evidências que, em média, o trabalho tenha efeitos prejudiciais na saúde das crianças trabalhadoras.

As negociações e os arranjos relativos à divisão do trabalho no âmbito familiar podem depender de uma variedade de factores. Às vezes, as crianças dedicam-se a uma certa actividade, porque reconhecem que a pessoa que costuma desempenhá-la não está em condições de fazê-lo ou, simplesmente, porque “sentem vontade” de trabalhar. Estas possibilidades são ilustradas pelo Jiassi: “*Fui ao mercado porque a minha mãe tinha saído mas às vezes eu vou porque ela não está bem ou porque sinto vontade de ir ao mercado*” (Diário de Jiassi, 3/10/08). Em geral, vimos que, no contexto considerado, as próprias crianças, encorajadas pelos pais, tendem a encarar positivamente o seu envolvimento no trabalho doméstico. Esta atitude decorre do facto que os valores atribuídos às actividades das crianças, incluindo o trabalho, são socialmente, culturalmente e historicamente construídos<sup>151</sup> (Vogler, Morrow, & Woodhead, 2009).

Até aqui, as questões relacionadas com o trabalho das crianças foram examinadas em termos puramente qualitativos. Agora, gostaria de fornecer também alguns dados quantitativos acerca das actividades das crianças que participaram na investigação<sup>152</sup>. Os resultados não possuem valor para generalizações, mas são extremamente úteis para oferecer uma “fotografia” do grupo estudado em termos de trabalhos desempenhados. Com efeito, considero que o envolvimento activo e significativo das crianças nas actividades domésticas, produtivas e comerciais familiares constitui o contexto onde se insere também o tomar conta de outras crianças, o meu objecto de estudo inicial e o foco de análise deste capítulo.

A partir das respostas das crianças, verificamos que todas afirmam desempenhar algum tipo de actividade doméstica, sendo que o seu envolvimento nas actividades específicas é apresentado no Gráfico 1. O gráfico mostra que as duas tarefas mais desenvolvidas (arrumar o quarto e lavar o uniforme) são actividades de “autocuidado”, contudo muitas das actividades seguintes são desempenhadas também para outros membros, sobretudo crianças mais novas (por ex. preparar o matabicho, cozinhar e lavar roupa), ou para o bem da família no seu conjunto (por ex. varrer dentro e acarretar água). Em menores percentagens, as crianças ocupam-se também de vários tipos de limpezas e arrumações<sup>153</sup>, cuidam de pequenos animais<sup>154</sup>, engomam roupa e lavam o carro dos pais.

---

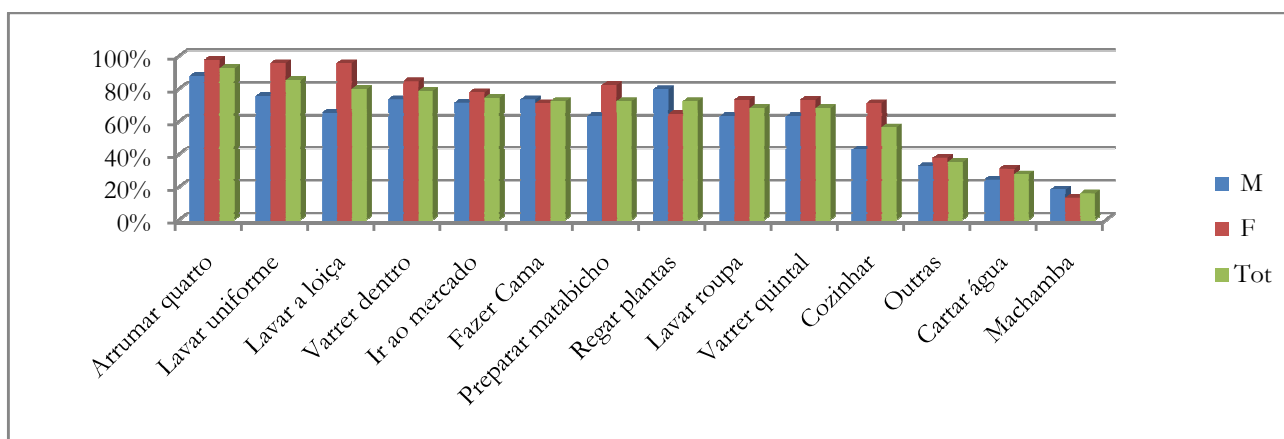
<sup>151</sup> Nomeadamente, Bass (2004) sublinha a importância de considerar a tripla herança africana de factores locais, islâmicos e coloniais, para além do contexto pós-colonial actual, para a compreensão do trabalho das crianças no continente.

<sup>152</sup> Os dados representam os resultados do questionário que foi subministrado às crianças no âmbito das actividades de investigação desenvolvidas na escola. As crianças que responderam às perguntas foram 94, das quais 49 rapazes e 45 meninas.

<sup>153</sup> Limpar, limpar o pó, limpar a casa, lavar a casa de banho, limpar a cozinha, limpar o quarto, limpar os bens materiais, limpar o chão, varrer na casa de banho, varrer o rodapé, arrumar a sala, arrumar o sofá.

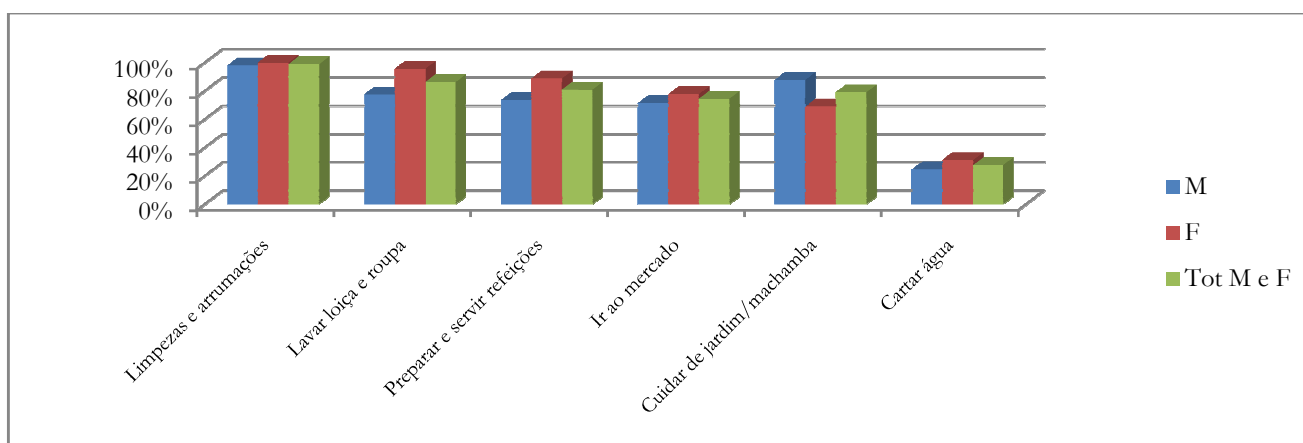
<sup>154</sup> Cozinhar para os cães, servir os animais, dar comida ao cão, criar os pintos, alimentar os pintos.

**Gráfico 1. As tarefas domésticas desempenhadas pelas crianças.**



Agrupando todas as respostas das crianças em categorias mais amplas, obtemos os resultados mostrados no Gráfico 2. Vários trabalhos (Montgomery, 2009; Wells, 2009; Edmonds, 2007; Niewenhuis, 1994; Reynolds, 1991) indicam que as meninas estão geralmente mais envolvidas do que os rapazes nos trabalhos domésticos. Os dados relativos ao grupo de crianças por mim estudado tendem a confirmar esta ideia: apesar de meninas e rapazes estarem envolvidos aproximadamente da mesma maneira nas limpezas e arrumações dentro e fora de casa, nas compras e no transporte de água, as meninas assumem maiores responsabilidades em lavar a loiça e a roupa e em servir as refeições. Pelo contrário, os rapazes ocupam-se mais dos trabalhos no jardim e na machamba, um facto relatado também por Wells (2009) e Corsaro (2003), segundo os quais enquanto as meninas trabalham mais dentro de casa, os seus coetâneos estão mais envolvidos em actividades no exterior, como a jardinagem e a agricultura.

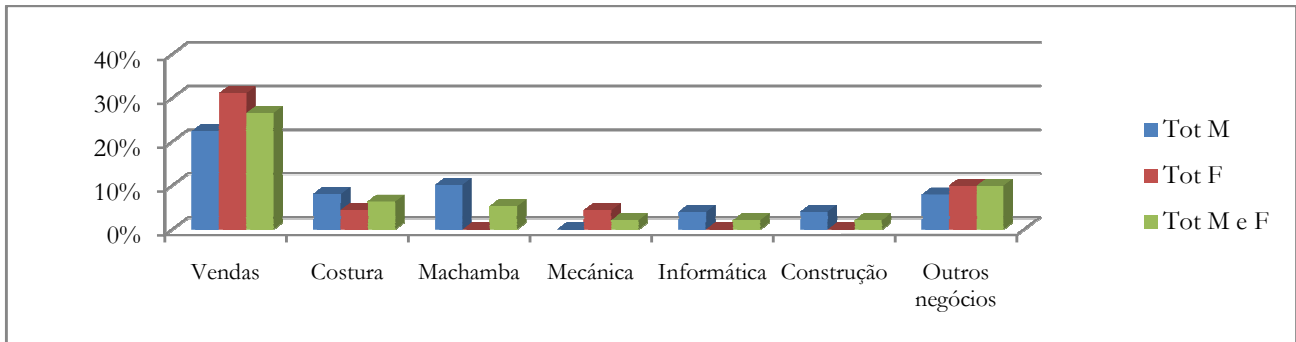
**Gráfico 2. Os principais âmbitos de trabalho das crianças.**



Finalmente, um grupo considerável de crianças refere também ajudar os pais ou outros familiares nas suas actividades. Nomeadamente, a maioria colabora na venda de produtos em casa, na loja ou na

barraca (Foto 29, 24/3/09, Foto 30, 12/3/09<sup>155</sup>). Alguns participam em actividades de costura, trabalho agrícola, mecânica, informática, construção (Gráfico 3). Os outros trabalhos referidos pelas crianças incluem fazer bolos para encomendas, comprar material para o restaurante dos pais, fazer cadernos, plantar plantas, ajudar a mãe no salão e transportar produtos.

**Gráfico 3. A colaboração das crianças nos negócios da família.**



**Foto 29. Marino e a mãe na banca.**



**Foto 30. Valter e Marino ao lado da banca da mamã.**



Esta breve panorâmica permitiu compreender que o trabalho desempenhado pelas crianças no âmbito familiar, longe de constituir uma questão de fácil resolução através da sua erradicação, representa uma realidade complexa e articulada. No trabalho infantil, convergem múltiplas estratégias, tanto de socialização e educação das crianças, quanto de sobrevivência individual e familiar. Ainda, o trabalho constitui para as crianças uma oportunidade para experimentar formas de autonomia, participando activamente na vida familiar. Passamos agora a analisar a actividade das crianças de tomar conta de outras crianças que, para além de integrar-se na multiplicidade de estratégias referidas, representa uma actividade ainda mais complexa, uma vez que não se trata de um trabalho com “coisas”, como lavar a loiça, varrer e assim por diante, mas tem a ver com responsabilidades e relações interpessoais.

<sup>155</sup> Fotografias realizada por Samito.

## 6.2 “Tenho de fazer tudo para o meu irmão”: definindo um fenómeno social complexo

Neste capítulo, pretendo focalizar uma forma específica de “trabalho” das crianças: o tomar conta dos irmãos mais novos ou de outras crianças da família. Enquanto não conseguir uma definição que dê plenamente conta das perspectivas das próprias crianças, utilizarei, de forma provisória, os termos *trabalho*, *tarefa* e *actividade* para indicar o que as crianças fazem quando assumem a responsabilidade de outras crianças mais novas. O “tomar conta de crianças” desenvolvido pelas crianças que participam do estudo apresenta-se como um fenómeno complexo e multifacetado, pela variedade de modalidades em que se apresenta, pela pluralidade de dimensões identificáveis nas práticas quotidianas e, finalmente, pela multiplicidade de significados que lhe são atribuídos. A partir da observação dos quotidianos das crianças, dos seus diários e das suas respostas ao questionário, procurarei apresentar o fenómeno e dar conta da sua complexidade.

Já referi anteriormente que o facto de as crianças cuidarem de outras crianças representa uma prática muito comum no contexto considerado. Esta ideia é confirmada também pelos resultados do questionário, onde 89% das meninas e 90% dos rapazes afirmam que costumam tomar conta de outras crianças. As crianças cuidadas são principalmente irmãos mais novos (77%), mas também primos (52%) e sobrinhos (30%) e, mais raramente, vizinhos e amigos (9%). Contudo, o que significa concretamente tomar conta de uma outra criança depende de uma variedade de elementos, tais como as características das crianças cuidadas, o tipo de cuidado oferecido, as actividades desempenhadas e a presença dos adultos.

As crianças cuidadas podem ser definidas tanto a partir de elementos que são apreendidos de forma subjectiva, quanto a partir de características objectivas, como a idade. As crianças costumam utilizar duas categorias para definir as crianças mais novas que lhes são confiadas: “crianças que dão trabalho” e “crianças que não dão muito trabalho”. O primeiro termo é utilizado sobretudo para os bebés que choram muito e que precisam de muito tempo e esforço por parte da criança cuidadora para calar. Atalina explica-me que cuidar de bebés é “*muito complicado*” porque eles não falam e, quando choram, é necessário descobrir o que têm para os acalmarem. O segundo termo usa-se sobretudo para as crianças mais crescidas e autónomas, que não requerem uma atenção constante dos mais velhos.

A grande maioria das crianças (71%) afirma ter sob a sua responsabilidade crianças mais crescidas, de idade compreendida entre os 6 e os 12 anos. Porém, é também significativo o número daquelas que tratam de crianças pequenas, sendo que 41% se ocupa de bebés de 0 a 2 anos e 47% cuida de crianças de 3 a 5 anos. De acordo com a idade, variam as exigências das crianças cuidadas e, conseqüentemente, muda também o tipo de trabalho das crianças cuidadoras. A este propósito, a conversa entre a



Apolinária e Márcia, cujos irmãos têm respectivamente sete e dois anos de idade, é ilustrativa das diferentes responsabilidades que lhes são exigidas.

*A: Mas ser a mais velha não anima, tenho de fazer tudo para ele... Se ele quer repetir a comida, se quer sumo, sou sempre eu que tenho de levantar para servir enquanto ele não faz nada!*

*M: Pior quando ele à noite chora e tens de acordar para ficar com ele...*

*Eu: Quando o teu irmão acorda à noite, és tu que levantas?*

*M: Sim, quando o meu pai e a minha mãe saem, ele fica comigo. Depois tenho de lhe dar de comer, de lhe mudar de roupa, mudar as fraldas...*

*Eu: Com dois anos tem fralda?*

*M: Bem<sup>156</sup>! Tenho de mudar fralda... (Diário de campo, 9/10/08)*

De acordo com Weisner e Gallimore (1977), uma definição ampla do fenómeno das crianças que cuidam de crianças inclui todo o tipo de socialização, formação e responsabilidade quotidiana que uma criança assume e desempenha em relação a outras. A expressão “tomar conta” refere-se a “actividades que variam da responsabilidade total e a tempo inteiro de uma criança em relação a outra criança mais nova até o desempenho de actividades específicas para uma outra criança sob a supervisão de adultos ou de outras crianças; isto inclui quer as ordens verbais e não-verbais para formar e direccionar o comportamento da criança, quer o simples ‘dar uma olhadela’ ao irmão mais novo” (Weisner & Gallimore, 1977, p. 169).

Na altura da elaboração do meu projecto de investigação, tinha pensado estudar as crianças que tomam conta de outras crianças, na ausência dos adultos. Contudo, a partir das primeiras observações exploratórias, resolvi não limitar o meu olhar às situações em que as crianças se encontravam sozinhas, uma vez que tinha notado que elas frequentemente se encarregam dos cuidados relativos a outras crianças mais novas, mesmo na presença dos adultos. Vimos que também Weisner e Gallimore (1977), na sua definição do fenómeno, incluem tanto os cuidados que as crianças desenvolvem em autonomia quanto aqueles sob a supervisão de outros. À luz destas considerações, achei interessante perguntar às crianças onde se encontram os adultos quando elas tomam conta de outras crianças.

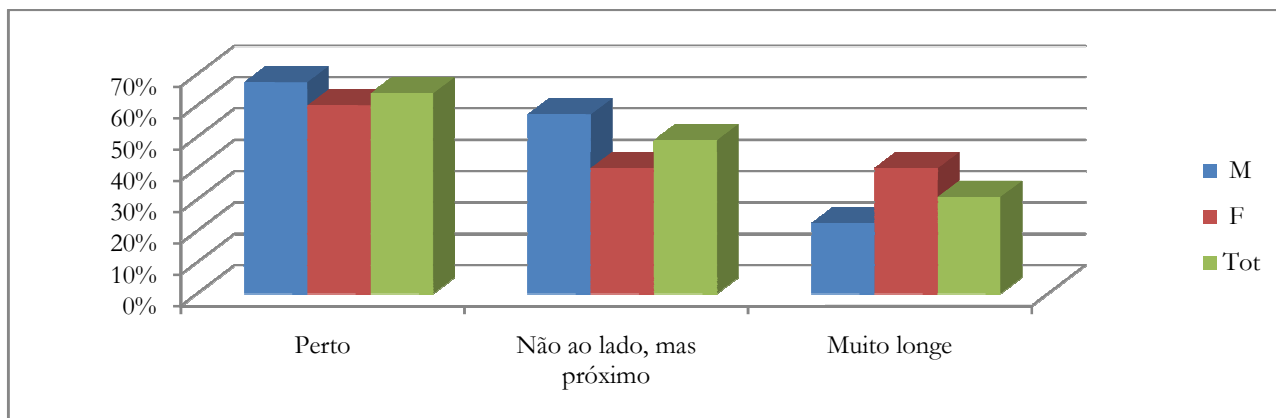
Meninas e rapazes apontam que, na maioria dos casos (64%), os pais ou outras pessoas mais crescidas estão perto e podem ver o que eles fazem. Porém, emerge uma diferença ligada à variável de género: os rapazes que tomam conta de crianças enquanto os adultos estão muito longe, são cerca da metade em relação às meninas (22% e 40%, respectivamente). Isto faz-nos pensar que são sobretudo as meninas a assumir a responsabilidade total das crianças quando os adultos não estão; os rapazes também desempenham tarefas para cuidar dos mais novos mas quase sempre tendo alguém ao lado ou num lugar próximo, de onde pode chegar ajuda em poucos minutos, em caso de necessidade (Gráfico 4). As

---

<sup>156</sup> Bem: expressão coloquial para dizer “sim” com muita ênfase, utilizada frequentemente pelas crianças.

crianças ficam a cuidar de crianças com ou sem a supervisão dos adultos, mas o que fazem concretamente para tomar conta delas? Vamos analisar as actividades que desempenham na próxima secção.

Gráfico 4. Localização do adulto, quando as crianças tomam conta de outras crianças.



### 6.2.1 As actividades das crianças para tomar conta de crianças

As crianças cuidam de outras crianças. Isto significa que tanto os cuidadores quanto os sujeitos cuidados fazem parte do mesmo grupo social geracional, o que implica que as suas vidas se desenvolvem de forma bastante parecida. As rotinas diárias que caracterizam o quotidiano de uma criança de 12 anos, tais como dormir, comer, cuidar da higiene pessoal, trabalhar, brincar e ir para a escola, são aproximadamente as mesmas para uma criança de sete, mas também não diferem muito daquelas dos irmãos de três anos. Nos capítulos anteriores, vimos que, desde os primeiros anos de vida, as crianças são encorajadas a envolver-se progressivamente no mundo de forma responsável (Nsamenang, 2006). Nomeadamente, elas devem aprender, antes de mais, a cuidar de si e, depois, a assumir responsabilidades, proporcionais às suas capacidades, em relação aos outros e ao grupo familiar.

No contexto estudado, as crianças aprendem a agir no seu mundo quotidiano observando e, sobretudo, fazendo. Este processo é bem ilustrado pelo conceito de *participação guiada* (Rogoff, 2008), onde a “participação” se refere quer à observação, quer ao envolvimento prático na actividade, enquanto a “guia” é representada pela orientação oferecida tanto pelos valores culturais, assim como pelos parceiros sociais. A partir desta ideia, tomar conta de crianças significa principalmente guiá-las na sua participação no mundo e, nomeadamente, no desempenho das rotinas quotidianas. As crianças cuidadoras estão envolvidas aproximadamente nas mesmas actividades das outras crianças, só que elas as desempenham no papel de “guias” ou de “acompanhadoras” de outras crianças. Célia descreve a sequência de acções que todas as crianças desempenham para se preparar para a escola (cfr.4.4.1), só que, neste caso, ela não a realiza para si mas para a irmã.

*Eu de manhã acordei as 6:00 horas e fui lavar a cara e escovei os dentes e acordei a minha irmã mais nova para acordar para ir para a escola e lhe dou banho e levo a escovar dou-lhe para escovar os dentes e lhe vesto o uniforme e matabicha um bocado e depois eu digo Rabia vamos para a escola porque vais atrasar por favor vamos para a escola minha querida. (Diário de Célia, 2/10/08)*

Com o aumentar das capacidades e da autonomia das crianças cuidadas, diminui progressivamente o envolvimento das crianças cuidadoras nas suas rotinas diárias. Primeiro, a criança mais velha cumpre as rotinas para a mais nova: “Eu hoje lavei as roupas da minha irmãzinha” (Diário de Célia, 5/10/08). Mais tarde, o mais velho realiza as rotinas com o mais novo: “fui fazer o matabicho com a ajuda do meu irmão mais novo” (Diário de Anselmo, 2/10/08). Finalmente, a criança cuidadora precisa só de lembrar a outra o que tem de fazer e verificar que o faça:

*Tocou para ir para escola, fui tomar banho quando voltei apanhei a minha irmã e eu disse: vai tomar banho porque já está na hora de ir para escola, ela foi tomar banho e mudou de uniforme ou melhor mudou de roupa e pus uniforme. Depois de fazer isso tudo fomos para a escola. (Diário de Elídio, 1/10/08)*

A fim de especificar o conteúdo empírico do “cuidar de crianças” das crianças, será útil voltar a considerar as diferentes rotinas que marcam os quotidianos infantis, iluminando o papel que os mais velhos desempenham em relação aos mais novos para cada uma delas. A primeira acção do dia é acordar: às vezes os irmãos acordam juntos, outras vezes, como no caso da Célia, são os mais velhos que vão acordar os mais novos. No caso dos bebés, pode ser necessário velar por eles até acordarem, para depois tratar das outras necessidades:

*Acordei a minha mãe saiu da cama e me chamou para ir ficar com bebé a minha irmã estava a dormir fui dormir com ela porque havia-de cair<sup>157</sup> depois acordou e a minha mãe chamou-me Loló anda fazer comer bebé fiz comer e depois foi para o serviço. (Diário de Lourenço, 30/9/08)*

A seguir, é necessário tratar da higiene das crianças mais novas e da eventual preparação para a escola. De acordo com a idade das crianças cuidadas, pode ser necessário dar-lhes o banho, como no caso da Célia, ou simplesmente lembrar-lhes que têm de ir tomar banho, como no caso do Elídio. Como vimos anteriormente (cfr. 4.4.1), a forma em que as crianças se apresentam na escola é muito importante, porque é considerada o indicador das condições de vida e dos cuidados que as famílias lhes proporcionam. Conscientes da relevância deste aspecto, as crianças preocupam-se em mandar os irmãos mais novos para a escola limpos e bem arrumados, o que pode implicar uma carga de trabalho doméstico adicional para lavar e engomar as suas roupas.

---

<sup>157</sup> No contexto estudado, os bebés não costumam ter um berço separado, mas geralmente dormem na mesma cama com os pais, tornando-se assim mais prática a amamentação no horário nocturno. Uma vez que a cama não tem protecções, surge a necessidade de arranjar alguém que fique a vigiar o sono do bebé, quando os pais saírem.

*9:00 dei banho a minha irmã lhe arrumei ficar bem bonita lhe dei uniforme bem engomada e lhe acompanhei na escola. (Diário de Flórida, 30/9/08)*

No capítulo anterior, vimos que as crianças se tornam progressivamente mais autónomas e competentes na conquista do espaço. Contudo, antes de atingirem uma completa autonomia, as crianças mais pequenas são acompanhadas por outros familiares para a escola, a escolinha ou a casa de alguém. Acompanhar as crianças é uma actividade geralmente desenvolvida pelas crianças mais velhas. Esta supervisão é particularmente relevante se o trajecto a percorrer implica apanhar o transporte público ou atravessar uma estrada transitada.

*Voltando da escola, encontramos Nemía que está a procura do irmão mais novo, da 3ª classe, para irem para casa juntos. Ela diz que às vezes vão juntos e às vezes não, mas ela parece bastante preocupada em encontrá-lo. Várias vezes ao longo do caminho, ela pára para gritar o nome dele ou para ver se é uma das crianças que estão a chegar. Explica-me que ele não sabe andar com os carros a passar, ela tem sempre de lhe dizer “Cuidado com carro!” Ela continua a caminhar connosco, mas diz que perto de casa vai parar e sentar para ficar a espera dele. (Diário de campo, 14/10/08)*

A alimentação é outro âmbito de responsabilidade das crianças que cuidam de outras crianças. Isto não significa apenas cozinhar e servir as refeições, mas também ter o poder de gerir os alimentos disponíveis em casa. Em particular, durante as minhas observações nas casas das crianças, o pão foi frequentemente objecto de disputas e negociações entre os mais velhos e os mais novos. Muitas vezes, o pão representa o único alimento pronto a comer que se encontra nas casas moçambicanas, por isso, é pedido pelas crianças mais novas quando sentem fome de repente, fora do horário das refeições. Em contrapartida, as crianças mais velhas utilizam o pão como moeda de troca para exigir que os mais novos façam o que eles estão a mandar<sup>158</sup>. Em alguns casos, os mais novos tentam “invadir” o saco de pão sem autorização e são logo repreendidos pelos mais velhos. No seguinte episódio, Márcia tenta convencer a irmã Nina a fazer o seu trabalho de tirar a loiça suja para o quintal, enquanto a Nina se agarra ao corpo da irmã para conseguir que ela lhe dê um pedaço de pão.

*Márcia entra em casa e Nina corre atrás dela. Márcia está a tirar a água do tambor para poder tomar banho. Nina tenta mexer o saco de pão e Márcia chama-lhe a atenção: “Não é para você roubar!” Nina choraminga. Márcia não se deixa comover: “Chora!” Nina tenta pegar de novo a perna da irmã e Márcia reclama: “Nina pá, Nina, ah! Nina! Nina!” “Quero pão... tou com fome...”, diz a Nina choramingando. A Márcia tenta libertar-se da irmã: “Nina vou atrasar... me deixa!” Nina insiste: “Quero pão!” “Tira lá isto aqui primeiro!”, ordena a Márcia apontando à loiça suja que está no chão. Nina nega. Márcia ameaça: “Não te dou pão!” Nina volta a*

---

<sup>158</sup> Na Escócia, Punch (2010) nota que doces, brinquedos e uso de aparelhos electrónicos representam moedas de troca comuns nas negociações entre irmãos.

*negar e Márcia repete a sua ameaça: “Não vou te dar pão, eu!” Nina nega e Márcia continua firme: “Hei-de tirar... não vou te dar pão...” Então Nina começa a organizar a loiça nas bacias para a poder carregar para fora<sup>159</sup>. (Diário de campo, 7/5/09)*

Uma outra actividade que as crianças desempenham quando ficam com as crianças mais novas é ajudá-las a fazer o TPC. Esta tarefa é geralmente relatada pelas crianças como algo que fazem com prazer, uma vez que o facto de saber coisas que os outros não sabem as faz sentir importantes e contribui para a sua auto-estima: *“Eu gosto de ensinar as minhas sobrinhas ensinar a ler coisas da primeira classe”* (Diário de Albertina, 7/10/08). Dependendo da classe das crianças cuidadas, esta actividade pode ser mais ou menos desafiadora e, às vezes, as crianças cuidadoras precisam de voltar a estudar algumas coisas que já não se lembram.

*Márcia tem um irmão na 2ª e um na 5ª, enquanto a irmã da Linda está na 3ª. Pergunto se elas os ajudam nos TPC e dizem que sim. Linda conta que a irmã a chama para pedir ajuda: “Mana, mana!” Márcia diz que quando não sabe alguma coisa da 5ª classe vai ter com a sua mãe para lhe explicar e depois ela explica ao irmão. (Diário de campo, 5/5/09)*

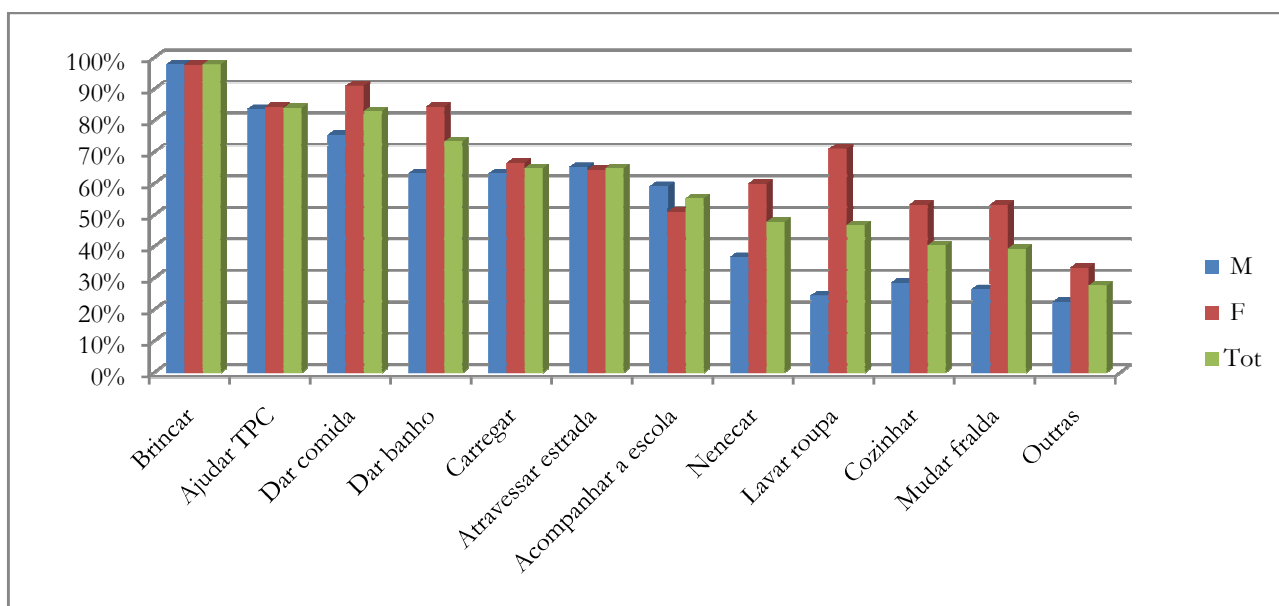
Finalmente, os bebés requerem alguns cuidados especiais por parte das crianças cuidadoras. Já vimos que o Lourenço tinha de se deitar ao lado da irmã para ela não cair da cama. No caso da alimentação, não basta preparar e servir a comida, mas é necessário também dar de comer à criança. Pelo que se refere à higiene, para além do banho, há o trabalho adicional das fraldas, já referido pela Márcia. Um outro aspecto marcante dos bebés talvez seja que eles não caminham autonomamente e, por isso, precisam de ser constantemente transportados pelas pessoas que tomam conta deles. No contexto estudado, a maneira mais comum de as mulheres carregarem os bebés é nenecá-los, isto é, amarrá-los nas costas com uma *capulana*. As crianças que cuidam de outras crianças também nenecam os bebés que lhes são confiados, não apenas para se deslocarem para algum lugar mas também para ficarem a brincar com os seus amigos na rua.

A seguir, os resultados do questionário contribuirão para compreender quais são as actividades mais desempenhadas e quem as realiza com mais frequência. Perguntei às crianças o que elas fazem efectivamente quando tomam conta de crianças e estas foram as suas respostas: elas brincam com as crianças (98%), ajudam-nas a fazer TPC (84%), dão-lhes de comer (83%), dão-lhes banho (73%), carregam-nas no colo (65%), ajudam-nas a atravessar a estrada (65%), acompanham-nas à escola (55%), nenecam-nas (48%), lavam a sua roupa (47%), cozinham para elas (40%) e mudam-lhes a fralda (39%).

---

<sup>159</sup> Cfr. Foto 9, cap. 4.

Gráfico 5. Actividades desenvolvidas para tomar conta de uma outra criança.



De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 5, também neste âmbito, as respostas das crianças revelam uma diferença interessante em relação ao género: enquanto algumas actividades são praticadas equitativamente por meninas e rapazes (brincar, fazer TPC, carregar no colo e atravessar a estrada), outras são desempenhadas sobretudo por meninas. Actividades marcadamente femininas no mundo adulto, tais como dar comida, dar banho e, sobretudo, nenecar, cozinhar e lavar roupa para as crianças começam a ter uma conotação de género já a partir da infância. Porém esta fronteira, bastante rígida entre os adultos, é ainda flexível e negociável no mundo das crianças, como demonstra o facto de existir um grupo significativo de rapazes a desempenhar estas tarefas, apesar de ser um número mais reduzido em relação às meninas.

Em alguns casos, as próprias crianças não reconhecem o facto de tomar conta dos mais novos como algo que implique alguma actividade ou trabalho. Uma vez conversei com o Samito sobre aquilo que ele tinha de fazer para o seu irmão Marino, de três anos de idade, quando ficavam sozinhos em casa. A sua visão do trabalho decorrente do facto de ficar responsável pelo irmão é ilustrada no diálogo que segue:

*Eu: “Ficar em casa sozinho com o Marino?”*

*S: “Não custa.”*

*Eu: “Não te dá muito trabalho?”*

*S: “Não.”*

*Eu: “Tens de fazer o quê quando ficar sozinho com ele?”*

*Silêncio.*

*Eu: “Não precisa de nada ele?”*

*S: “Não.”*

*M: “Eh! Tens de lhe dar de comer!” - reclama a mãe, que está acompanhando a conversa.*

*S: “Lhe dar comida... quando ele sentir fome.”*

*Eu: “Só tens de lhe dar comida... então tens de cozinhar para ele?”*

*S: “Sim.” (Diário de campo, 14/03/09)*

Muitas vezes, a contribuição das crianças para a vida familiar é vista simplesmente como uma “ajuda” em casa (Boyden, 1999). Isto pode fazer com que o valor real do trabalho das crianças não seja reconhecido pelas próprias crianças nem pelas suas famílias. Por exemplo, no âmbito da investigação de Reynolds (1991) sobre o trabalho infantil, as meninas esqueciam-se de mencionar as tarefas que desempenhavam em casa. Da mesma forma, Samito disse-me que, quando fica em casa com o irmão, não precisa de *fazer nada* para ele. Contudo, existem casos em que as crianças devem apenas “dar uma olhadela” a uma criança mais nova e esta responsabilidade é geralmente considerada como algo que não dá muito trabalho.

*Pergunto ao Charles se às vezes fica a tomar conta dos seus sobrinhos de 3 e 4 anos e diz que sim. Eu pergunto: “E não custa?” Ele e o Miro dizem logo que não. Miro aponta para a Joaquina (3 anos), sentada na rua a brincar com uma outra menina da mesma idade: “Estás a ver a minha sobrinha aí, por exemplo? Assim ela está a brincar com uma amiga dela e costuma brincar com a sobrinha dele também.” Eu pergunto: “Assim vocês podem ficar a brincar enquanto elas estão a brincar também?” Miro e Charles: “Ah, sim...” Depois me explicam que só atendem as crianças, se elas precisarem de alguma coisa. (Diário de campo, 12/5/09)*

Até aqui, procurei traçar um primeiro quadro das modalidades em que o fenómeno das crianças que cuidam de crianças se manifesta no contexto estudado. Focalizei-me sobretudo nas actividades que as crianças mais velhas desempenham para tomar conta das mais novas. Contudo, alguns dos episódios apresentados, por exemplo a negociação entre a Nina e a Márcia, permitiram vislumbrar que cuidar de crianças é muito mais que simplesmente “fazer coisas” para elas, uma vez que se constroem complexas relações sociais, não apenas de cuidado mas também de afecto, de amizade e de poder. Estas questões serão analisadas na próxima secção.

### **6.3 “Dá lá meu refresco que você tomou!”: as múltiplas dimensões do cuidar de crianças**

Rampazi (2007) define a casa como o espaço onde são satisfeitas não apenas as necessidades fisiológicas, mas também as exigências identitárias e relacionais das pessoas que a habitam. De forma análoga, considero que cuidar de crianças não significa só tratar dos seus corpos e da satisfação das necessidades básicas, mas inclui também a negociação de identidades e a configuração de diferentes tipos de relações. Nomeadamente, proponho-me decompor e analisar a prática das crianças que tomam

conta de outras crianças a partir de três dimensões: funcional, relacional e lúdica. Ao falar da dimensão funcional, refiro-me às razões que justificam a existência deste fenómeno e ao papel que efectivamente desempenha dentro da organização familiar e social. A dimensão relacional tem a ver com as múltiplas relações que as crianças cuidadas e cuidadoras estabelecem entre elas, tanto de poder quanto de aprendizagem. Finalmente, a dimensão lúdica focaliza-se nas experiências e nas relações vividas pelas crianças não apenas em termos de trabalho e responsabilidade, mas também como cumplicidade, divertimento e brincadeira.

### **6.3.1 A dimensão funcional**

Na sua explicação de “As regras do método sociológico”, Durkheim alerta-nos que, ao tentar explicar um fenómeno social, é preciso investigar separadamente “a causa eficiente que o produz e a função social que ele desempenha”, sendo “natural que se procure a causa de um fenómeno antes de tentar determinar os seus efeitos” (2007, p. 122). Seguindo estas indicações, vou começar por indagar como surge a prática das crianças que cuidam de crianças no âmbito das sociedades tradicionais agrícolas africanas. Só depois procurarei explicar a função que ela cumpre no contexto urbano contemporâneo, prestando particular atenção às transformações em acto. Na sua etnografia sobre as tribos Tsonga do Sul de Moçambique, realizada no princípio do século XX, Junod descreve o fenómeno em causa, da seguinte maneira:

Quando a criança “se torna um pouco firme”, a mãe, obrigada a lavrar o seu campo ou a cozinhar, começa a sentá-la no chão arenoso, depois de lhe ter cavado uma cova com cerca de dez centímetros de profundidade. Temos visto bebés tsonga de dois meses de idade já sentados. Mas isto não é bastante; por isso, a mãe procura uma rapariguinha que possa ocupar-se do bebé (*‘wa kutlanga naye’*, para brincar com ele). Será talvez uma irmã mais velha ou uma prima. Uma rapariguita de cinco a dez anos é bastante forte para isso. Muitas vezes admirei a paciência que estas amas em miniatura, às vezes pouco maiores que a criança que trazem ao colo, têm com os seus muito desagradáveis bebés (Junod, 1996, p. 73).

Este testemunho, para além de atestar a existência da prática estudada nas sociedades tradicionais moçambicanas, fornece uma breve informação acerca do surgimento da mesma. As mães vêm-se obrigadas a deixar os seus bebés para tratarem da sobrevivência familiar, cultivando ou preparando as refeições. Segundo Junod (1996), não é suficiente sentar a criança no chão, mas é preciso arranjar alguém que se ocupe dela, para que a mãe possa desempenhar os seus trabalhos adequadamente. A necessidade de alguém que ajude as mães no cuidado com as crianças é explicada de forma mais detalhada por Gottlieb (2004), a partir do seu trabalho etnográfico com os Beng da Costa de Marfim. Incapaz de desempenhar vários trabalhos a tempo inteiro simultaneamente (cuidar do filhos, trabalhar nos campos, cozinhar, fazer limpezas, lavar roupa, recolher a lenha e ir buscar água para toda a família), uma mulher deveria negligenciar ao menos uma das suas tarefas. Se negligencia os filhos, estes poderiam ficar doentes, ter acidentes ou tornar-se problemáticos. Se eles ficarem doentes, ela poderia



ficar tão sobrecarregada de trabalho ao ponto de ignorar os sintomas até que seja demasiado tarde. Pelo contrário, se ela negligencia o trabalho agrícola para tomar conta de uma criança indisposta, corre o risco de esfomear toda a família. Alternativamente, se a mulher negligencia os trabalhos domésticos, os vizinhos e os familiares poderiam começar a “fofocar” e a criticá-la, enquanto o marido poderia maltratá-la. Neste contexto, uma ajuda extra para cuidar das crianças não representa um luxo, mas uma necessidade imprescindível (Gottlieb, 2004).

Ainda o trabalho de Gottlieb (2004) ajuda-nos a compreender como é realizada a escolha da pessoa para cuidar das crianças. Segundo a autora, uma menina entre os sete e os catorze anos de idade representa a solução ideal: suficientemente desenvolvida para ter força para carregar o bebé, mas não tão crescida ao ponto de ter os seus próprios filhos ou o seu campo para lavrar. Com efeito, a ajuda de mulheres adultas é dificilmente disponível, uma vez que estas se encontram tão ocupadas como a mãe que procura alguém para ficar com os seus filhos. Desta forma, a faixa etária procurada é aproximadamente a mesma indicada por Junod (1996). Ainda, Gottlieb (2004) refere que se trata geralmente de meninas porque os rapazes costumam acompanhar os pais nas suas actividades; contudo, se houver rapazes disponíveis, eles também são considerados competentes para cuidar de crianças.

Virando o olhar para as famílias nos bairros suburbanos de Maputo, considero que a situação vivida hoje pelas mulheres apresenta inúmeras analogias com as realidades rurais descritas por Junod (1996) e Gottlieb (2004). As expectativas sociais e culturais relativas às mulheres são aproximadamente as mesmas: cuidar da casa, alimentar a família e cuidar dos filhos. Os cuidados da casa continuam extensos, uma vez a roupa é lavada à mão, a preparação das refeições é demorada e a água frequentemente deve ser buscada a distâncias consideráveis. Para fazer face às suas responsabilidades “tradicionais” de provedoras do sustento da família, algumas mulheres trabalham pequenas hortas. Porém, devido à escassez de terras disponíveis, esta actividade é geralmente complementada ou substituída por pequenos negócios.

Muitas mulheres dos bairros periféricos de Maputo estão inseridas nos circuitos do mercado informal, onde desempenham uma grande variedade de actividades - confecção e venda de carvão, venda de lenha, venda de produtos hortícolas e frutícolas, confecção e venda de alimentos ou revenda de produtos importados (Costa, 2007; Frias, 2006). Apesar da colaboração das crianças que costumam ficar nas “bancas”, estes negócios exigem que as mulheres se afastem de casa por algumas horas ou até dias, para ir comprar os produtos nos mercados grossistas da cidade e na África do Sul. Ainda, actualmente, as mulheres procuram cada vez mais estudar e arranjar emprego tanto no sector informal como formal<sup>160</sup>. À luz destas considerações, podemos concluir que, também no contexto urbano

---

<sup>160</sup> Cfr. 2.3.3, sobre a ocupação das mães das crianças envolvidas na investigação.

contemporâneo, arranjar soluções alternativas às mães para os cuidados das crianças configura-se como uma exigência incontornável.

Então, a quem confiar esta tarefa? Para quem tiver condições económicas suficientes, a empregada doméstica pode representar uma possibilidade. Contudo, de acordo com os relatos das crianças e com a minha experiência pessoal, é frequente que as empregadas não apareçam no trabalho, às vezes sem avisar:

*Estou em casa com o meu tio Beto para enfrentar mais um dia de trabalho em casa, como a empregada se acha folgada não vem eu tenho de trabalhar na conta dela ai mas que folgada ela hem. (Diário de Helder, 30/9/08).*

Quando a empregada falta, as crianças mais velhas representam a solução mais viável e conveniente para deixar as crianças mais novas, sem que os adultos tenham de desistir das suas ocupações e compromissos. Eventualmente, são as crianças que renunciam às suas actividades para cuidar dos mais novos, como no caso da Márcia.

*Tânia tenta queixar comigo a falta da amiga: “Explicadora Helena, Márcia não veio à explicação hoje.” A Márcia justifica-se: “É que a nossa empregada hoje não veio e a minha mãe disse que eu tinha de ficar com o meu irmão Edy.” “Aié? E ele tem quantos anos?”, pergunto eu. “Dois”, responde ela. (Diário de campo, 9/10/08)*

Os centros de educação infantil poderiam representar uma alternativa para o atendimento das crianças mais novas no contexto urbano. Contudo, os serviços públicos são ainda muito reduzidos na cidade de Maputo e as instituições privadas, que começam gradualmente a espalhar-se, constituem uma prerrogativa apenas das famílias que tiverem recursos suficientes para pagar as mensalidades. Ainda, as “escolinhas” representam uma maneira de ocupar as crianças apenas por algumas horas, sendo necessário que alguém as acompanhe, as vá buscar e fique com elas em casa. Atalina explica-me que a escolinha não representou uma solução praticável para cuidar da sua sobrinha de um ano e meio, Ulani.

*Eu sabia que Ulani ia para a escolinha, então pergunto se hoje ela não foi. “Ela já não estuda”, respondem-me Atalina e a sua prima. Quando pergunto o porquê, as meninas explicam-me que Ulani teve que ir ficar no campo com a avó porque não tinha ninguém que pudesse ficar com ela em casa: a mãe da criança trabalha e depois estuda à noite, enquanto a Atalina e a Victoria vão para a escola à tarde. “Mas agora que começaram as férias, Ulani pode ficar aqui connosco”, explica-me Atalina. (Diário de campo, 14/7/09)*

Apesar da existência de algumas tímidas tentativas de arranjar cuidados alternativos para as crianças, contratando uma pessoa adulta ou recorrendo a instituições especializadas, notamos que as crianças mais velhas continuam a desempenhar um papel central neste âmbito. Deixar as crianças ao cuidado de outras crianças é uma opção disponibilizada às famílias moçambicanas pela “tradição” e representa uma ótima solução não apenas para os que não têm condições para pagar uma ajuda externa, mas também para os outros. Contar com as crianças para cuidar de crianças é mais conveniente porque elas estão

sempre à mão, não precisam de ser avisadas com antecedência e estão disponíveis para horários flexíveis, inclusive nocturnos.

Já tivemos oportunidade de referir que as instâncias globais acabam influenciando a vida das pessoas, e também das crianças, a nível local (Wells, 2009). Pelo que se refere aos cuidados dos mais novos, sobretudo nos contextos urbanos, constata-se que a escolarização maciça tem parcialmente reduzido a disponibilidade das crianças para esta tarefa (Nsamenang, 2011). Contudo, é geralmente possível fazer arranjos para que as crianças tenham sempre alguém que fique com elas. Com efeito, em cada família, é comum que haja mais do que uma criança capaz de assumir esta responsabilidade e, se estas crianças estudam em diferentes turnos, podem alternar-se para garantirem uma presença contínua com os mais novos. É o caso do Lourenço, que fica à espera do irmão para lhe entregar o bebé e se preparar para ir à escola.

*Quando (a minha mãe) foi eu fico com a minha irmã e quando os meus irmãos todos vão para a escola. Eu é que fico com a minha irmã. E comi um bocado de comida e depois varri dentro cozinhei comida chegou o meu irmão que fica com a criança e eu tomei banho e fui para escola. (Diário de Lourenço, 30/9/08)*

No interior da família cada um dos membros, adulto ou criança, é chamado a assumir as suas responsabilidades e a contribuir de forma substancial para o funcionamento da organização familiar. Por vezes, quando não existe nenhuma criança disponível para cuidar de outras crianças no núcleo familiar, procura-se uma no âmbito da família alargada. Crianças mais crescidas podem mudar-se para as casas dos tios ou de outros familiares para ajudar a cuidar das crianças mais novas que ali se encontram. No desempenho desta tarefa, as diferenças de género não parecem assumir um papel central, o que prevalece é o sentido de responsabilidade, acentuado pelas difíceis condições vividas por muitas famílias.

### **6.3.2 A dimensão relacional**

Cuidar de crianças diferencia-se dos outros trabalhos que as crianças desempenham em casa porque, como já referi, não implica apenas “fazer coisas”, mas também criar relações e negociar identidades. As crianças estabelecem entre elas relações de natureza variável e ambivalente, tanto de tipo vertical (quando os mais velhos mandam ou ensinam), quanto horizontal (quando as crianças fazem coisas juntas). A partir da análise de um episódio protagonizado por duas irmãs, pretendo mostrar como o tipo de relação entre as crianças cuidadas e as crianças cuidadoras muda frequente e repentinamente ao longo da interacção.

*Estou a conversar com a Preciosa, quando chega a Nádía com uma garrafa de refresco na mão. Pergunto-lhe sobre o seu aniversário e Nádía diz que completa 5 anos, mas mostra um 4 com a mão. Pergunto a Nádía se tem 4 ou 5 anos e ela pergunta à irmã, que primeiro mente dizendo-lhe que vai completar 5, mas depois confirma-lhe que*

vai completar quatro anos. Quando a Nádía sobe na mesa para brincar e quando tenta subir no balcão da barraca, Preciosa chama-lhe a atenção, dizendo para descer porque assim pode cair. Depois a irmã mais velha nota que a outra tem a língua laranja e adverte-a que hoje já tomou muito refresco e vai fazer-lhe mal. Nos momentos em que Preciosa brinca com a Nádía, o seu jeito de falar muda para o jeito típico das crianças pequenas. Nádía pede a Preciosa para baixar um pouco. “Não quero!”, diz Preciosa, baixando com força o cotovelo num gesto típico das crianças para negar. Nádía volta a pedir: “Estou a pedir baixar, não vou subir na tua neneca.” Preciosa não aceita: “Não quero, já te conheço!”

Preciosa explica-me o que a Nádía pediu, mas diz que ela já sabe que, ao baixar, a Nádía vai subir nas suas costas. Depois Preciosa pede um pouco de refresco à irmã e ela aceita. Preciosa toma um golo. Mais tarde, querendo beber de novo o seu refresco, Nádía diz à irmã que tem de devolver-lhe o refresco que ela tomou: “Dá lá meu refresco que você tomou!” Preciosa então pega a garrafa e, fazendo barulho, faz de conta de que está a vomitar dentro dela. Nádía reclama dizendo que o refresco “chegava de aqui!”, apontando o ponto em que a garrafa estaria cheia. “Estás a mentir, você já tinha tomado, chegava de aqui!”, diz a Preciosa, apontando um ponto um pouco acima do nível actual. Depois volta a fingir de cuspir dentro da garrafa e mostra-a à Nádía ligeiramente inclinada para parecer que o nível subiu. Nádía diz que quer a garrafa cheia e Preciosa diz que então só pode pôr água.

Depois a Nádía volta a tomar o seu refresco e Preciosa faz umas caretas imitando a irmã com a boca cheia. A Nádía, de tanto rir, acaba por cuspir todo o refresco que estava na sua boca. Preciosa então vai buscar um pano para limpar e Nádía continua a rir. Quando a Preciosa volta com o pano, Nádía tenta pegá-lo. “Deixa lá, isso aí!”, grita a Preciosa. Nádía continua a rir. Preciosa diz: “Você é uma maluca!” Nádía ri e continua a brincar ao redor da irmã, mas Preciosa repreende-a: “Ah Nádía, é pra que isso aí? Aaaah...” Nádía vira do outro lado, dando as costas a irmã e começa uma brincadeira com a saliva que eu não consigo ver. Preciosa chama-lhe a atenção: “Nádía... Ehi, não anda a brincar com saliva, pá!” Preciosa pega a Nádía e ela grita. “Vou-te bater!”, ameaça a Preciosa.

Depois ela volta a limpar o chão, enquanto Nádía sai, vê um bichinho na planta e grita: “Tem um bichinho aqui!” Preciosa responde-lhe: “É bom! Bichinhos mordem as pessoas maluquinhas como você... que não ouvem quando uma pessoa fala.” Nádía diz que quer matar o bichinho com o seu chinelo. Pega no chão um chinelo branco, com um pouco de salto. Preciosa agora deixa o tom sério com que estava a ralhar para a irmã e ri. Preciosa tenta falar mas não consegue concluir bem a frase porque o riso interrompe as suas palavras: “Com o teu cinquenta... com os teus três... com os teus três andares?” Preciosa explica-me que os chinelos da irmã são três andares por causa do salto e mostra-me que se pode dividir em três. Depois as duas ficam a rir.

A Preciosa sai da barraca para deixar o chinelo fora e a Nádía vai atrás mas, voltando a entrar, pisa nos cabos da energia e dá um salto porque apanhou esticão. Preciosa acompanha a cena e começa a rir. A Nádía também ri. Preciosa levanta o polegar e mostra-o à irmã em sinal de aprovação: “É bom, é bom!” Eu não consigo entender

*logo o que se passa e pergunto se escorregou. Preciosa explica-me que apanho esticção e as duas riem. Preciosa diz à irmã: “Pisa lá de novo!” Nádía responde: “Não quero!” Preciosa empurra-a, Nádía faz resistência e logo desata a chorar. Preciosa logo pára. “Está bom, desculpa! Cala, cala...”, diz Preciosa na tentativa de consolá-la, dando-lhe carinho no braço. Nádía continua a chorar. Preciosa diz: “Vamos comprar doce. Vamos comprar doce. Vamos comprar doce. Está aqui dinheiro. Vamos comprar doce.” Tira uma moeda e amostra-a à irmã. Nádía pega o dinheiro, mas continua a chorar. “Ah, então dá meu dinheiro se você quer chorar!” diz a Preciosa, pegando a moeda, mas a Nádía não pára de chorar. Preciosa estende de novo a mão com a moeda: “Está aqui, vamos comprar doce.”, diz num tom mais calmo. Depois num tom mais impositivo: “Está aqui, cala lá!” Preciosa agora tem o tom de quem reclama para uma injustiça subida: “Ah, Nádía... nem te pus!” O choro da Nádía é cada vez mais desesperado. Preciosa carrega a Nádía no colo e tenta consolá-la: “Desculpa... desculpa, minha irmã... cala, cala...” Depois coloca a Nádía sentada no banco e abraça-a, mas Nádía continua a chorar. “Vamos queixar na mamã então, vamos...”, diz a Preciosa, enquanto carrega de novo a Nádía no colo e vai em direcção à saída da barraca. (Diário de campo, 15/4/09)*

No decorrer da interacção entre as duas irmãs, pode-se notar que as atitudes e os tons que elas assumem mudam de um momento para outro, sendo sobretudo a irmã mais velha a assumir papéis diferenciados. No princípio, Nádía encara a irmã como a pessoa mais velha e que “mais sabe” a quem pedir confirmação dos anos que completa: quatro ou cinco? Preciosa, num primeiro momento, aproveita do seu estatuto mais elevado decorrente de um maior conhecimento do mundo para fazer pouco da irmã, dizendo-lhe a idade errada. Contudo, segundos depois, ela fornece à Nádía a resposta correcta, assumindo o papel de ponto de referência que a mais nova espera dela. É também a partir do seu estatuto social mais elevado (mais conhecimentos e mais responsabilidade) que a Preciosa avisa a irmã que tomar muito refresco vai prejudicar a sua saúde e que não deve subir na mesa e no balcão porque pode cair e se aleijar. Através destas indicações a irmã mais velha está a “cuidar” da mais nova, no sentido concreto de proteger o seu corpo, mas simultaneamente está a dar-lhe algum ensinamento. As diferenças de tamanho e força física entre as irmãs também assumem conotações diferentes ao longo da interacção. Ser maior e mais forte significa para a Preciosa ter que carregar a irmã nas costas e isto pode constituir um facto positivo ou negativo dependendo da sua vontade e da sua disposição do momento para brincar. Em outras ocasiões, a maior força física pode constituir um elemento a ser explorado no exercício do poder, sendo que a expressão “*vou-te bater!*” é utilizada de modo recorrente pelos mais velhos nas disputas com os mais novos. Porém, pelo que eu pude observar, esta ameaça costuma permanecer no plano simbólico, transformando-se raramente numa acção concreta. Contudo, mesmo que não se trate de bater, a força física é utilizada para prevalecer sobre os mais novos: a Preciosa pega a irmã para ela parar de brincar com a saliva e também a empurra para os cabos de energia.

Em alguns momentos, as duas irmãs brincam, mas o seu envolvimento pode ser motivado por razões diferentes e nem sempre se encontram em pé de igualdade nas brincadeiras. Algumas vezes, Preciosa brinca com a Nádia simplesmente pelo prazer e o divertimento de brincar com ela (por exemplo, quando faz caretas engraçadas para imitar a irmã). Outras vezes, ela utiliza a sua esperteza para criar uma brincadeira (fingir de vomitar dentro da garrafa) que lhe permita satisfazer os pedidos de “criança” da irmã mais nova (devolver o refresco que ela tomou). Quando a Nádia tenta utilizar uma esperteza “ritual” para subir nas costas da irmã (pede à irmã para baixar sem esclarecer a finalidade), ela é logo descoberta pela irmã mais velha que nega o seu pedido com a linguagem verbal e corporal própria das crianças mais pequenas (*“Não quero!”*, baixando o cotovelo com força).

Ao longo da interação, existem várias ocasiões em que a Preciosa procura assumir um papel adulto, dizendo à irmã o que ela deve ou não deve fazer. Contudo, quando ela chama a atenção da Nádia por não ter escutado o que ela mandou, utiliza uma expressão mais criativa que a caracteriza enquanto criança: *“Bichinhos mordem as pessoas maluquinhas como você... que não ouvem quando uma pessoa fala.”* Ainda, ela tenta dizer isto com um tom muito sério e zangado, mas um segundo depois desata a rir por ver a irmã querendo matar o bichinho com o seu *“três andares”*. Estas passagens repentinas de um papel mais adulto a um mais infantil são frequentemente identificadas no comportamento das crianças que cuidam de outras crianças (Punch, 2003).

Finalmente, a Nádia explode em lágrimas: o choro talvez represente o recurso mais eficaz à disposição dos mais novos nas disputas com as crianças mais velhas. Em primeiro lugar, Preciosa tenta consolá-la através de algumas estratégias que têm sido utilizadas pelos adultos (*“Cala...”*, dar dinheiro para doce, carregar no colo). Não tendo êxito, procura em vão explorar o seu poder de mais velha, utilizando um tom impositivo. Depois, uma vez que a irmã não pára de chorar, sente-se vítima de uma injustiça, alegando que, no fundo, *“nem lhe pus”* encima dos cabos de energia. Então tenta colocar-se ao mesmo nível da irmã, pedindo-lhe desculpa mas, ao ver que nenhuma tentativa resulta, ela mesma aponta para uma estratégia própria das crianças para resolver as situações de conflito: ir queixar-se à mãe.

Esta opção baseia-se no reconhecimento de que o maior poder é detido pelos adultos sobre as crianças (Punch, 2003). É provável que o recurso ao adulto traga algum prejuízo para Preciosa, porque a mãe poderá reconhecer a sua culpa e sancioná-la, contudo o choro desesperado de uma criança mais nova é difícil de suportar, por isso a irmã mais velha carrega a mais nova para ir ter com a mãe. Weisner e Gallimore (1977) e Montgomery (2009), a partir de uma revisão da literatura sobre as crianças que cuidam de crianças, reconhecem que estas se encontram frequentemente sujeitas a uma dupla pressão, tanto por parte das crianças cuidadas, quanto por parte dos adultos que lhas confiaram.

A apresentação e a discussão de um caso concreto tinham o objectivo de ilustrar a natureza variável e ambivalente das relações que se estabelecem entre crianças cuidadas e cuidadoras, frequentemente

marcadas por negociações e disputas. Contudo, através de uma operação analítica de redução da complexidade, considero interessante classificar a multiplicidade de relações identificáveis nas práticas dentro de três tipologias: relações de poder, relações de aprendizagem e relações de cumplicidade e brincadeira. As primeiras duas tipologias caracterizam-se pela sua natureza mais hierárquica e vertical. A terceira tipologia, marcada por maior simetria e horizontalidade, será discutida na próxima secção (cfr. 6.3.3).

### **Relações de poder**

Segundo Nsamenang (2011, p. 64), “quando as crianças e os adolescentes estão juntos, os mais velhos começam a ‘mandar’ nos mais novos, actuando como pai ou mãe”. As crianças mais novas geralmente aceitam sem muitos questionamentos este *status quo*. Lembramos aqui o caso do Marino que ajuda o Samito a desmontar a banca da mamã, carregando as coisas pesadas que o irmão mais velho lhe entrega (cfr. 4.3.1). Os exemplos de situações em que as crianças mais velhas dão ordens às mais novas e estas cumprem-nas com prontidão são muitos. Vou aqui descrever um outro episódio que tem como protagonistas o Samito e o Marino:

*Samito sai do banho, passa com a tolha amarrada ao redor da cintura e entra em casa. Marino vai atrás. Samito manda-o: “Vai levar a minha calça!” Marino pergunta: “Aonde?” “No arame. Se tiver camisa também leva.”, diz-lhe o irmão. Depois de poucos segundos, Marino passa com a calça do irmão no ombro, entra em casa e diz: “Está aqui.” (Diário de campo, 9/3/09)*

A fim de compreender os fundamentos destas relações de poder, considero útil dar um passo atrás e olhar para a organização social mais ampla e os pressupostos que a regem nos contextos africanos, em comparação com os valores culturais vigentes no mundo minoritário. Uma rápida análise da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) das Nações Unidas e da Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança (CADBEC) poderá ajudar-nos nesta tarefa. A CADBEC, criada pela União Africana em 1989, logo depois das Nações Unidas terem promulgado a CDC é parecida com a sua predecessora em muitos aspectos, contudo apresenta uma diferença significativa: a primeira parte é chamada “Direitos e Deveres”.

A CDC não incorpora a noção da criança como membro de uma comunidade e o reconhecimento da sua influência e do seu envolvimento nas necessidades e nos interesses de sua comunidade (Wihstutz, 2011) e encara os direitos das crianças como absolutos. Diversamente, a Carta Africana torna estes direitos relativos, dependentes do cumprimento dos seus deveres por parte de todos, inclusive das crianças, assim como explicitado no Preâmbulo: “Considerando que a promoção dos direitos e bem-estar da criança também implica o cumprimento das obrigações e tarefas de cada um”. Nomeadamente, as responsabilidades das crianças são indicadas no artigo 31 e são relativas à família, à sociedade, ao

Estado e à comunidade internacional. Quanto ao que nos interessa aqui - o âmbito familiar - as crianças, de acordo com a sua idade e habilidade, têm a tarefa de “trabalhar para a coesão da família, respeitar sempre aos seus pais, aos seus superiores, e aos anciãos e dar assistência a estes em caso de necessidade”.

Podemos assim considerar que as crianças que tomam conta dos seus irmãos (ou de outras crianças) estão a trabalhar para a coesão da família, dando assistência aos seus pais ou superiores, no momento em que estes estão ocupados em outras actividades e se encontram, portanto, impossibilitados a cuidar dos mais novos. Ao mesmo tempo, as crianças mais novas, recebendo as atenções dos seus irmãos mais velhos, têm o dever de respeitá-los e de obedecer as suas ordens, prestando assistência nas tarefas que estes estiverem a desenvolver, tais como lavar a loiça, varrer e outras. As observações etnográficas confirmam esta ideia de reciprocidade de direitos e deveres, uma vez que, em diferentes ocasiões, foi possível notar um certo orgulho nos mais novos ao serem mandados e ao demonstrarem-se à altura da tarefa atribuída. Ao mesmo tempo, as crianças mais velhas sentem-se orgulhosas em ter alguém “em baixo” delas para cuidar e para mandar. Trata-se, em outras palavras, de uma cadeia de relações, em que cada um manda no seu inferior e obedece ao seu superior, recebendo em troca cuidados e protecção.

**Foto 31. Os irmãos mais novos ajudam o Paulino a empurrar a carrinha.**



As próprias crianças, envolvidas numa actividade de pesquisa através de cantos e danças, demonstram ter consciência de serem sujeitos de direitos. “*Todas crianças, crianças moçambicanas, crianças têm direitos, direitos a ter um nome, direito a estudar... Au, au, au mamã, nós somos moçambicanas!*” é a letra de uma canção criada por elas. Depois das crianças cantarem, pergunto onde aprenderam que tem direitos e elas



respondem que foi em casa, através dos pais e dos familiares. As crianças explicam-me que em casa lhes ensinaram também outras coisas.

*Flórida responde: “Dizem que devemos respeitar as pessoas mais velhas...” As outras crianças concordam. Eu pergunto: “E os vossos direitos, em casa, quais são?” As crianças respondem em coro: “Temos direitos a brincar, estudar, dormir, comer...” A Rita, que está a gravar a entrevista com a máquina fotográfica, acrescenta: “Trabalhar.” “Trabalhar.”, concorda a Flórida. Então eu pergunto: “Trabalhar é um direito ou um dever?” “Um dever...”, responde timidamente uma outra menina. “É mesma coisa! É mesma coisa...”, afirma decidida Flórida, com um gesto da mão que deixa entender que a questão não é relevante. (Diário de campo, 3/10/08)*

Esta conversa com as crianças, e sobretudo a última afirmação, deixa bastante claro o que é importante para elas: conhecer as actividades que caracterizam o seu dia-a-dia em casa. Elas sabem que devem brincar, estudar, dormir e comer, assim como trabalhar e respeitar os mais velhos. Separar estas actividades, definindo algumas como direitos e outras como deveres, parece ser, mais do que impossível, simplesmente irrelevante. As crianças, de alguma forma, acabam por concordar com a ideia proposta na Carta Africana, que elas talvez nem conhecem, segundo a qual para o bem-estar da criança é necessário que cada um cumpra com as suas obrigações e tarefas, incluindo obedecer aos seus superiores. Neste contexto, torna-se mais fácil entender por que as relações entre crianças cuidadas e cuidadoras são tendencialmente hierárquicas e o “poder”, entendido como a capacidade de conseguir que os outros façam o que lhes foi pedido (Punch, 2010), se encontra nas mãos dos mais velhos.

### **Relações de aprendizagem**

As culturas de pares são importantes nas vidas das crianças porque lhes permitem aprender a ser parte de um grupo e a participar nele colectivamente. De acordo com Corsaro (2010), o pertencimento a um grupo representa uma necessidade em todas as culturas, uma vez que dá segurança e oferece a oportunidade tanto para a partilha quanto para a contribuição individual. No mundo minoritário, as crianças passam grande parte do seu tempo em actividades escolares e extra-escolares onde costumam ser separadas por idade. Na ausência de irmãos e amigos mais velhos capazes de integrá-las nas actividades informais do contexto e nas culturas de pares, as crianças vêm-se obrigadas a apoiar-se cada vez mais nos adultos para satisfazerem o seu desejo de aprender (Corsaro, 2003).

No continente africano, as crianças geralmente são menos segregadas por idade e passam muito mais tempo em grupos mistos, sendo que as relações e as culturas de pares desempenham um papel central na aprendizagem e no desenvolvimento de normas por parte das crianças (Nsamenang, 2011). No contexto estudado, observei que as crianças mais velhas tendem a utilizar o seu “conhecimento mais amplo do mundo social de maneira positiva, reconhecendo que os seus irmãos mais novos podem aprender com eles, o que acaba aumentando a sua própria auto-estima” (Punch, 2010, p. 192). Em

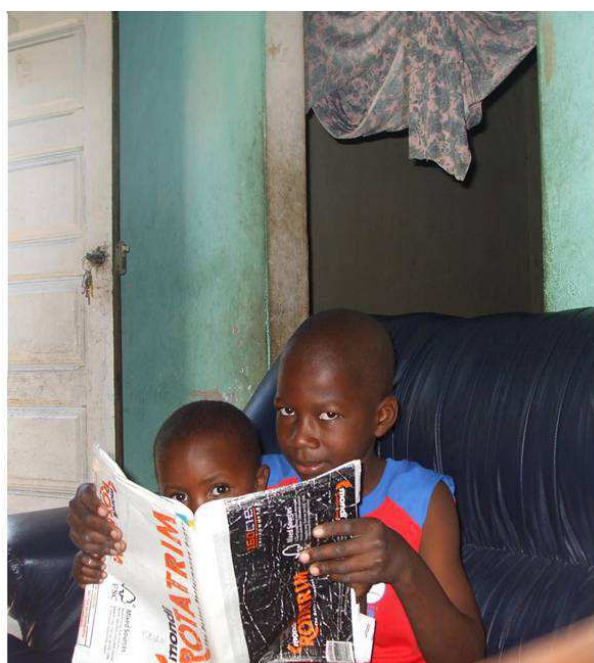
alguns casos, a simples observação das actividades desempenhadas pelos mais velhos representa uma poderosa forma de aprendizagem: Mutuzy olha para o irmão Paulo e o seu amigo Miro que limpam as capoeiras e, um dia, ele também será capaz de desempenhar esta tarefa (Foto 32, 11/5/09).

Em outros casos, as crianças cuidadoras ensinam alguma coisa às outras por sua iniciativa mas, mais frequentemente, costumam responder aos pedidos de informação dos mais novos que abrangem os âmbitos mais variados, desde os nomes dos objectos e das pessoas até aos conhecimentos espaciais e às habilidades práticas. Uma vez, Samito chama o Marino para lhe explicar uma imagem da revista que está a ler (Figura 33, 24/3/09<sup>161</sup>), mas costuma ser sobretudo o Marino que procura as explicações do irmão. No seguinte episódio, Marino recorre ao Samito primeiro para entender quem sou eu e depois para saber o que o irmão está a fazer com a panela.

Foto 32. Aprendendo a lidar com as galinhas.



Foto 33. Marino e Samito: discípulo e mestre?



*Marino pergunta tantas vezes ao Samito quem sou eu e qual é o meu nome, mas o irmão sempre lhe responde: “Vai lá ver!”. O Marino não se cansa de perguntar sempre a mesma coisa e o Samito não se cansa de responder com a mesma frase. Depois Marino pergunta: “Esse aí é ladrão, esse aí, Samito. É ladrão?” Samito responde: “Não.” “É menino?”, pergunta o Marino. Samito explica-lhe alguma coisa em voz baixa e imagino que estejam a falar de mim, por isso pergunto: “Perguntou se sou ladrão?” Samito sorri e diz que sim.*

<sup>161</sup> Fotografia realizada por Samito com disparo automático.

*Depois, Samito tira do lume a panela com o óleo onde acaba de fritar as batatas e deixa cair dentro algumas gotas de água que, ao tocarem o óleo, fazem barulho. Vai buscar uma outra panela, coloca-a no lume e volta a deixar cair água no óleo, que mais uma vez faz barulho. Marino pergunta: “É o que isso aí?” “Está quente. Não podes mexer senão vais queimar.”, explica-lhe o Samito e volta a pôr água. “Estás a fazer o quê?”, pergunta o Marino, mas o Samito não responde logo. “Estás a fazer o quê? Estás a fazer o quê? Samito?”, insiste ele. “Estou a arrefecer.”, responde-lhe o irmão. (Diário de campo, 10/3/09)*

Como vimos, a presença de uma criança mais velha para tirar as suas dúvidas representa uma grande oportunidade de aprendizagem para os mais novos, considerando que as crianças costumam ter mais tempo e mais paciência para responder às suas questões em relação aos adultos. Mas a vantagem de aprender com os irmãos mais velhos não é representada apenas pela sua disponibilidade, mas também pela sua competência. Com efeito, existem alguns âmbitos em que as crianças estão melhor preparadas do que os seus familiares adultos. É o caso da língua portuguesa, que as crianças que estão na escola falam mais fluentemente que os pais que não tiveram oportunidade de estudar. Nas interações quotidianas, observei que é muito mais frequente que as crianças se chamem a atenção e se gozem entre elas pelos erros de português do que sejam os adultos a corrigirem as crianças. O mesmo discurso vale também para as outras disciplinas escolares. Ainda, as novas tecnologias representam um outro âmbito em que as crianças costumam ser mais competentes do que os adultos, como referem a mãe e os irmãos do Samito (Foto 34<sup>162</sup> e 35, 4/4/09).

Foto 34. A TV e a antena.



Foto 35. Samito a mexer o gravador.



*A mãe tenta mudar de canal com o controlo remoto mas não consegue. Samito diz: “Faç assim!” e mostra como levantar a mão. A mãe faz e consegue, então comenta que o Samito é o dono da casa. Conta-me que tinham um rádio que só ele conseguia fazer funcionar, mesmo o pai lhe pedia para ligar a música. “E ficávamos a escutar*

<sup>162</sup> Foto realizada por Samito.

*também quando o Samito ia para escola.”, comenta o Valter. “Só você conhecia o segredo?”, pergunto ao Samito. “Sim.”, confirma ele. A mãe continua: “Mesmo antena é ele que mexe. Arranja lá a antena Samito!” Samito aproxima-se da TV e muda de posição à antena até os outros dizerem que está bem. (Diário de campo, 9/3/09)*

De acordo com Nsamenang (2011), num país onde a maioria das crianças se tornaram melhor informadas acerca do mundo globalizado do que os seus pais, as aprendizagens de criança para criança resultam particularmente relevantes. Ainda mais, Corsaro (2010) refere que, quando a cultura escolar e a cultura de pares estão em conflito, as crianças encaram a educação apenas como um trabalho e não valorizam as suas experiências educativas e as suas aprendizagens. Pelo contrário, no contexto estudado, a oportunidade de aprender e conhecer o mundo sobretudo dentro das culturas de pares, com a orientação dos irmãos mais velhos, faz com que as crianças vivam esta experiência de forma extremamente positiva. Isto deve-se ao facto que, nas relações de pares, a cumplicidade e a dimensão lúdica costumam estar sempre presentes.

### **6.3.3 A dimensão lúdica**

Inúmeras investigações indicaram que a brincadeira, longe de ser uma actividade livre e não séria, praticada fora da vida ordinária, representa um processo social através do qual as crianças produzem a sua própria ordem social, que está relacionada com a organização da sociedade mais ampla (Evaldsson, 2009; Corsaro, 2009; 2003; Ferreira, 2004). Mesmo pelo que se refere ao tomar conta de outras crianças, notei que as crianças começam a aproximar-se a esta prática encarando-a como uma brincadeira. Sobretudo para as meninas mais novas, pareceu-me que a oportunidade de carregar uma criança verdadeira representava uma versão “melhorada” do brincar com as bonecas.

*Gina, uma menina dos seus sete anos, está a nenecar uma criança de um ano. Ao ver que está a ser filmada por uma outra criança com a minha máquina fotográfica, ela pega outra criança pequena e carrega-a no colo. Eu comento admirada que conseguiu carregar duas crianças. A sua amiga Tica vê a cena e ela tenta também carregar duas crianças, mas o seu irmãozinho tem dois anos e é pesado, por isso não consegue. Então sai, vai buscar a capulana e arranja duas meninas mais pequeninas para mostrar a mim e à amiga que ela também consegue. As duas meninas, cada uma com uma criança à frente e uma atrás, ficam a rir. Quando pergunto onde aprenderam a nenecar crianças, dizem que foi com as suas mães. (Diário de campo, 14/5/09)*

Esta situação corresponde àquela que Sutton-Smith (1986, *apud* Sarmiento, 2004) considera a característica central da brincadeira infantil ao longo da história e que, no mundo minoritário, tem sido fortemente alterada: brincar com os outros, não brincar com objectos. O facto de serem crianças a tomarem conta de crianças oferece, tanto às cuidadoras como às cuidadas, a garantia de ter sempre um parceiro para as suas brincadeiras. No caso da Preciosa e da Nádia, assim como em muitos outros, constatei que, quando as crianças mais velhas procuram assumir o papel do adulto, por exemplo

reprendendo os irmãos com um tom muito sério e zangado, os mais novos conseguem inventar alguma brincadeira que as faz rir, derrubando-as do nível de superioridade onde se tinham colocado.

Ainda, de acordo com Sarmiento (2004), “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Já referimos várias vezes que, no contexto africano, as crianças são encorajadas a aprender fazendo (Nsamenang, 2006) e, como sublinha Nunes (1999), as actividades em que as crianças participam são “de verdade”, assim como são reais os materiais que utilizam e os resultados das suas acções. No âmbito da prática estudada, as crianças mais velhas aprendem a cuidar de crianças, cuidando “de verdade” dos seus irmãos, mas frequentemente encarando isto como uma brincadeira. Simultaneamente, os mais novos acompanham e ajudam os irmãos nas múltiplas tarefas domésticas e produtivas que lhes são confiadas e, assim fazendo, aprendem a desempenhá-las enquanto a realizam “de verdade”. Algumas vezes, as crianças mais velhas, depois de terem desempenhado as suas tarefas de cuidadoras, põem de lado este papel para estarem simplesmente juntas com as outras crianças:

*fui acender o lume para cozinhar o arroz para nos jantar. Eu fui lavar a panela e pus água e levei a panela para o fogão e fervei a água e meti o arroz. Depois eu tirei o arroz ir pôr lá dentro. Comecei a servir a comida para comer. Acabei de comer eu fui assistir com os meus irmãos. Acabei de assistir voltei para casa ir dormir com os meus irmãos. (Diário de Elídio, 1/10/08)*

Outras vezes, as crianças mais velhas estabelecem uma relação de cumplicidade com as mais novas, suspendendo temporariamente o seu papel de cuidadoras e responsáveis, para fazerem juntas alguma coisa que os adultos não aprovariam. Nestes casos, trata-se de relações de iniciativa mútua e maior horizontalidade, onde a identificação como crianças em contraposição ao mundo dos adultos prevalece sobre o facto de uma ser mais velha do que a outra. Mais uma vez, o Samito e o Marino vão ajudar-nos a ilustrar esta situação:

*De repente o Samito sai da sala a correr, chega na árvore e dá um salto encima do colchão que está ali encostado para apanhar ar. Marino corre atrás dele, “roubou” o saco de pão. Samito, rindo e com um gesto de cumplicidade, pega-o e parte um pedaço de pão para eles os dois. Depois entrega de novo o saco ao Marino para ir deixar em casa. Na pressa da fuga, o Marino pega o saco ao contrário e deixa cair um pedaço de pão sem dar conta e continua a correr. Samito chama-o para voltar. Ele volta mas não vê o pão que caiu, apesar de estar ao lado do pé dele. Samito indica o pão e Marino recolheu e volta a correr para casa. Quando chega em frente da porta, pára a fim de organizar o saco, tira o pão que ficou e parte mais um pedaço. (Diário de campo, 11/3/09)*

Nestas páginas, procurei mostrar como as crianças adaptam as suas brincadeiras às realidades de vida, mais ou menos difíceis e desafiadoras, em que estão inseridas. No âmbito da prática do cuidar de outras crianças, é possível identificar alguns momentos em que as crianças se dedicam apenas a brincar. Muito

mais frequentemente, a dimensão lúdica encontra-se entrelaçada com o atendimento das necessidades básicas dos irmãos, com os processos de ensino e aprendizagens e com as questões do poder. As fronteiras entre brincadeira, socialização e trabalho são incertas (Montgomery, 2009) e, nas vidas reais das crianças, estes elementos encontram-se frequentemente “integrados” (Lancy, 1976). Concordo com Nunes que, muito mais que uma actividade que as crianças desempenham no seu dia-a-dia, “o brincar é um estado de espírito que permeia esse particular modo de a criança ser e estar na vida, permitindo-lhe inteireza, integridade, invenção, e uma calma efervescência para a descoberta de si, dos outros, de tudo” (1999, p. 208).

#### **6.4 “Porque nós todos somos iguais”: género e cuidado nas representações das crianças**

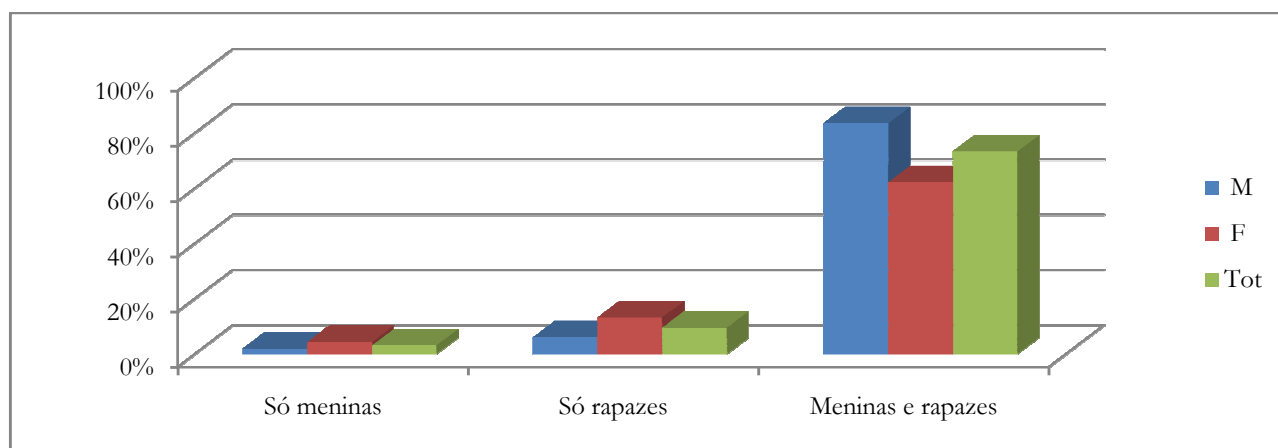
Muitas investigações reconhecem que as crianças passam grande parte das suas vidas em companhia e, frequentemente sob o cuidado, dos seus irmãos mais velhos, que desempenham um papel central nas suas vidas (Cicirelli, 1994; Weisner & Gallimore, 1977). Contudo, os pontos de vista das próprias crianças sobre esta realidade raramente são indagados e discutidos (Montgomery, 2009). Ainda, em muitos estudos acerca da vida das crianças, a ênfase na geração tem acabado por marginalizar a variável de género. Nomeadamente, segundo Montgomery (2005), nas análises da divisão do trabalho familiar, é assumida como adquirida a centralidade do género, sem procurar compreender de que forma as crianças aprendem, negociam e desafiam papéis culturalmente estabelecidos. Nesta secção, procurarei então analisar as representações das crianças cuidadoras acerca da actividade que elas desempenham, prestando uma atenção especial às questões de género.

Em particular, uma pergunta específica do questionário proposto às crianças permite-me explorar as suas representações relativas aos papéis de género: “*Achas que tomar conta de uma outra criança é um trabalho: só para meninas? Só para rapazes? Para meninas e rapazes?*”. De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 6, nota-se que a maioria das crianças (84% dos rapazes e 62% das meninas) considera que não se trata de uma actividade exclusiva das meninas ou dos rapazes, mas que ambos podem desempenhar esta tarefa. As crianças enfatizam a igualdade entre as meninas e os rapazes, recusando a ideia de uma diferença que implique a atribuição da tarefa de tomar conta apenas às meninas:

*Porque para mim eles são iguais e por isso eu não vejo nenhum motivo de só cuidar uma menina.*

*(Apolinária, 13 anos)*

Gráfico 6. Tomar conta de crianças é trabalho para quem?



De acordo com as respostas das crianças, tanto as meninas como os rapazes são reconhecidos como competentes nas actividades necessárias para cuidar de uma criança: *“Porque tanto menina ou rapaz podemos dar de comer a criança, trocar de fralda, dar banho, lavar a sua roupa e outras coisas”* (Lourenço, 12 anos). Por um lado, a importância de as crianças de ambos os sexos tomarem conta de outras crianças fundamenta-se no entendimento que todos, independentemente do género e da idade, devem dar a sua contribuição à vida familiar:

*Porque nós todos somos iguais não é que porque é mulher ou homem que é só para ele isso é para nós todos.*  
(Florência, 13 anos)

Como já referido, esta ideia constitui um dos pressupostos da organização social nos contextos africanos e é ressaltada também na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança. Similarmente, as crianças interpeladas reconhecem que tanto as meninas como os rapazes são chamados a tomar conta de crianças porque isto significa *“ajudar a família”*, uma actividade culturalmente muito valorizada: *“Porque cuidar de uma criança é ajudar a família”* (Anselmo, 11 anos).

Por outro lado, as crianças sublinham o valor de aprendizagem para o futuro que a experiência de tomar conta de crianças possui, independentemente do género. As suas respostas parecem contrariar a ideia difusa tanto no contexto estudado como em outros (Wolf, 1972), segundo a qual, no mundo adulto, o cuidado das crianças representaria uma responsabilidade exclusivamente feminina. Com efeito, as crianças dão um passo à frente em direcção à igualdade de género, afirmando que tomar conta de outras crianças é um trabalho tanto para meninas como para rapazes porque, na vida adulta, ambos deverão ter as capacidades e os conhecimentos necessários para lidar com os seus filhos:

*Porque tomar conta de uma criança é para rapazes e para raparigas para no teu futuro saberes tomar conta do teu bebé.* (Neyma, 12 anos)

Segundo Montgomery (2009), em diferentes contextos, a contribuição das crianças nas tarefas domésticas e no cuidado dos irmãos é frequentemente encarada como “brincadeira” ou como uma preparação para a vida adulta. Porém, alerta-nos a antropóloga, esta concepção faz com que o valor e a relevância económica do trabalho das crianças sejam sistematicamente subestimados, tanto pelos pais quanto por elas mesmas. Contudo, os resultados do questionário mostram que geralmente as crianças encaram de forma positiva a prática de tomar conta dos irmãos. Descobertas similares são relatadas por Dahlblom *et al.* (2008), uma vez que cuidar de crianças era considerada uma experiência gratificante e significativa para a maioria das crianças envolvidas no seu estudo em Nicarágua. Na mesma direcção, um menino moçambicano explica que tomar conta de crianças representa uma actividade apreciada tanto por meninas quanto por rapazes, até ao ponto de eles chegarem a competir para a poder desempenhar:

*Porque as meninas assim como os rapazes é bom, todos sentem uma certa energia positiva de ficar com as crianças, às vezes lutam por querer ficar com elas. (Denilson, 12 anos)*

Finalmente, segundo as crianças, o facto de meninas e rapazes tomarem conta de crianças mais novas justifica-se também porque estas não têm preferências e apreciam ficar tanto com uns como com outros: “*Porque entre elas não há diferença e porque eles gostam tanto das brincadeiras das meninas como dos homens*” (Aurora, 11 anos). Porém, apesar desta tendência geral de afirmar uma certa igualdade entre os dois sexos, as respostas de algumas meninas revelam que algumas diferenças ainda existem. Nomeadamente, a frase seguinte reconhece a existência de uma diferença radical entre meninas e rapazes:

*Cuidar de crianças é trabalho só para rapazes porque eles não gostam de crianças, quando vêem batem. (Rita, 12 anos)*

À primeira vista, as palavras da Rita não parecem facilmente compreensíveis. Em trabalho anterior (Colonna, 2010), defendi que esta resposta era contraditória e sugeria duas possíveis interpretações. A primeira hipótese era que a criança se tivesse enganado ao responder e talvez quisesse escrever que cuidar de crianças *não* é trabalho para rapazes, porque eles não gostam de crianças. De acordo com a segunda possibilidade, a Rita estaria a sugerir que os rapazes deveriam ser obrigados a ficarem com as crianças, pelo próprio facto de não gostarem delas. Se esta segunda hipótese fosse correcta, a menina estaria primeiro a identificar uma diferença de género (as meninas gostam de crianças e os rapazes não gostam) e depois a propor medidas para contrabalançar esta diferença: colocar os rapazes a cuidar de crianças para se habituarem e também passarem a gostar delas.

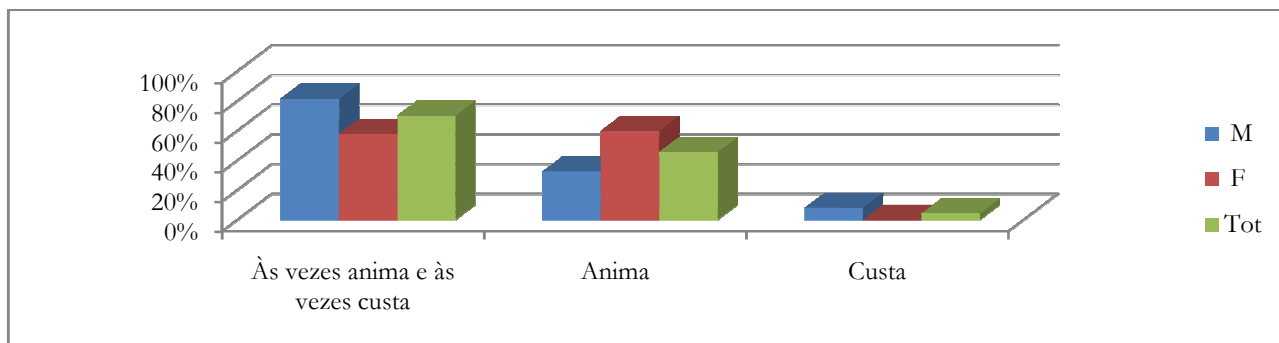
Só mais tarde, graças à colaboração de um informador privilegiado local, consegui entender o autêntico sentido das palavras da Rita. A chave de leitura é representada pela palavra “trabalho” que eu tinha utilizado na pergunta. Rita quis explicar que tomar conta de outra criança constitui algo trabalhoso, que



implica um esforço, apenas para os rapazes. Uma definição análoga de trabalho é identificada por Boyden, Ling e Myers (1998) na sua investigação. Segundo estes autores, quando interpeladas sobre as suas actividades, as crianças tendiam a identificar como trabalho apenas as coisas que não gostavam de fazer. Deste modo, enquanto cuidar de crianças é “trabalho” para os rapazes, Rita considera que seja algo “normal” para as meninas, uma actividade que faz parte do seu quotidiano e que não chega a ser considerada trabalho porque elas gostam de crianças e se ocupam delas com prazer.

As respostas das crianças à questão seguinte<sup>163</sup> contribuem para confirmar a minha interpretação. De acordo com os resultados visualizados no Gráfico 7, nota-se que, para a maioria das crianças, cuidar de crianças às vezes anima e às vezes custa (82% dos rapazes e 58% das meninas). Esta actividade anima para mais meninas (60%) do que rapazes (33%) e custa apenas para alguns rapazes (8%). Estes resultados são plenamente coerentes com a ideia expressa por Rita. Para os rapazes, cuidar de crianças não é sempre fácil e divertido: é por isso que pode ser considerado um “trabalho”. Pelo contrário, para as meninas, tomar conta dos mais novos constitui principalmente uma experiência positiva.

**Gráfico 7. Tomar conta de crianças anima ou custa?**



Como explicar esta diferença? Efectivamente, há uma expectativa cultural bastante forte que requer que as meninas estejam preparadas para o seu futuro papel de mães, o que resulta em socializações diferentes para as meninas e os rapazes. Mas, acima de tudo, as crianças podem observar quotidianamente que os adultos que tomam conta de crianças são quase sempre mulheres. Considero que a observação das práticas adultas por parte das crianças constitua o elemento central para deduzirem que, para uma menina, é “normal” tomar conta de crianças.

Nas conversas informais, quando pergunto com quem aprenderam a cuidar de crianças, as meninas costumam apontar para mães, tias e irmãs. Por outras palavras, nas suas experiências quotidianas, as crianças dificilmente encontram, entre os adultos, exemplos de homens que tomam conta de crianças. Por isso, apesar de o género não representar o eixo estruturante da divisão do trabalho nas práticas das

<sup>163</sup> A questão é: “Achas que tomar conta de uma outra criança: anima? Custa? Às vezes anima e às vezes custa?”. Optei pelos termos *anima* e *custa* porque representam expressões típicas das crianças moçambicanas, utilizadas para indicar algo positivo e negativo respectivamente.

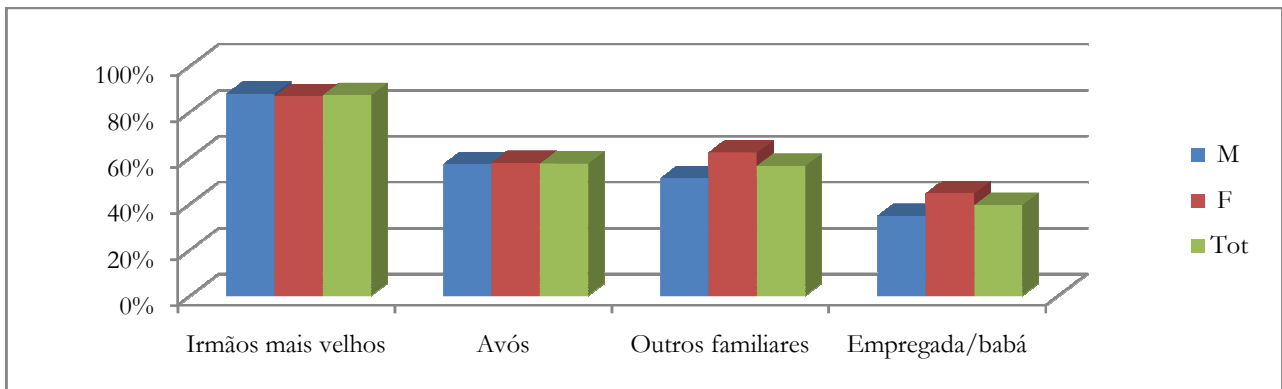
crianças, este elemento parece central nas suas representações e expectativas em relação ao mundo dos adultos. As crianças que participaram da investigação demonstram ter uma visão bem clara da divisão de género dos trabalhos domésticos, sobretudo no âmbito do casal, assim como ilustrado através dos dois exemplos que seguem.

Um dia, voltando da escola com um grupo de crianças, passamos em frente da casa de um jovem que está a lavar a loiça na varanda. Eu cumprimento-o e Urzula, uma menina de 14 anos, pergunta-me admirada: *“Está a lavar a loiça sozinho? Não tem mulher ele?”* A mesma admiração percebe-se também nas palavras de Atalina, meses mais tarde, quando conto que ao acordar ponho água na bacia para eu tomar banho: *“E não pões água para o teu namorado? Ele põe sozinho?”* Apanhada de surpresa respondo que depende, que posso pôr primeiro para ele e depois para mim. Ela faz uma cara e uma exclamação de aprovação e de alívio. O facto de eu, enquanto mulher, preparar primeiro a água para o banho do homem e só depois para mim coloca-me logo dentro daquilo que Atalina considera a “normalidade” e que a deixa mais tranquila. Da mesma forma, Urzula teria considerado “normal” ver uma mulher e não um homem a lavar a loiça.

O reconhecimento por parte das crianças de alguns trabalhos como especificamente femininos (ou masculinos) depende da educação e da aprendizagem da tradição e o meu “ser estrangeira” contribui para melhor identificar os elementos que respondem a regras aprendidas. Contudo, as normas sociais, incluindo aquelas relativas à divisão de género do trabalho, não representam algo fixo e imposto às crianças, mas devem ser entendidas como o resultado de um processo de relações e negociações em que elas também participam, junto com os outros actores sociais. A partir desta perspectiva, na próxima secção, considerarei as formas em que a atribuição da responsabilidade de cuidar de crianças é gerida e negociada na organização quotidiana das crianças e das suas famílias.

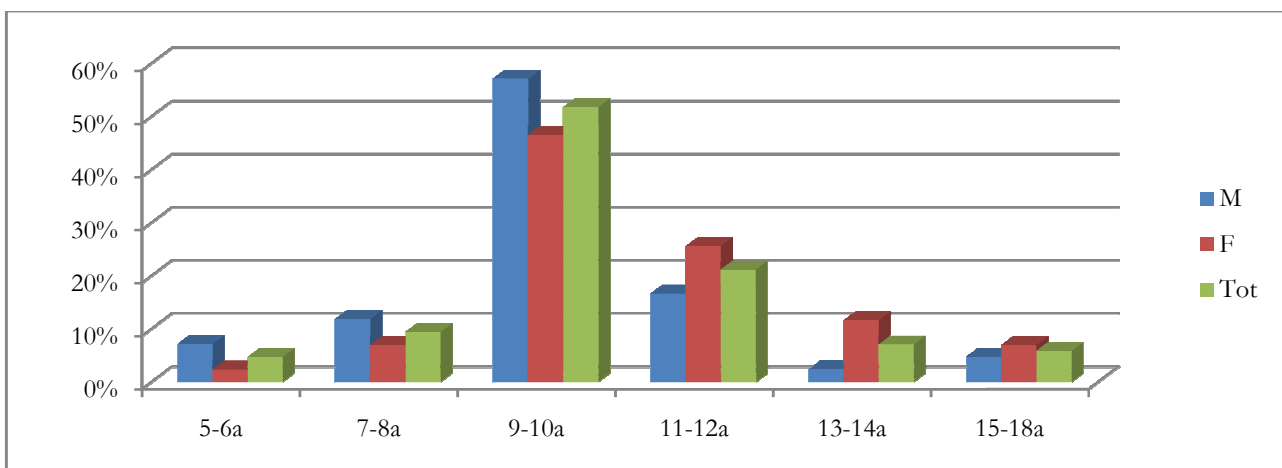
Antes disso, parece-me relevante explorar as opiniões das crianças em relação ao seu papel de cuidadoras dos mais novos. Será que elas se consideram como uma “saída de emergência” na ausência dos adultos? Ou, pelo contrário, se acham sujeitos competentes para assumir a responsabilidade de outras crianças? As respostas das crianças são surpreendentes (Gráfico 8). A quase totalidade do grupo (87%) concorda em afirmar que, quando os pais vão trabalhar, é melhor que as crianças fiquem com os seus irmãos mais velhos. Apenas em medida inferior, as crianças apontam para os avós (57%), outros familiares (56%) e a empregada (39%). A mensagem das crianças é clara: elas reivindicam o seu papel de cuidadoras dos irmãos mais novos, considerando-se as pessoas ideais para ficarem com eles na ausência dos pais.

**Gráfico 8. Com quem é melhor que fiquem as crianças, na ausência dos pais?**



Ainda, segundo Rogoff *et al.* (1975), num número significativo de sociedades não-ocidentais, no período de idade entre os 5 e os 7 anos, os pais delegam às crianças a responsabilidade de cuidar de crianças mais novas. Como representado no Gráfico 9, também no meu estudo, algumas crianças apontam que uma criança pode cuidar de outra a partir dos 5 anos de idade. Contudo, a grande maioria (73%) indica que uma criança se torna suficientemente competente e responsável para cuidar de uma outra criança a partir de uma idade compreendida entre os 9 e os 12 anos. O que é interessante é que se trata exactamente da faixa etária das crianças interpeladas. Por outras palavras, mais uma vez, as crianças reconhecem-se como os sujeitos mais apropriados para tomar conta dos seus irmãos mais novos e das outras crianças da família. Consideradas as representações das crianças em relação ao seu papel de cuidadoras, passarei agora a analisar as formas em que elas assumem e negociam esta responsabilidade na prática.

**Gráfico 9. Idade a partir da qual uma criança pode cuidar de outra criança.**



## 6.5 Quem cuida de crianças na prática?

As conversas com as crianças e as observações etnográficas realizadas em algumas famílias tendem a confirmar a ideia geral de igualdade entre meninas e rapazes no desempenho da tarefa de tomar conta dos irmãos, uma ideia que tinha sido amplamente defendida pelas crianças no âmbito do questionário. As evidências indicam que a quase totalidade das crianças costuma contribuir para o bom andamento da vida familiar, independentemente do género. Na prática, nota-se uma elevada variabilidade em relação a qual criança é nomeada como cuidadora em uma determinada família. De acordo com Dahlblom *et al.* (2008), também na sociedade nicaraguense, quem assume a responsabilidade pelos mais novos muitas vezes não é o mais velho, como se poderia esperar, e nem sempre se trata de uma menina.

O género representa apenas um dos múltiplos factores a partir dos quais a divisão do trabalho doméstico é realizada (Punch, 2001). Às vezes, outros elementos, tais como a ordem de nascimento, a idade, a composição familiar e o horário de entrada na escola, revelam-se igualmente ou até mais relevantes do que a variável de género. Através da apresentação de alguns exemplos concretos, procurarei aqui esclarecer a influência dos diferentes factores na divisão das tarefas domésticas e, de modo especial, na assunção da responsabilidade pelas crianças mais novas. Nesta discussão, os pontos de vista das crianças cuidadoras e das crianças cuidadas serão levados em consideração.

### **Família de Paulino**

Paulino, de 12 anos, é o segundo de cinco irmãos: Cindinha de 15 anos, Albino de 10 anos, Tica de 7 anos e Mutuzy de 1 ano. Durante as manhãs, Cindinha e Albino estão na escola, enquanto a mãe se encontra ocupada no trabalho agrícola e na venda das hortaliças que ela mesma cultiva. Tica, assim como o Paulino, entra na escola à tarde, mas ela é mais nova e prefere ocupar as suas manhãs brincando com as amigas sem a preocupação de ficar com o irmão mais novo. Desta forma, apesar de não ser o mais velho e de ser um rapaz, Paulino costuma ser o principal responsável pelo irmãozinho mais novo, Mutuzy. Por sua vez, Mutuzy já está habituado a ficar com ele e, mesmo estando outras pessoas em casa, prefere ir sempre atrás do Paulino.

*Paulino dá-me cadeira. Depois diz que vai pegar a bacia com água para tomar banho e, como sempre, o Mutuzy vai atrás dele. Depois de algum tempo vem ter comigo e diz que não pode ir para a escola agora porque a avó disse-lhe que todos querem sair, de modo que ele tem de ficar em casa com o irmãozinho. Pergunto-lhe se não custa. “O que?”, pergunta ele. “Ficar com o Mutuzy.”, respondo-lhe. Ele explica: “Ah não, ele já sabe o que deve e não deve saber... por exemplo, não faz cocó nas calças mas me avisa...” Diz também que o Mutuzy gosta de ficar sempre com ele e é por isso que agora também está a quer chorar, porque pensa que o Paulino vai sair comigo. Eu não tinha dado conta mas, quando olho para o Mutuzy, noto que, de facto, parece estar a ponto de chorar. Entretanto*

*chega a mãe e vem sentar comigo. Enquanto falamos, o Mutuzy sobe no colo dela e chora. Inicialmente não entendo a razão do seu choro, mas depois penso que talvez seja porque o Paulino saiu. (Diário de campo, 11/5/09)*

O irmão mais novo demonstra ter uma ligação muito forte com o Paulino, que representa o seu ponto de referência. Em contrapartida, Paulino sente-se orgulhoso de ter sido escolhido como “preferido” pelo irmão mais novo e trata dele com muita paciência e dedicação, levando-o consigo nas suas actividades e brincadeiras. Também Read (1960), no âmbito da sua investigação no Malawi, identifica um extremo orgulho das crianças pelas suas habilidades de cuidadoras e pela protecção garantida aos mais novos. Contudo, apesar de o Paulino encarar positivamente o seu papel de cuidador do irmãozinho, existem ocasiões em que precisa ou prefere ser libertado do desempenho desta tarefa.

Quando ele vai à escola, quando tem de realizar algum trabalho para a família ou simplesmente quando quer sair com os amigos, dependendo das circunstâncias, a mãe, os irmãos ou outros familiares ficam a tomar conta do menino. Se, por acaso, chegar a hora de ir para as aulas e não estiver ninguém com quem deixar o Mutuzy, Paulino leva-o consigo para a escola, onde encontra o Albino a sair e lhe entrega o irmãozinho para voltarem juntos para casa. Neste caso, a disponibilidade e as relações de afinidade estabelecidas entre os irmãos representam os principais factores que determinam e organizam a assunção de responsabilidade das crianças mais velhas em relação às mais novas.

### ***Família de Atalina***

Atalina, de 11 anos, é a mais nova de sete irmãos e mora na casa dos pais, que estão frequentemente fora da cidade por razões de trabalho. Vivem com ela, quatro irmãos, uma irmã com a sua filha de um ano e uma prima da mesma idade da Atalina. A irmã mais velha trabalha fora todo o dia e à noite vai para a escola, de modo que a bebé, Ulani, costuma ficar sob a responsabilidade dos outros irmãos. Na parte da manhã, os irmãos que estão em casa dividem as tarefas domésticas entre eles: Atalina lava os pratos e limpa a cozinha, a prima lava as panelas e limpa a casa de banho, um dos irmãos cozinha, etc. Ulani circula pela casa, tendo a possibilidade de escolher com quem ficar entre as pessoas disponíveis. De acordo com as minhas observações, a menina opta principalmente pela companhia de Atalina e da prima que, por sua vez, parecem dedicar-lhe mais tempo e atenções.

*Atalina pede licença e levanta da mesa com o seu prato. Ulani quer seguir Atalina, mas ela prefere ficar livre para fazer o seu trabalho de lavar a loiça. Então, apontando para a prima, exorta-a: “Vai lá Vitória te dar papinha! Vai...” Ulani, sempre carregando a sua cadeirinha, aproxima-se da mesa e a prima indica-lhe um espaço ao seu lado: “Senta aqui!” Ulani senta. Vitória continua a comer, só que agora algumas colheres de papinha vão para a sua boca e outras mete na boca da Ulani, que come satisfeita. Quando acabam de comer, Ulani e Vitória passam para a cozinha onde Atalina está a lavar a loiça. Ulani circula pela casa, enquanto Vitória passou para a zona dos quartos, talvez a varrer. Atalina entra na zona dos quartos e fala com a prima Vitória. Depois vem em*

*direcção ao quintal, dizendo zangada: “Vou queixar no mano! Mano! Vitória não quer ficar com Ulani porque está a arrumar a gaveta, diz que é para eu escovar a cozinha com Ulani!” Ulani vem atrás dela. Um outro irmão, que também está no quintal, aproxima-se e chama Ulani: “Anda cá, mano Jassi. Deixa tia Atalina, vamos lá...” Ulani chora. O mano Jassi estica os braços para a pegar mas ela não quer. Esconde-se atrás das pernas da Atalina e depois abraça-as. “Não queres doce hoje? Vamos lá comprar doce...”, insiste o tio. Atalina encoraja a sobrinha a ir: “Vai comprar doce com o mano Jassi...” Ulani parece ainda duvidosa e com as lágrimas nos olhos, mas se entrega nos braços do mano para ir comprar o doce. (Diário de campo, 20/6/09)*

Esta situação permite compreender as múltiplas formas em que a responsabilidade pelos mais novos é negociada nas interacções quotidianas, iluminando também o papel jogado pelas próprias crianças cuidadas. Apesar de não falar, Ulani é capaz de comunicar aos tios as suas preferências, que está disposta a modificar só após a promessa de obter alguma coisa em troca, neste caso, um doce. A sua participação activa nas negociações que se desenvolvem no âmbito familiar contribui para o reconhecimento dos bebés enquanto actores sociais competentes, um entendimento que constitui o alicerce do trabalho desenvolvido por Coutinho (2010).

Mas Ulani não é a única a ter as suas preferências, uma vez que as crianças mais velhas também são portadoras de exigências e interesses específicos, que procuram defender negociando papéis e responsabilidades com os outros membros da família. Nomeadamente, Vitória e Atalina costumam encarar positivamente a responsabilidade pela sobrinha durante os momentos livres, as brincadeiras, as refeições e até mesmo o desempenho de algumas tarefas domésticas. Por exemplo, Atalina não se importa que Ulani circule pela cozinha enquanto ela está a lavar a loiça. Porém, existem ocasiões em que a presença de uma criança pequena pode representar um obstáculo e as crianças preferem que seja alguma outra pessoa a tomar conta dela. De facto, a responsabilidade constitui uma prática que, dependendo das circunstâncias, é experienciada pelas crianças tanto como um privilégio quanto como um peso (Bjerke, 2011).

No caso acima apresentado, a disputa entre a Vitória e a Atalina é resolvida pela intervenção de um dos irmãos mais velhos e ambas conseguem o resultado esperado de serem libertadas da responsabilidade pela criança mais nova. Contudo, as negociações familiares nem sempre se concluem com a satisfação de todos os participantes e, às vezes, os que têm menos poder são obrigados a aceitar as decisões dos outros. No episódio seguinte, as duas meninas levam a sobrinha com elas para uma festa na escola, apesar de terem preferido ir sozinhas. Neste caso, Atalina e Vitória foram escolhidas para ficar com Ulani não tanto por serem meninas, mas por serem as únicas a ir para um lugar onde poderiam levar consigo o bebé.

*Hoje na escola não há aulas, mas uma festa para todos os alunos. Ao lado do campo de futebol, encontro Atalina, Vitória e Ulani. Vitória está sentada com o bebé no colo. Atalina limpa com um pano o leite que Ulani se*

*despejou nas calças e depois entrega-lhe o biberão. Pergunto a Atalina se vieram todas juntas para comemorar o Dia da Criança. “Eu nem queria vir com ela!”, responde-me. Depois Atalina explica-me que cuidar de bebé “dá trabalho”. Ela teve de levar porque não estava ninguém em casa para ficar com ela, mas não gosta porque, enquanto as outras crianças estão a brincar, ela tem de cuidar da sobrinha. (Diário de campo, 1/6/09)*

### **Família de Samito**

Samito, 12 anos de idade, é o mais velho de três irmãos: ele, Valter de 9 anos e Marino de 3. Nesta família, o critério de atribuição da responsabilidade é, em primeiro lugar, o horário escolar e, a seguir, a idade e o próprio comportamento de cada uma das crianças. Uma vez que o Valter estuda de manhã e o Samito à tarde, quando a mãe se ausenta para comprar e vender produtos, Marino fica sob o cuidado do irmão que estiver em casa. À noite, quando a mãe vai para a escola e os três meninos ficam sozinhos em casa, a responsabilidade de servir o jantar para os irmãos é confiada ao Samito, não apenas por ser o mais velho, mas também porque a mãe o considera mais responsável.

*A mãe do Samito explica-me que prefere mandar o Valter a vender na outra rua porque lá não tem amigos por perto. Se ela lhe confiar a banca em casa, ele pode pensar “volto já!” e depois vai brincar e se esquece da banca. Depois acrescenta: “Só Samito é que entende, você pode lhe mandar e ele faz boa coisa.” (Diário de campo, 15/4/09)*

Através das observações, pude também notar que os dois irmãos mais velhos tendem a exercer práticas diferenciadas em relação ao mais novo. Por um lado, o Samito costuma ocupar-se das tarefas domésticas e dos TPC, enquanto o Marino fica na rua a brincar com outras crianças. Como ele mesmo relata (cfr. 6.2.1), tomar conta do irmão não representa um trabalho difícil, uma vez que não precisa fazer nada para ele, a não ser responder aos seus pedidos. Contudo, em alguns momentos, é o Samito que toma a iniciativa de interagir com o irmão para lhe ensinar alguma coisa, para o mandar ou para brincar. Por outro lado, apesar de o Valter dar algumas ordens verbais ao irmão e o tentar consolar quando chora, ele e Marino tendem a ser sobretudo parceiros de brincadeiras. Por isso, o Valter experiencia o tempo passado sozinho com o irmão mais novo, principalmente, como uma oportunidade para brincarem, antes que a mãe volte e lhes confie alguma tarefa.

*Valter e Marino estão a cabriolar num colchão deitado no chão da sala. Chega a mãe com uma bacia de roupa que acaba de lavar e logo volta a sair para ir buscar o resto. Valter propõe: “Marino, vamos lá brincar de Tchó, tchó, tchó<sup>164</sup>!” O Marino responde: “Estou cansado!” “Então eu não vou brincar também!”, réplica o Valter ofendido. Marino continua a cabriolar e Valter deita-se no colchão, chamando a atenção ao irmão: “Aqui não é sítio para dar pinos! Quero dormir!” Mas logo depois o Valter levanta e amostra ao Marino como parar na cabeça, que tenta sem conseguir. “Vamos brincar de Tchó, tchó, tchó primeiro, porque daqui a pouco a mamã vai*

---

<sup>164</sup> Tchó, tchó, tchó: nome moçambicano da clássica brincadeira onde alguns se escondem e um outro procura-os.

*voltar.”, volta a propor o Valter. Marino começa a contar, enquanto o irmão esconde-se. (Diário de campo, 12/3/09)*

O Valter parece ter menos autoridade sobre o mais novo, que não aceita imediatamente o que o irmão sugere. Contudo, graças à sua esperteza, Valter consegue convencer o irmão a realizar a brincadeira que ele tinha proposto. Apesar do jeito mais brincante do Valter e o mais sério do Samito, Marino expressa-me a sua preferência em ficar com o irmão mais velho, mas não tive a oportunidade de esclarecer as motivações da sua opção. Contudo, entre as possíveis razões, considero a paciência do Samito em responder às questões do irmãozinho e também o facto de ele ficar mais frequentemente responsável no atendimento das suas necessidades, principalmente alimentares, um aspecto que o Marino valoriza em modo particular.

*Pergunto ao Marino com quem gosta de brincar e ele responde: “Com mamã!” “E com Valter e Samito?”, pergunto eu. “Com Samito!”, grita o Marino. “E com quem gostas de ficar?”, continuo eu. “Com Samito!”, grita ele de novo. (Diário de campo, 18/3/09)*

Em várias oportunidades, Marino demonstra uma clara predilecção pelos cuidados da mãe, porém, na sua ausência, aceita de bom grado os cuidados e a protecção que lhe são garantidos pelos irmãos. A presença familiar dos irmãos é considerada de longe preferível e mais tranquilizadora em relação a ficar sozinho ou com uma pessoa desconhecida. Esta ideia é explicitada no seguinte diálogo:

*Marino e Samito estão sozinhos em casa e está quase na hora de o Samito sair para a escola. Pergunto-lhe com quem vai ficar o Marino quando ele sair e ele responde que vai ficar sozinho.*

*Marino: “Não quero, não quero ficar sozinho. Quero ficar com mamã.”*

*Samito: “Há-de vir.”*

*Marino: “Não quero ficar sozinho, vou ficar com quem?”*

*Samito: “Com você.”*

*Marino: “Não quero ficar com ladrão<sup>165</sup>. Vou com você. Vou te perseguir.”*

*Samito: “Pra onde?”*

*Marino: “Na escola.” (Diário de campo, 10/3/09)*

### **Família da Márcia**

Márcia tem 12 anos de idade e vive com a mãe e os seus três irmãos: Ronaldo, de 10 anos, Domingos, de 8 anos e Nina, de 4 anos. De manhã, enquanto os dois irmãos vão para a escola, a mãe está ocupada nas suas actividades e a empregada vai buscar água longe de casa, Márcia fica a tomar conta da sua irmã mais nova. Actualmente, a irmã não parece dar-lhe muito trabalho, sendo que Márcia tem de servir-lhe

---

<sup>165</sup> Ao dizer “ladrão”, Marino provavelmente refere-se à investigadora, cuja presença na sua casa não lhe ficou esclarecida, apesar das explicações do irmão mais velho.



o matabicho e controlar que ela cumpra os pequenos deveres que lhe são atribuídos. Contudo, Márcia conta-me que, sobretudo no passado, cuidar da irmã representou uma actividade bastante cansativa porque ela tinha que nenecar a criança por períodos prolongados, talvez por ser menina, mas provavelmente sobretudo por ser a mais velha.

*Eu, Márcia, Linda e Cesaltina estamos na minha casa a conversar e as meninas vêem no jornal uma fotografia de uma criança que neneca uma outra. Eu pergunto: “Não custa fazer neneca?” Linda diz que não. Márcia ri e apontando para o ombro, explica-me: “Quando você ficar muito tempo, aqui começa a doer... Agora já descansei de nenecar a Nina.” Então pergunto: “Costumavas nenecar a tua irmã?” “Todos os dias, quando eu voltar da escola... eu entrava de manhã, quando eu voltava, eeeeh<sup>166</sup>...”, responde-me a Márcia e conta que, quando a mãe não estava, costumava ir para todo o sítio com ela. Pergunto-lhe se nenecava a Nina só quando era bebé e ela diz: “Mesmo agora, quando ela está doente... Mas dói!” Cesaltina também comenta que não gosta tanto de nenecar desde o dia em que nenecou um bebé que fez xixi e molhou a sua roupa, enquanto ela já estava de uniforme para a escola, então teve de voltar para casa e mudar de roupa. (Diário de campo, 15/10/08)*

Para muitas meninas, nenecar um bebé constitui um divertimento, uma oportunidade para brincar com um “boneco de verdade”, mas também uma ocasião para mostrar aos outros as próprias competências e força. Pelo contrário, Márcia reconhece que se trata de uma tarefa desafiadora do ponto de vista físico, devido à relativamente exígua diferença de tamanho entre a criança carregada e a que carrega. Em relação à perspectiva da Nina acerca das pessoas que cuidam dela, observa-se que as suas preferências são substancialmente as mesmas indicadas pelo Marino: primeiro a mãe e, a seguir, os irmãos.

*Eu: Gostas de ficar com quem aqui em casa?*

*Nina: Com minha mãe.*

*Eu: Com tua mãe?*

*Nina: Só!*

*Eu: E com os teus irmãos?*

*Nina: Com aqueles ali, aqueles ali... que foram na escola, só!*

*Eu: E a mana Márcia?*

*Nina: Gosto de ficar com a mana Márcia, só!*

*Eu: Gostas?*

*Nina: Mh. Só! (Diário de campo, 7/5/09)*

---

<sup>166</sup> *Eeeeh*: expressão coloquial para indicar alguma actividade muito intensa ou pesada.

Todos estes exemplos da vida das famílias de Maputo indicam que, na prática da organização quotidiana, não é tanto o género a representar o factor determinante na divisão do trabalho doméstico, quanto a disponibilidade das pessoas para o desempenho de certas tarefas. Nomeadamente, a própria presença das crianças em casa, definida essencialmente pelo horário escolar, revela-se um dos critérios fundamentais para a atribuição da responsabilidade pelos mais novos. Resultados análogos são relatados por estudos acerca das crianças que cuidam de crianças realizados em diferentes contextos, tais como o Nicarágua (Dahlblom, *et al.*, 2008) e a Bolívia (Punch, 2001).

Contudo, através da convivência e dos cuidados prestados e recebidos, as crianças vão estabelecendo entre elas relações de afecto, de amizade, de confiança e de cumplicidade. A meu ver, nos casos em que haja mais de uma pessoa disponível para cuidar das crianças, estas relações de afinidade desempenham um papel importante. Nas inúmeras negociações quotidianas para a definição da responsabilidade pelos mais novos, tanto as crianças cuidadoras assim como as cuidadas procuram utilizar os recursos à sua disposição para defenderem as suas prioridades e satisfazerem as suas exigências. Algumas vezes, os mais novos conseguem prevalecer mas, na maioria dos casos, acabam submetendo-se às decisões dos mais velhos.

Ainda, apesar de as crianças reconhecerem teoricamente uma divisão social do trabalho doméstico baseada no género, a maioria delas contribui activamente nas actividades familiares, independentemente do sexo. Deste modo, parece-me apropriado considerar as famílias como unidades flexíveis que, mesmo reconhecendo as normas tradicionais de distribuição de tarefas ligadas ao género e à geração, têm frequentemente de adaptar-se a mudanças dependentes da disponibilidade dos seus membros para o trabalho, que pode variar por causa de múltiplas circunstâncias (Punch, 2001).

### **Concluindo: o direito/dever das crianças de participar na vida familiar**

Neste capítulo, assim como ao longo de toda a tese, pretendi demonstrar que a grande maioria das crianças estudadas desempenha um papel central na vida familiar. No âmbito do contexto considerado, “as necessidades das crianças dificilmente podem ser separadas das necessidades dos outros membros da família que são importantes para elas” (Wihstutz, 2011). Por isso, noções como trabalho e responsabilidade não podem ser assumidas como adquiridas nem discutidas de forma abstracta, mas precisam de ser analisada em contextos específicos, a partir das referências sociais e culturais locais. Ainda, a documentação das responsabilidades que assumem e dos trabalhos que realizam representa um caminho imprescindível para tornar visível a agência das crianças nas suas vidas quotidianas “normais” (Bjerke, 2011).

Nomeadamente, procurei aqui discutir a responsabilidade e o trabalho de tomar conta de crianças, encarando esta realidade como um aspecto significativo e quotidiano das vidas das crianças envolvidas

na investigação. Não reconhecer os cuidados que prestam aos mais novos significa silenciar as crianças e relegá-las à concepção cultural dominante que considera a infância como um período de dependência e incompetência (Wihstutz, 2011). As experiências das crianças que cuidam de crianças representam um fenómeno social complexo, no âmbito do qual são chamadas a desempenhar uma multiplicidade de actividades. As circunstâncias específicas e as características das crianças cuidadas, que variam desde os bebés até àquelas mais crescidas, determinam o papel das crianças cuidadoras. Cuidar de crianças pode significar um envolvimento constante na supervisão dos mais novos e na satisfação das suas necessidades, o desempenho de actividades pontuais ou a simples disponibilidade para atender eventuais pedidos das crianças sob a sua responsabilidade.

Concordando com Durkheim (2007), considero que uma visão compreensiva do fenómeno não pode limitar-se à identificação da função social que este desempenha dentro de uma dada sociedade. Assim, depois de reconhecer a utilidade desta prática como uma forma de libertar as mães dos cuidados das crianças para tratarem da subsistência familiar, procurei analisar as múltiplas dimensões que compõem a experiência das crianças que cuidam de crianças. Uma atenção especial foi dedicada às inúmeras relações que vão se construindo entre as crianças cuidadas e as crianças cuidadoras. De acordo com Gilligan (1995, p. 123), “as pessoas vivem em conexão umas com as outras e as vidas humanas estão entrelaçadas em uma miríade de formas mais ou menos subtis”. Olhando para as conexões e as ligações entre as crianças, procurei descortinar as relações de poder, de ensino e aprendizagem e de afecto e amizade. A dimensão lúdica, reconhecida como um dos pilares das culturas infantis (Sarmiento, 2004) e como a maneira peculiar das crianças de estarem no mundo (Nunes, 1999), foi também analisada enquanto elemento constitutivo da prática das crianças que cuidam de crianças.

Através do uso de múltiplas ferramentas de investigação, foi possível delinear uma visão multifacetada do fenómeno estudado, uma vez que cada instrumento captura um aspecto diferente da realidade social. Por um lado, os resultados do questionário iluminam as representações das crianças acerca do cuidar de crianças, trazendo à tona as normas culturais que regulamentam a sua actividade enquanto cuidadoras. Por outro lado, a observação participante permitiu captar as interacções quotidianas no seu decorrer, compreendendo como as representações e as normas se transformam em práticas concretas.

Em diferentes contextos do mundo maioritário, as crianças nem sempre reconhecem o valor real do trabalho que desenvolvem no âmbito familiar, uma vez que este tende a ser encarado como socialização, preparação para a vida adulta, educação e brincadeira (Nieuwenhuys, 1996). As crianças envolvidas na investigação confirmam que tanto a dimensão lúdica quanto a preparação para a vida adulta são aspectos relevantes na sua actividade como cuidadoras. Tanto as meninas como os rapazes são encarados como competentes para tomarem conta dos mais novos. Independentemente do género, todos são chamados a desempenhar esta actividade porque representa uma experiência positiva,

preparatória para o futuro papel de pais e útil para o núcleo familiar. Conscientes que cada um tem de cumprir as suas obrigações na família, as crianças tendem a não reconhecer a relevância da sua contribuição, pensando que estão apenas a “ajudar” em casa (Punch, 2001).

Apesar de as crianças afirmarem uma geral igualdade entre meninas e rapazes, as diferenças de género existem. Os efeitos do cruzamento das variáveis de género e de geração em subestimar o trabalho das crianças, torna-se evidente quando as meninas descrevem o tomar conta de crianças como um “trabalho” para os rapazes e uma “rotina normal” para elas. De acordo com Montgomery (2005), muitos estudos têm reconhecido o género como algo que afecta fortemente a vida das crianças, sem procurar analisar como isto ocorre na prática. De forma exploratória, foi este o exercício que tentei realizar: não considerar a divisão sexual do trabalho como algo fixo e imposto às crianças, mas como um processo de relações e negociações em que elas também participam. A observação etnográfica permitiu evidenciar que as crianças reconhecem as normas estabelecidas, mas as negociam e as aplicam de forma flexível nas suas práticas quotidianas. A divisão intrageracional do trabalho doméstico, incluindo o tomar conta de crianças, é estabelecida de acordo com as diferentes exigências dos membros da família e o género representa apenas um dos múltiplos factores que a fundamentam.

As crianças mais novas também participam nas negociações quotidianas para definir os seus cuidadores e, na ausência das mães (e às vezes até na sua presença), expressam a sua preferência pelos cuidados dos irmãos ou das outras crianças mais velhas da família. Similarmente, as crianças mais velhas reconhecem-se como as pessoas mais apropriadas para cuidarem dos irmãos mais novos, quando os pais não estão. Sem negar os possíveis riscos que as crianças correm ao ficarem sozinhas nem as situações em que a responsabilidades pelos mais novos é percebida como um peso, a realidade moçambicana representa um estímulo para olhar as coisas de uma outra perspectiva e valorizar também o que as crianças “ganham” em termos de competências, habilidades e autoconfiança.

Para as crianças, ser encarregadas do cuidado dos mais novos implica um implícito reconhecimento da sua agência e da sua capacidade de lidar com esta responsabilidade (Montgomery, 2009). Numa sociedade fortemente hierarquizada, onde as crianças se encontram no nível mais baixo da escada social, esta prática representa também a oportunidade de exercer um certo poder, mesmo que limitado, sobre os mais novos, obtendo a sua assistência no desempenho das múltiplas tarefas que lhes são confiadas. Finalmente, as crianças mais velhas, graças à sua maior experiência do mundo, representam um recurso precioso para as crianças mais novas, com as quais partilham os seus conhecimentos, obtendo benéficos efeitos em termos de auto-estima.

As perspectivas das crianças sobre a sua actividade de tomar conta de outras crianças contribuem para enriquecer o debate sobre os seus direitos e sobre o seu papel na vida social. Liebel e Saadi (2010) afirmam que, nos movimentos das crianças trabalhadoras, a reivindicação do seu direito a trabalhar e a

ser reconhecidas como actores sociais autónomos e competentes é inseparável da vontade de assumir responsabilidades em relação à comunidade e à sociedade mais ampla. No bairro da periferia de Maputo estudado, as crianças que cuidam de crianças reivindicam este papel, afirmando o seu estatuto de sujeitos competentes e responsáveis e defendendo o seu direito/dever a uma participação activa na vida familiar. Mas qual é a fronteira entre autonomia e falta de cuidados? As sociedades actuais estão confrontando-se com a necessidade de encontrar respostas acerca da relação entre os direitos e as responsabilidades das crianças. A questão relativa até que ponto as crianças podem ser responsáveis por si mesmas e pelos outros é deixada em aberto (Wihstutz, 2011).



## Inconclusivas conclusões

*Estamos no fim da pequena festa que organizei para me despedir e agradecer às crianças. Wina pega o pau da vassoura e começa a entrevistar-me: “Agora que fizeste esta investigação, o que é que aprendeste?” Apanhada de surpresa, respondo: “Aprendi como as crianças vivem, o que fazem, como gostam de brincar, ...” Wina continua: “E agora que acabaste a pesquisa, o que achas necessário para as crianças moçambicanas terem uma vida melhor?” Gostaria de dizer que não acho que precisam melhorar, que me pareceram crianças que estão bem e felizes, que não estão tão mal como se pensa, mas não falo nada disto, procurando dar a resposta que ela provavelmente espera: “Ter a possibilidade de ir à escola, estudar. E tu o que achas?” “A educação, ter pai e mãe, o carinho, ...”, diz ela. Depois pergunta a uma colega e ela também responde que as crianças precisam “estudar”. (Diário de campo, 3/11/09)*

Chegamos ao fim desta jornada e todos, tanto as crianças e os adultos envolvidos na investigação quanto os leitores, esperam de mim uma resposta: afinal, o que descobri? Responder a esta pergunta não é um trabalho fácil<sup>167</sup>. Se, como defendi várias vezes, é difícil trazer para páginas escritas a riqueza e a complexidade da vida real, ainda mais desafiador é identificar e sintetizar as contribuições essenciais que a análise das vidas das crianças de Infulene traz para as múltiplas questões levantadas pelo debate internacional dos estudos sociais da infância. Na tentativa de cumprir esta tarefa, vou focalizar-me sobretudo nas crianças que cuidam de crianças, encarando-as como um fenómeno social emblemático da condição e da construção da infância, não apenas no bairro periférico de Maputo estudado, mas também na sociedade moçambicana em geral.

Comecei o trabalho, motivada pelo reconhecimento de uma tendencial ausência das crianças moçambicanas “normais” nas investigações desenvolvidas tanto no campo dos Estudos da Infância, quanto dos Estudos Africanos. Pareceu-me uma lacuna estranha e surpreendente porque, ao aproximar-se da sociedade moçambicana e da vida quotidiana que nela decorre, resulta quase impossível não reparar nas crianças e nas suas contribuições sociais, uma vez que as crianças estão presentes e visíveis tanto no espaço público como no espaço privado, frequentam as instituições escolares, cooperam na organização familiar e participam nas actividades económicas e produtivas.

O foco quase exclusivo das investigações na categoria das “crianças órfãs e vulneráveis” revela um substancial equívoco entre as noções de *problema social* e *problema sociológico*. De acordo com Berger (1963, p. 37), “o problema sociológico não implica tanto entender porque certas coisas não funcionam do

---

<sup>167</sup> Peço emprestada a expressão “Inconclusivas conclusões” utilizada no título ao escritor moçambicano Mia Couto, porque me parece dar bem conta do carácter necessariamente parcial e provisório destas considerações finais.

ponto de vista da autoridade e da gestão da vida social, quanto compreender como funciona o sistema em geral, quais são os seus pressupostos e as estruturas nas quais se baseia”. Por outras palavras, enquanto as pessoas falam comumente de *problema social* quando alguma coisa, fugindo à norma e à normalidade, não funciona como é esperado, os sociólogos deveriam preocupar-se em compreender o que acontece concretamente nas interações sociais e de que forma a norma e a normalidade são socialmente construídas. Abordar as crianças moçambicanas como um *problema sociológico* significa então ultrapassar a visão que as considera como sujeitos vulneráveis e necessitados para as encarar como actores sociais, competentes nos seus mundos de vida. Esta mudança de paradigma tem caracterizado a investigação internacional acerca da infância nas últimas duas décadas, porém tem encontrado mais resistências no continente africano.

A partir destas considerações, o meu objectivo foi constituído pela compreensão da experiência específica de “ser criança” das meninas e dos meninos de um bairro de Maputo, das suas relações com os outros e com o mundo que as rodeia. A prática das crianças de tomar conta de outras crianças foi encarada como uma excelente chave para aceder a esta compreensão, entrando e explorando os mundos sociais e culturais infantis. Neste empreendimento, a análise do contexto histórico, político, social e cultural no qual as crianças se inscrevem, incluindo as ideias de criança e de infância vigentes na sociedade, representou um passo imprescindível.

Nas próximas páginas, exporei os principais resultados alcançados, discutindo-os à luz da literatura existente. Procurarei reflectir acerca da utilidade que este trabalho pode ter para aqueles que se ocupam (e preocupam) de crianças e, nomeadamente, das crianças moçambicanas. Finalmente, identificarei os desafios que permanecem em aberto tanto em relação à prática de investigação quanto à reflexão teórica, apontando algumas das possíveis pistas para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área.

### ***Alguns resultados***

De acordo com Charles Wright Mills (1973), a imaginação sociológica é uma peculiar sensibilidade intelectual que nos permite criar conexões, captando a interacção entre individuo e sociedade, biografia e história, consciência de si e mundo exterior. A partir desta atitude, procurarei aqui relacionar as experiências individuais das crianças investigadas, amplamente descritas e discutidas ao longo deste trabalho, com alguns aspectos gerais da sociedade onde elas estão inseridas. Identificar as pontes entre as vidas das crianças e a sociedade onde se inscrevem significa reconhecer que a infância é, ao mesmo tempo, condição específica e expressão global do estado geral do sistema social (Sgritta, 1988).

### **A natureza contestada das ideias de infância e de criança**

No contexto moçambicano, as ideias de criança e de infância constroem-se nas encruzilhadas de múltiplos discursos, interesses e tradições. A imagem social de criança que caracteriza as sociedades



rurais tradicionais moçambicanas confronta-se progressivamente com outras imagens, originadas em contextos diversos e divulgadas por sujeitos diferenciados: os mercantes asiáticos, os colonos portugueses, os missionários de diferentes religiões e nacionalidades, os técnicos e dirigentes moçambicanos formados nos países soviéticos, os cooperantes, os funcionários e os representantes das ONG e das organizações internacionais, os migrantes, os graduados e pós-graduados moçambicanos que estudaram no estrangeiro, os meios de comunicação social.

Contudo, aplicando o discurso de Magubane (2006), a ideia de infância não deve ser encarada apenas como um espaço de “aculturação” ou até de exploração e dominação, mas sobretudo como um território de negociação cultural e de *hibridismo*. Young defende que “a hibridação enquanto criouliização implica fusão, a criação de uma nova forma que pode depois contrapor-se àquela antiga, da qual é parcialmente constituída” (1990, p. 24). Em Moçambique, velhas e novas instâncias encontram-se e confrontam-se constantemente não apenas no discurso oficial acerca da infância, mas sobretudo nas representações e nas práticas quotidianas das crianças e dos adultos com os quais elas estabelecem relações significativas. Nomeadamente, para mostrar como isto acontece na prática, considerarei três categorias de sujeitos: os professores, os pais e as próprias crianças.

Os professores<sup>168</sup> encaram as crianças, antes de mais, como alunos, pretendendo que elas cheguem à escola na hora, que estejam atentas nas aulas, que executem os TPC em casa e que tragam o material exigido. Deste modo, eles não reconhecem o papel “tradicionalmente” atribuído às crianças de cuidar dos irmãos e de colaborar nas tarefas domésticas, um papel que pode implicar que cheguem à escola atrasadas, cansadas ou que, em casa, não tenham tempo para realizar os TPC. Ainda, os professores tendem a sancionar as crianças que não têm o material escolar prescrito e, assim fazendo, as discriminam pela sua origem social, uma vez que frequentemente estas faltas decorrem das precárias condições económicas das famílias. Uma tal atitude contrapõe-se claramente aos direitos das crianças<sup>169</sup>, um discurso do qual os próprios professores são porta-vozes através dos conteúdos de algumas disciplinas que incluem a apresentação da CDC. Também contrária ao reconhecimento dos direitos das crianças, seria a obediência incondicionada que alguns professores exigem dos seus alunos, utilizando um leque de formas de violência, que vão da simbólica à física.

Os pais também apresentam visões dos seus filhos diferenciadas e, às vezes, contrapostas. Se, por um lado, desejam que as crianças sejam boas alunas e tragam resultados positivos da escola, por outro lado, não deixam de socializá-las através de uma atribuição progressiva de responsabilidades relativas a si mesmas, aos irmãos e à família, encarando-as como colaboradoras na organização da vida familiar. Para

---

<sup>168</sup> Faço aqui uma reflexão de carácter geral relativa às contradições que marcam as ideias de infância vigentes entre os professores enquanto categoria. Isto não significa que *todos* os professores pensem e actuem da forma descrita. O mesmo discurso vale para os pais e para as crianças.

<sup>169</sup> Nomeadamente, contrapõe-se ao artigo 2 da CDC, relativo à não-discriminação.

além destas expectativas, cuja realização acaba ocupando grande parte do tempo infantil, os pais reconhecem que os seus filhos são crianças e que, enquanto tais, têm direito a brincar, como explica uma mãe: “Disse a ele para ir brincar porque também é criança...” (Diário de campo, 14/3/09).

Finalmente, a construção da representação e da experiência de ser crianças das próprias crianças realiza-se no cruzamento de pressões e mensagens múltiplas e diferenciadas, o que se reflecte num resultado complexo. Quando interpeladas acerca da vida das crianças em Moçambique, as crianças envolvidas na investigação tendem a referir-se essencialmente a duas imagens, decorrentes dos discursos oficiais acerca da infância: as crianças sujeitos de direitos e as crianças órfãs e vulneráveis. Contudo, apesar de, às vezes, parecer que as crianças estejam apenas repetindo textualmente estes discursos, uma análise mais atenta permite compreender que elas os confrontam e os reelaboram a partir das suas experiências pessoais, realizando assim processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2010; 2003; 2002; 1997).

As crianças complexificam a forma em que o discurso dos direitos é transmitido pelos livros didáticos e pelos *mass media*, associando-o à questão dos deveres, uma realidade que experienciam quotidianamente nas suas vidas, tanto na família como na escola. Uma vez que, no entendimento das crianças, a cada direito corresponde geralmente um dever (por exemplo, direito a viver numa família e dever de respeitar os pais), torna-se essencialmente irrelevante distinguir uns dos outros (quando pergunto se trabalhar é um direito ou um dever, as crianças respondem que é mesma coisa).

Também o discurso acerca das crianças órfãs e vulneráveis é mais intrincado do que possa parecer à primeira vista. Os participantes da investigação relatam que muitas crianças moçambicanas vivem em situações difíceis, devido à pobreza, à orfandade, à necessidade de trabalhar e à exclusão da educação formal. Tirando o último elemento, as outras condições referidas marcam efectivamente a quotidianidade de um conjunto considerável das crianças estudadas. Porém, quando lhes peço para me apresentarem as suas vidas, as crianças dificilmente mencionam estes aspectos. Pelo contrário, elas focalizam-se na riqueza das suas relações e das suas culturas de pares, com particular ênfase para as brincadeiras. Ainda, as crianças demonstram geralmente um certo orgulho pelo trabalho que desempenham tanto no âmbito doméstico, quanto nas actividades produtivas e comerciais da família.

Sintetizando a diversidade de imagens até aqui apresentada, é possível identificar três principais “ofícios das crianças” (Sarmiento, 2000), que lhes são atribuídos respectivamente enquanto membros da família, enquanto alunos e enquanto crianças. A cada um destes ofícios estão associados direitos, deveres, responsabilidades e actividades. Enquanto filhas, netas, sobrinhas, irmãs, etc., as crianças contribuem nos trabalhos domésticos e cuidam das outras crianças, recebendo, por sua vez, protecção e cuidados por parte dos mais velhos e respeito e colaboração por parte dos mais novos. Enquanto alunas, as crianças estudam e respeitam a autoridade que os professores exercem sobre elas. O ofício das crianças enquanto crianças é transversal aos outros dois. Com efeito, as crianças brincam e criam as suas

culturas de pares tanto no desempenho dos seus papéis de membros familiares e de alunas, quanto sobretudo nos interstícios espaço-temporais entre um e outro.

Conjugar exigências e expectativas diferenciadas é, por vezes, considerado pelas crianças como algo desafiador. Contudo, na maioria dos casos, dar conta dos seus múltiplos officios não representa nada mais que a sua normal rotina quotidiana.

### **Competência vs. Incompetência? Protecção vs. Participação?**

A natureza contestada das ideias de infância e de crianças não caracteriza apenas o contexto moçambicano, mas encontra-se profundamente enraizada nas construções sociais das crianças e da infância a nível global (Prout, 2004; Lee, 2001; Qvortrup, 1999). Por um lado, as crianças são vistas como “seres humanos” (*human beings*) competentes, com direito à participação e capacidade de ser responsáveis. Por outro lado, as crianças são encaradas como “seres humanos em devir” (*human becomings*), essencialmente imaturas e desprovidas da competência e da experiência dos adultos de assumir responsabilidades. Portanto, as visões globais da infância oscilam entre a ênfase na sua dependência e incompetência, que relega as crianças ao papel de receptoras passivas das medidas adultas, e o foco na competência das crianças enquanto actores sociais (Hutchby & Moran-Ellis, 1998). Corolário destas construções ambíguas é o debate internacional que vê a protecção e a participação das crianças como instâncias antagónicas. De acordo com Qvortrup (2003), protecção e participação representam duas faces da mesma moeda. No mundo minoritário, há um papel cada vez mais reduzido das crianças na sociedade e uma protecção que evolui em direcção ao encarceramento, transformando gradualmente uma ideia positiva de protecção na sua versão autoritária e paternalista, o controlo. Ao caminhar para uma versão extrema da protecção, negligencia-se a capacidade das crianças de utilizar as suas habilidades e competências e fortalece-se entre os adultos a falta de confiança nestas qualidades das crianças, gerando uma tendência que se auto-alimenta. Então, pergunta o sociólogo da infância dinamarquês (Qvortrup, 2003), como é possível quebrar este círculo vicioso, a fim de devolver às crianças a oportunidade de participar sem negar a sua necessidade de protecção?

A experiência das crianças que participaram na investigação indica-nos uma possível resposta a esta questão, apontando para um caminho diametralmente oposto àquele descrito por Qvortrup. Ao invés de preocupar-se excessivamente com a protecção das crianças, os adultos tendem a apostar nas suas habilidades e competências, desde os primeiros anos de vidas (Rogoff, 2008; Nsamenang, 2006). Ladeando as crianças mais velhas e os adultos nas actividades quotidianas e experimentando-se nelas, as crianças “aprendem fazendo” tudo o que é necessário, tanto para se desenrascarem sozinhas quanto para assumirem responsabilidades em relação aos outros. Também esta tendência se auto-alimenta, uma vez que, quanto mais as crianças se tornarem competentes no que fazem, maiores responsabilidades

lhes serão confiadas pelos adultos. Ainda, um maior desenvolvimento das competências das crianças equivale a uma maior capacidade de se protegerem dos perigos e de enfrentarem as adversidades.

Inúmeros exemplos deste processo foram descritos ao longo do trabalho. No capítulo 4, descrevi a progressiva autonomia das crianças no desempenho das actividades necessárias para a subsistência quotidiana, desde a higiene de si, das suas coisas e do espaço até o abastecimento de água e a preparação das refeições. No capítulo 5, a gradual aquisição de competências é encarada em termos de mobilidade espacial, uma mobilidade que desempenha tanto funções práticas para as crianças (ir à escola) e para as suas famílias (ir às compras ou pastar os cabritos), quanto funções sociais (brincar, encontrar os amigos, visitar os familiares). Finalmente, no capítulo 6, vimos que as crianças são reconhecidas como suficientemente competentes para assumirem a responsabilidade pelos mais novos, tanto no desempenho das actividades quotidianas (dar banho, preparar e servir refeições, etc.), quanto na mobilidade (acompanhar e ir buscar na escola). Focalizamos agora a nossa atenção nas principais contribuições trazidas pela análise deste fenómeno: o tomar conta de crianças.

### **Crianças que cuidam de crianças**

De acordo com Sgritta (1988), faz parte da natureza da infância apresentar-se como uma condição na qual confluem e se concretizam aspectos muito diferentes da realidade social: do ambiente primário das famílias à organização económica e social local e nacional, da especificidade dos instrumentos normativos ao sistema de estruturas e serviços através do qual as normas se traduzem em práticas operacionais concretas. No estudo da realidade das crianças que cuidam de crianças num bairro periférico de Maputo, procurei explorar os múltiplos aspectos referidos através da análise das condições sociais em que este fenómeno se origina e da função que ele desempenha dentro do sistema social.

Agora tentarei evidenciar os principais conceitos que emergem do exame das representações e das práticas das crianças que cuidam de crianças. Ao longo do trabalho, referi que a sociedade moçambicana se estrutura de forma bastante hierarquizada, sendo que as relações entre adultos e crianças se baseiam numa distribuição desigual do poder. Contudo, os elementos de troca entre adultos e crianças precisam de ser considerados (Morrow, 1994), uma vez que suas vidas se encontram interligadas em múltiplas formas. Parece-me mais produtivo encarar as relações entre os membros das famílias estudadas, sejam eles adultos ou crianças, em termos de *interdependências* que são negociadas e renegociadas no tempo e no espaço (Punch, 2001b), de acordo com as específicas circunstâncias.

As posições dos adultos e das crianças na *ordem geracional* não são fixas, mas são constituídas, reproduzidas e transformadas através da actividade relacional (Mayall, 2009; 2005; Alanen, 2004). Neste âmbito, notamos que a assunção de responsabilidades em relação ao trabalho domésticos e sobretudo aos mais novos representa uma forma de adquirir um estatuto mais elevado. Como documentado em outros estudos (Bjerke, 2011; Becker, Aldridge, & Dearden, 1998; Rogoff, *et al.*, 1975), as crianças que

cuidam de outras crianças deixam de ser encaradas como completamente dependentes dos adultos e são reconhecidas como responsáveis, capazes, competentes e fiáveis. Uma vez que os adultos precisam das suas contribuições, estas crianças podem ganhar maiores margens de negociação da sua autonomia e ainda aproveitam da oportunidade de ter alguém “em baixo de si” para mandar.

Contudo, cuidar de outras crianças não significa apenas exercer uma autoridade sobre elas, mas também envolver-se em processos decisoriais, ensinar e partilhar habilidades e conhecimentos, tomar iniciativa de fazer alguma coisa, criar relações de amizade, afecto e confiança e também brincar. A *autonomia* das crianças é real, porém é sempre parcial e relativa, uma vez que as suas acções, relações e decisões precisam de ser negociadas não apenas com os adultos que lhes confiaram a responsabilidade pelos mais novos, mas também com as próprias crianças cuidadas. Negociando a sua posição e o seu papel com as outras crianças e com os adultos e assumindo responsabilidades, as crianças afirmam-se como actores sociais dinâmicos e não apenas como receptores passivos de cuidados (Cockburn, 2005). Desta forma, as crianças exercem a sua *agência*: elas “contam” não tanto porque são ouvidas ou envolvidas nos processos de tomadas de decisão por parte dos adultos, mas porque é “descortinada” a sua permanente contribuição à construção da sociedade e da cultura onde vivem, ao lado dos adultos, na sua vida quotidiana e colectiva (Belotti, 2008).

De acordo com Christensen (2006, *apud* Wyness, 2009), a *participação* das crianças tem-se tornado um “conceito mala”, denotando uma gama de significados e práticas em uma quantidade de contextos distintos. Wyness<sup>170</sup> argumenta que uma noção hegemónica de participação das crianças focalizada na “voz” teve o efeito de constituir as actividades “materiais” sociais, económicas e políticas das crianças menos abastadas do mundo maioritário como formas deficitárias ou desviantes de participação. No âmbito deste trabalho, optei por uma definição ampla deste conceito, encarando a participação infantil como uma inclusão activa e habitual nos processos sociais essenciais, uma efectivação seminal e quotidiana de uma agência significativa (Liebel & Saadi, 2010). Cuidando dos mais novos, as crianças exercem uma agência significativa e, desta forma, participam na vida familiar e social.

Esta experiência é geralmente encarada de forma positiva pelas crianças, porque elas sentem que estão contribuindo para a subsistência da família. Morrow (2010) explica que, de acordo com as investigações da psicologia social, dar a própria *contribuição* oferece às pessoas um senso de pertencimento às suas famílias e comunidades. No mundo minoritário, a contribuição habitualmente reconhecida às crianças é meramente “futurística”: as crianças estudam para, no futuro, contribuir para o bem-estar das suas famílias e para o desenvolvimento da sociedade (Morrow, 2010). Diversamente, a oportunidade garantida às crianças que cuidam de crianças de contribuir para a vida presente das suas famílias valoriza o seu papel de membros da sociedade no aqui-e-agora.

---

<sup>170</sup> “The Contested Nature of Children’s Participation: Global and Conceptual Issues”, conferência Doutoral proferida na Universidade do Minho, no dia 8 de Julho de 2011.

Ainda, através das suas representações e práticas relativas ao cuidar de crianças, as crianças demonstram que não se limitam a interiorizar valores sociais e culturais, mas contribuem activamente para a produção e a mudança cultural (Corsaro, 2010). Os meninos e as meninas mostram conhecer as normas que regulam a actividade de cuidar de crianças no mundo adulto, sobretudo em relação à identificação de género; porém, no discurso, contestam-nas e, na prática, aplicam-nas de forma flexível. Com efeito, vimos que no questionário as crianças tendem a afirmar que tomar conta de crianças é um trabalho tanto para meninas como para rapazes por uma variedade de razões (porque todos são iguais, porque todos devem ajudar a família, porque todos devem saber cuidar dos seus filhos no futuro e porque as crianças gostam tanto das brincadeiras dos meninas como dos rapazes). Na prática, não é apenas o género que define qual criança assume a responsabilidade pelos mais novos, mas este papel é negociado a partir de múltiplos factores (idade, horário escolar, afinidades, responsabilidade, etc.).

As crianças também se constituem como produtoras culturais, assumindo o papel de mediadoras entre a tradição e as inovações. Ao cuidar dos mais novos, as crianças também lhes ensinam o que sabem mas, nestes ensinamentos, elas não se limitam a repetir o que aprenderam dos pais ou dos mais velhos. Para além dos saberes herdados da tradição, as crianças carregam também novos conhecimentos aprendidos na escola, adquiridos a partir dos meios de comunicação ou até desenvolvidos autonomamente através das suas experiências. Assim fazendo, as crianças recriam identidade e valores e produzem a mudança social, um processo endógeno e não apenas o produto do contacto com elementos externos (Costa, 2007).

### ***Utilidade prática do trabalho?***

*A sociologia não é uma prática, mas uma tentativa de compreender a sociedade.*

Peter L. Berger (1963)

Diversamente de outros estudos, o meu trabalho não surgiu com o objectivo de fornecer indicativos para as políticas e para as práticas mas, antes de mais, brotou da vontade de compreender e dar visibilidade à vida quotidiana e “normal” das crianças de um bairro periférico de Maputo. Desta forma, pretendia contribuir para colmatar uma lacuna no conhecimento da realidade social moçambicana. Contudo, ao longo do percurso, fui apreendendo que este conhecimento poderia também oferecer algumas indicações para os profissionais e os políticos.

Durante a minha permanência em Moçambique, tive a oportunidade de ouvir alguns professores criticarem as famílias porque as crianças em casa tinham de trabalhar e não estudavam. Considero que a divulgação de alguns resultados da pesquisa no âmbito da formação dos professores poderia concorrer para a implementação de práticas pedagógicas mais conscientes, atentas e sensíveis aos múltiplos ofícios

das crianças. A riqueza das experiências de vida das crianças, não apenas como alunas mas também como responsáveis pelos irmãos e pelos trabalhos domésticos, representa algo que deveria ser valorizado, ao invés de reprovado. Ainda, reconhecendo que as crianças precisam também de um tempo mais livre para brincar e desenvolver as suas relações e culturas de pares, seria interessante pensar na possibilidade de concentrar as aprendizagens no horário escolar, evitando sobrecarregar as crianças como os TPC.

Vimos que, no contexto estudado, a protecção das crianças passa principalmente pelo desenvolvimento das suas competências. Portanto, uma vez reconhecido e valorizado o facto que as crianças cuidam de outras crianças, os currículos escolares poderiam incluir conhecimentos e noções úteis para o desempenho desta tarefa. Seria interessante desenvolver investigações para identificar os principais perigos que ameaçam os mais novos no espaço doméstico e no seu entorno e, sucessivamente, divulgar estas informações nas escolas, junto das medidas necessárias para as crianças se protegerem<sup>171</sup>. Estes conhecimentos representariam um recurso útil não apenas para as crianças cuidadoras mas também para os seus familiares adultos, que ficariam informados através dos filhos.

Pelo que se refere às políticas, considero central que estas sejam elaboradas a partir do conhecimento e do respeito dos valores culturais e dos modos de vida das pessoas às quais se dirigem. Nsamenang (2011) sublinha que, apesar de serem espalhados por toda a África e de terem funcionado com êxito desde a antiguidade, os modelos de cuidado e de educação infantil indígena-africano e árabe-islâmico permanecem “sistemas submersos”, relativamente desconhecidos e portanto raramente considerados na planificação e na implementação das políticas, que são tendencialmente eurocêntricas. Dando a devida atenção à prática das crianças que cuidam de crianças, poderia talvez evitar-se uma globalização indiferenciada de políticas e valores<sup>172</sup>, que acabam sendo ineficazes porque não relevantes ou viáveis para os seus destinatários.

Afinal, de acordo com Nunes (2002), não devemos querer que se repita um erro do passado, que o conhecimento construído sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes e que o entendimento de todas as outras parta da aplicação desse modelo, sem o questionar, perpetuando-se assim a hegemonia de um padrão de criança ocidental e etnocêntrico. Através da invocação de uma imagem de infância homogénea a nível global, muitas organizações internacionais justificam intervenções que frequentemente acabam separando as crianças dos seus mundos sociais, tornando-as objectos do mercado mundial da caridade (Nieuwenhuys, 2010).

---

<sup>171</sup> No contexto europeu, existem uma série de livros que explicam os acidentes domésticos mais frequentes que envolvem crianças, indicando as formas mais apropriadas evitá-los e, eventualmente, de reagir. Cfr. Julien (2009).

<sup>172</sup> Neste âmbito, são conhecidos os esforços do Banco Mundial para a difusão global da educação pré-escolar (Young, 2002).

## **Desafios abertos e pistas para futuros trabalhos**

*Tal como observa Max Weber, “qualquer obra científica acabada” não tem outro sentido a não ser o de fazer nascer novas “questões”: exige portanto ser “superada” e envelhecer. Aquele que quer servir a ciência, deve resignar-se a esta sorte.*

Michel Maffesoli (1987)

O primeiro desafio que permanece aberto está relacionado com as modalidades e a própria possibilidade de trazer o ponto de vista das crianças na investigação. Argumentei que uma investigação levada a cabo em tempos, espaços e situações diferentes, através do uso de uma vasta gama de ferramentas sempre acompanhadas por uma observação mais ou menos participante, oferece uma descrição e uma compreensão *ricas* da realidade observada, porque considera perspectivas diversificadas. Contudo, a selecção, interpretação e representação dos dados é levada a cabo pelo investigador-adulto (Ferreira, 2010). Então como é possível garantir, como sugerido por Ferreira e Sarmento (2008, p. 80) “a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico, que resulta da voz e acção das crianças em todo o processo”?

Sublinhei que a responsabilidade representa uma prática que, dependendo de múltiplas circunstâncias, é experienciada pelas crianças tanto como um privilégio quanto como um peso (Bjerke, 2011). Também mostrei que é possível acautelar a protecção das crianças através do desenvolvimento das suas competências. Contudo, ulteriores investigações podem permitir analisar e compreender as responsabilidades que as crianças assumem em diferentes âmbitos, evidenciando a sua capacidade de se protegerem dos riscos que delas decorrem. O segundo desafio prende-se portanto com possibilidade de estabelecer limites e fronteiras entre direitos e responsabilidades (Wihstutz, 2011), entre autonomia e falta de cuidados: enfim, até que ponto as crianças podem e é justo que sejam responsáveis por si mesmas e pelos outros?

Neste trabalho, procurei abordar os assuntos relativos à agência e à participação das crianças na vida social, contudo não cheguei a abordar a questão da cidadania infantil. Ferreira (2004) propõe uma conceptualização da cidadania das crianças que enfatize três dimensões da vida social: a implicação, a interdependência e a comunidade. Considero que estes elementos fazem parte da vida das crianças que participaram na investigação, porém novas pesquisa tornam-se necessárias para esclarecer os significados da cidadania dentro do contexto estudado, tanto para as crianças quanto para os adultos. O terceiro desafio está portanto ligado ao aprofundamento da questão da cidadania das crianças no âmbito da realidade moçambicana.

De acordo com Mills (1973), a imaginação sociológica permite dar conta da biografia, da história e das suas recíprocas relações no âmbito da sociedade. No âmbito desta tese, analisei apenas de forma exploratória o percurso histórico das ideias de infância e de crianças vigentes na sociedade



moçambicana actual. O quarto desafio é então representado pela reconstrução da evolução histórica das representações e das experiências de “ser criança” em Moçambique. Pesquisas baseadas em histórias de vida de pessoas que viveram as suas infâncias em diferentes momentos históricos do país (o período colonial, o socialismo, a guerra, a paz e a democracia) poderão contribuir neste sentido.

Finalmente, as crianças que participaram na investigação apresentam as brincadeiras como um elemento central das suas vidas. Contudo, Corsaro (2009) enfatiza que a natureza e a complexidade das culturas de pares das crianças do mundo maioritário permanecem tendencialmente ausentes da investigação internacional acerca da infância. O quinto e último desafio é portanto representado pelo desenvolvimento de pesquisas que tornem visível a riqueza da cultura lúdica das crianças moçambicanas, levando a sério as suas brincadeiras e reconhecendo-as como uma forma de contribuir para os complexos processos de continuidade e de mudança cultural.

*A sociologia é um amplo comentário das experiências da vida quotidiana, uma interpretação que se alimenta de outras interpretações e que, por sua vez, as alimenta.*

Zygmunt Bauman (1990)

Em termos rigorosos, não existem puros e simples factos, mas sempre factos interpretados (Schütz, 1982). Isto não significa que não somos capazes de compreender a realidade do mundo, mas que alcançamos apenas alguns aspectos dela, os que são relevantes para nós. Quantas mais pesquisas serão desenvolvidas por diferentes investigadores com as crianças moçambicanas, mais aspectos ficaremos a conhecer da complexa realidade das suas vidas. Se este trabalho conseguir alimentar o debate e abrir novas perspectivas e interpretações acerca da infância em Moçambique, terá então atingido a sua finalidade. De acordo com Zeleza (2006), o desafio para os estudiosos de África comprometidos será garantir a produção, a organização, a disseminação e o consumo de conhecimentos que aumentem, ao invés de minar, as possibilidades de África. E também das suas crianças, acrescentamos nós.



## Referências bibliográficas

### A

- ActionAid (2005). *Pesquisa sobre a Violência contra a Rapariga na Educação*. Maputo: ActionAid.
- Adam, B. (1990). *Time and Social Theory*. London: Polity Press.
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alanen, L. (2004). L'infanzia come concetto generazionale. In H. Hengst & H. Zeiher, *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 59-75). Milano: Franco Angeli.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children. Children, ethics and social research*. London: Barnardo's.
- Alderson, P. (2005). Crianças como Investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 261-280). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Barking: Barnardo's.
- Aldridge, J., & Becker, S. (1993). Punishing Children for Caring: The Hidden Cost of Young Carers. *Children & Society*, 7, 376–387.
- Almeida, A. N. (2009). *Para Uma Sociologia da Infância*. Lisboa: ICS.
- Andrade, X., Loforte, A. M., Osório, C., Ribeiro, L., & Temba, E. (2001). *Famílias em contexto de mudanças em Moçambique*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Ariès, P. (1981). *Padri e figli nell'europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Arthur, M. J. (2007). *Memórias do Activismo*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Artur, D. (2002). *Mecanismos, Organizações institucionais e comunitárias de atendimento de Órfãos*. Beira: Handicap International.
- Ayieko, P. (2003). *From Single Parents to Child-Headed Households: The Case of Children Orphaned by Aids in Kisumu and Siaya District*. Nairobi: UNDP/HIV and Development Program.

### B

- Balbo, L. (1993). *Friendly/93. Almanacco della società italiana*. Milano: Anabasi.
- Bass, L. A. (2004). *Child Labor in Sub-Saharan Africa*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Dissertação de Mestrado em Educação*. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina .
- Bauman, Z. (1990). *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell.
- Becker, S., Aldridge, J., & Dearden, C. (1998). *Young Carers and their Families: Working Together for Children, Young People and their Families*. Oxford: Blackwell Science.
- Belotti, V. (2008). Verso pari opportunità tra generazioni. In V. Belotti, & R. Ruggiero, *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti del bambino dopo la Convenzione dell'Ottantanove* (pp. 11-35). Milano: Guerini Studio.
- Belotti, V. (2010). La vita quotidiana di ragazze e ragazzi tra agency e ordine generazionale. In V. Belotti, *Costruire senso, negoziare spazi* (pp. V-XVIII). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Belotti, V. (2010a). Il lavoro come scelta. In V. Granello, *Infanzia, Lavoro, Protagonismo. Diritti umani in azione* (pp. 17-31). Treviso: Progetto Mondo Mlal.

- Belotti, V., & La Mendola, S. (2010). *Il presente nel futuro. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Guerini.
- Ben-Arieh, A., & Ofir, A. (2002). Opinion, Dialogue, Review. Time for more time-use studies: studying the daily activities of children. *Childhood*, 9(2), 225–248.
- Berger, P. L. (1963). *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. New York: Anchor Books.
- Berger, P. L., & Berger, B. (1995). *Sociologia. La dimensione sociale della vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bimbi, F., & Capecchi, V. (1986). *Strutture e strategie della vita quotidiana*. Roma: Franco Angeli.
- Bjerke, H. (2011). Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67–80.
- Bonanzinga, P. (2009). *A outra infância*. Torino: UNICRI.
- Bondioli, A. (2004). O dia-a-dia de Erika em casa e na escola: padrões de socialização em confronto. In A. Bondioli, *O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso* (pp. 125-143). São Paulo: Cortez.
- Boscaro, A. (1997). Il falso nell’informazione. *Guerra e Pace*, 10-11.
- Boyden, J. (1990). Childhood and the Policy Makers. In A. James, & A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp. 187-211). Hampshire: The Falmer Press.
- Boyden, J. (1999). *A Time for Play and a Time for School*. Stockholm: Save the Children.
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Save The Children.
- Boyden, J., Ling, B., & Myers, W. (1998). *What works for working children*. Firenze: Rädä Barnen e UNICEF.
- Brito, L. d. (2009). Discurso político e pobreza em Moçambique: análise de três discursos presidenciais. *II Conferência IESE "Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique"* (Conference Paper n°8). Maputo: IESE.
- Brito, L. d. (2009). O sistema eleitoral: uma dimensão crítica da representação política em Moçambique. In L. d. Brito, C. N. Castel-Branco, S. Chichava, & A. Francisco, *Desafios para Moçambique, 2010* (pp. 17-30). Maputo: IESE.
- Buckingham, D. (2009). Children and Television. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 347-359). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation. *Childhood*, 3, 45-66.
- Bussi, M. G. (1988). Verso il concetto di tempo. *Bambini*, 9, 56-63.
- C**
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods*, 17(2), 170-182.
- Cardoso, I. d. (2010). *Estabelecer, analisar e implementar Planos Nacionais de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis na África Austral e Oriental: Lições e desafios*. Save The Children: Pretoria.

- Caria, T. H. (2002). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. H. Caria, *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 9-20). Porto: Edições Afrontamento.
- Carmo, R. M. (2006). *Contributos para Uma Sociologia do Espaço-Tempo*. Lisboa: Celta.
- Carriero, R. (2009). *Bambini. Contributi alla sociologia dell'infanzia*. Roma: Aracne.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Acidi.
- Certeau, M. d. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Charnley, H. (2006). The Sustainability of Substitute Family Care for Children Separated from Their Families by War: Evidence from Mozambique. *Children & Society*, 20, 223–234.
- Chiozzi, P. (2010). *Appunti di Viaggio*. Acireale: Tipheret.
- Christensen, P. (2001). Why more 'quality time' is not on the top of children's lists: the 'qualities of time' for children. *Children & Society*, 16(2), 77–88.
- Christensen, P. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165–176.
- Christensen, P., & James, A. (2005). Diversidade e Comunalidade na Infância. Algumas perspectivas metodológicas. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 171-190). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighborhood and community*. Londra-New York: Routledge Falmer.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Cicirelli, V. (1994). Sibling Relationships in Cross-Cultural Perspective. *Journal of Marriage and Family*, 56(1), 7-20.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527.
- Clifford, J. (2006). Sobre a Autoridade Etnográfica. In M. R. Sanches, *Deslocalizar a Europa*. Lisboa: Cotovia.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Cockburn, T. (2005). Children and the Feminist Ethic of Care. *Childhood*, 12(1), 71-89.
- Colonna, E. (2005). *Roma/Maputo: Andata e Ritorno. Analisi dell'azione di una rete tra solidarietà e comunicazione*. Roma: Università La Sapienza.
- Colonna, E. (2009). *Karingana Wa Karingana. Lettere dal Mozambico*. Milano: Edizioni dell'Arco.
- Colonna, E. (2010). Crianças que cuidam de crianças: representações e práticas. In N. Teles, & E. J. Brás, *Género e Direitos Humanos em Moçambique* (pp. 131-161). Maputo: Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane.
- Colonna, E., & De Maria, F. (2009). Investigação com crianças e metodologias participativas. Reflexões a partir da experiência numa escola da periferia de Maputo. *X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências*

*Sociais. Sociedades desiguais e paradigmas em confronto. Vol.IV* (pp. 653-665). Braga: ICS/Universidade do Minho.

Committee on the Rights of the Child (2009). *Observações Finais do Comité para os Direitos da Criança: Moçambique*. Geneva: UN OHCHR.

Connolly, M., & Ennew, J. (1996). Introduction: Children Out of Place. *Childhood*, 3, 131-145.

Conselho de Ministros de Moçambique (2004). *Plano Estratégico Nacional de Combate ao HIV/SIDA*. Maputo: CNCS - Conselho Nacional de Combate ao HIV/SIDA.

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.

Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino. Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464.

Corsaro, W. A. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2010). Giochi di bambini. Riproduzione interpretativa e culture dei pari. In V. Belotti, & S. La Mendola, *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini* (pp. 91-106). Milano: Guerini.

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 P. Christensen, & A. James, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 191-213). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Costa, A. B. (2007). *O Preço da Sombra. Pobreza e Reprodução Social entre famílias do Maputo*. Lisboa: Livros de Horizonte.

Coutinho, Â. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de Doutoramento em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.

Couto, M. (2001). A Língua Portuguesa em Moçambique. In E. G.-L. Pó, *Do músculo da boca*. Santiago de Compostela: Cámara Municipal de Santiago de Compostela.

Cungara, B., Garrett, J., & Donovan, C. (2011). *Análise situacional, constrangimentos e oportunidades para o crescimento agrícola em Moçambique. Relatório de pesquisa*. Maputo: Ministério de Agricultura.

Cunningham, H. (1991). *The Children of the Poor: Representations of Childhood Since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell.

Cutolo, A. (2007). Figli, prima che bambini. Destino sociale e genere tra gli anni della Costa d'Avorio. In A. Nuzzacci, *Infanzie visibili, infanzie negate* (pp. 157-173). Milano: Franco Angeli.

## **D**

Dahlblom, K., Herrera, A. R., Peña, R., & Dahlgren, L. (2008). Home Alone: Children as Caretakers in León, Nicaragua. *Children & Society*, 43-56.

Dambo, L. L. (2008). *Conhecer os "Outros". Uma Análise das Práticas Discursivas na Leitura de Textos na Aula de Português em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Davis, J. (1998). Understanding the Meanings of Children: A Reflexive Process. *Children and Society*, 12 (5), 336-348.

- Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burley, S. (2005). Aprendendo as vidas das crianças com deficiências. Desenvolvendo uma abordagem reflexiva. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- De Micco, V. (2011). Dal Trauma alla Memoria. Il 'gruppo interno' tra origine e appartenenza in bambini migranti. *Funzione Gamma*, 25.
- Dearden, C., & Becker, S. (2004). *Young carers in the UK: the 2004 report*. London: Carers UK.
- Dias, P. (2010). *The Macroeconomic Impact of Aid on National Growth in Sub-Saharan Africa*. PhD Thesis in Economics. Roma: Department of Economics, Sapienza University.
- DNEAP-MPD (2010). *Pobreza e bem-estar em Moçambique: terceira avaliação nacional*. Maputo: Ministério de Planificação e Desenvolvimento.
- Donald, D., & Clacherty, G. (2005). Developmental vulnerabilities and strengths of children living in child-headed households: a comparison with children in adult-headed households in equivalent impoverished communities. *African Journal of AIDS Research*, 4(1), 21-28.
- Douglas, G., & Sebba, L. (1998). *Children's Rights and Traditional Values*. Ashgate: Aldershot.
- Durkheim, É. (1999). *La divisione del lavoro sociale*. Torino: Einaudi.
- Durkheim, É. (2007). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, É. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- E**
- ECA (2003). *Mozambique: The Challenge of HIV/AIDS Treatment and Care*. Addis Ababa: Economic Commission for Africa.
- Edmond, R. (2005). Ethnographic Research Methods with Children and Young People. In S. Greene, & D. Hogan, *Researching Children's Experiences. Approaches and Methods* (pp. 123-138). London: Sage Publications.
- Edmonds, E. V. (2007). *Child Labor*. Discussion Paper No. 2606. Bonn: IZA.
- Eisenstadt, S. N., & Weil, S. (2010). On Multiple Modernities, Civilizations and Ancient Judaism. *European Societies*, 451-465.
- Espling, M. (1999). *Women's Livelihood Strategies in Processes of Change: Cases from Urban Mozambique*. Göteborg: Departements of Geography.
- Evaldsson, A.-C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 316-331). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Evans, J., & Hall, S. (1999). *Visual Culture. The reader*. London: SAGE e Open University.
- Evans-Pritchard, E. E. (2004). *I nuer: un'anarchia ordinata*. Roma: Franco Angeli.
- F**
- Faccioli, P., & Losacco, G. (2010). *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Fernandes, N. (2005). Nota Introdutória. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. VIII-IX). Porto: Paula Frassinetti.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrarotti, F. (1995). *Manuale di Sociologia*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.

Ferreira, M. (2002). Os estranhos "sabores" da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In T. H. Caria, *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). "*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*" *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004a). Do "Averso" do Brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos* (pp. 55-104). Porto: Edições ASA.

Ferreira, M. (2010). "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*, 18(2), 151-182.

Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar "pontes", traçar "ruas" e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4(8), 234-251.

Ferreira, M., & Rocha, C. (2009). A infância e a sua educação nas produções académicas das Universidades públicas e privadas em Portugal, 1995-2005: instituições, áreas científicas, campos disciplinares, temáticas e metodologias. *X Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais "Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto"*. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, M., & Rocha, C. (2011). Figures de l'enfance, des enfants et leur éducation dans la production universitaire portugaise (1995-2005): quelle est la contribution de la sociologie de l'enfance? - analyse critique. In L. Hamelin-Brabant, & A. Turmel, *L'enfant d'hier à aujourd'hui : un regard sociologique*. Québec: Presses interuniversitaires.

Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2 (2), 60-91.

Fofana, M. A. (2010). *Il linguaggio dei capelli in Africa*. Tavagnacco: Edizioni Segno.

Forni, E. (2002). *La città di Batman. Bambini, conflitti, sicurezza urbana*. Torino: Bollati Boringhieri.

Foucault, M. (1984). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Francisco, A., Ali, R., & Ibraimo, Y. (2010). Protecção Social Financeira e Protecção Social Demográfica: Ter muitos filhos, principal forma de protecção social em Moçambique? *IDeLAS - Informação sobre Desenvolvimento, Instituições e Análise Social*, 32, 1-2.

Franklin, B. (1995). *The Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice*. London: Routledge.

Frazão-Moreira, A. (2002). Aprender Etnobotânica em terras de África: trabalho de campo entre os Nalu de Guiné-Bissau. In T. H. Caria, *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 131-147). Porto: Edições Afrontamento.

Frias, S. (2006). *Mulheres na Esteira, Homens na Cadeira?* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

## G

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gallacher, L.-A., & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? : Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.

Gallagher, M. (2009). Data Collection and Analysis. In E. K. Tisdall, J. M. Davis, & M. Gallagher, *Researching with Children & Young People* (pp. 65-88). London: SAGE.



- Gallagher, M. (2009). Ethics. In E. K. Tisdall, J. M. Davis, & M. Gallagher, *Researching with Children & Young People* (pp. 11-28). London: SAGE.
- Gallino, L. (1994). *Manuale di Sociologia*. Torino: Utet.
- Gasparini, G. (2000). *La dimensione sociale del tempo*. Milano: Franco Angeli.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays In Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (2001). *Antropologia e filosofia*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1990a). *La costituzione della società*. Milano: Comunità.
- Giddens, A. (1991). *Sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade de Estrutura*. Oeiras: Celta Editores.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the Difference: Theorizing Connection. *Hypatia*, 10(2), 120-127.
- Glauser, B. (1990). Street Children: Deconstructing a Construct. In A. James, & A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp. 141-159). Hampshire: The Falmer Press.
- Gobo, G. (2006). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*. Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Goldman, M. (2006). Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. *Etnográfica*, 10 (1), 161-173.
- Gottlieb, A. (2004). *The Afterlife is Where We Come From*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenfield, P. M., & Cocking, R. R. (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- H**
- Hacking, I. (2004). *Historical ontology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice 2nd edition*. London and New York: Routledge.
- Hanlon, J. (1997). *Paz sem benefício*. Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.
- Hanlon, J. (2004). Vitória retumbante manchada por má conduta. *Boletim sobre o processo político em Moçambique*, 31, 1-4.
- Hanlon, J., & Smart, T. (2008). *Há mais bicicletas - mas há desenvolvimento?*. Maputo: Missanga.
- Harden, J. (2000). There's no place like home: The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. *Childhood*, 7, 43 – 59.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hengst, H., & Zeiher, H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375.

Holloway, S., & Valentine, G. (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.

Honwana, A., & Boeck, F. D. (2005). *Makers and Breakers: Children & Youth in Postcolonial Africa*. Dakar: CODESRIA.

Horton, J., Kraftl, P., & Tucker, F. (2008). The challenges of “Children’s Geographies”: A reaffirmation. *Children’s Geographies*, v.6,n.4, 335–348.

Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood*, 18(1), 81–93.

Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: arenas of action*. London: The Falmer Press.

## I

INE (1999). *As crianças em Maputo Cidade: cifras e realidades*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

INE (2006). Projeções. In M. -M. Social, *Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010*. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social.

INE (2010). *Inquérito de Indicadores Múltiplos 2008*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

INE, MISAU, MPD, CEA, CNCS, & FM-UEM (2008). *Impacto Demográfico do HIV/SIDA em Moçambique*. Maputo: Leima Consultoria e Trading.

Invernizzi, A. (2003). Street-Working Children and Adolescents in Lima: Work as an Agent of Socialization. *Childhood*, 10, 319-341.

Issá, A. C. (2008). *Lei de Bases de Protecção da Criança, Lei de Organização Jurisdicional de Menores e Lei sobre o Tráfico de Pessoas*. Maputo: UTREL - Unidade Técnica da Reforma Legal.

Iturra, R. (1992). O jogo e a experimentação pessoal na infância : uma hipótese exploratória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 493-501.

## J

Jacknis, I. (1988). Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their Use of Photography and Film. *Cultural Anthropology*, 3(2), 160-177.

Jacquemin, M. (2006). Can the language of rights get hold of the complex realities of child domestic work? *Childhood*, 13, 389-406.

James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Taylor & Francis Group.

James, A., Christensen, P., & Jenks, C. (1999). *Changing Times : The Social Organisation of Children's Times*. Essex: UK Data Archive.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia*. Roma: Donzelli.

Jedlowski, P. (2003). *Fogli nella valigia. Sociologia, cultura, vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

Jenks, C. (2005). Investigação Zeitgeist na Infância. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 55-71). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Johnson, V., Hill, J., & Ivan-Smith, E. (1995). *Listening to smaller voices: children in an environment of change*. London: ActionAid.

Jonanneau, D. (1995). *Le Mozambique*. Paris: Karthala.

Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2009). Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* , 11(1).

José, A. C. (2006). Autoridades Arditosas e Democracia em Moçambique. *O cabo dos trabalhos* , 1, 1-35.

Julien, C. (2009). *Gli incidenti dei vostri bambini. Avere i riflessi pronti in tutte le occasioni*. Roma: Armando Editore.

Junod, H. A. (1996). *Usos e Costumes dos Bantos*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.

## **K**

Katz, C. (1986). Children and environment: work, play and learning in rural Sudan. *Children's Environments Quarterly* , 3, 43-51.

Katz, C. (2004). *Growing Up Global. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kelle, H. (2004). I bambini costruiscono l'infanzia. Approcci etnografico-costruttivisti alle culture dei pari. In H. Hengst, & H. Zeiher, *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 76-98). Milano: Franco Angeli.

Kielland, A., & Tovo, M. C. (2006). *Children at work: child labor practices in Africa*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical Pedagogy, and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-178). London: SAGE.

Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analyzing. Potential of the participatory photo interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* , 9(3).

Kosonen, M. (1996). Siblings as Providers of Support and Care during Middle Childhood: Children's Perceptions. *Children & Society* , 10, 267-279.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa* , 116, 41-59.

Küng, H. (2001). Responsabilità umana per i diritti umani: una sfida per le Nazioni Unite. *Ars Interpretandi* , 29-38.

## **L**

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Broberg, A. G., & Hwang, C. P. (1992). *Child Care in Context: Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lancy, D. (1976). The play behavior of Kpelle children during rapid cultural change. In D. Lancy, & A. Tindall, *The Anthropological Study of Play: Problems and Prospects* (pp. 72-79). New York: Leisure Press.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 11-23). Oxon: Routledge.

Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin* , 125(6), 701-736.

Lawrence-Zuñiga, S. M., & Low, D. (2003). *The Anthropology of Space and Place. Locating Culture*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lefebvre, H. (1976). *La produzione dello spazio*. Milano: Moizzi editore.
- LeVine, R., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P., Keefer, C., *et al.* (1996). *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (2009). *Antropologia Strutturale*. Milano: Il Saggiatore Tascabili.
- Licari, G. (2008). La pratica etnografica e la ricerca sul campo. *Narrare i gruppi*, 1, 1-15.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2010). Participation in the traps of cultural diversity. In B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 150-153). Oxon: Routledge.
- Lopatka, A. (1992). The Rights of the Child are Universal: The Perspective of the UN Convention on the Rights of the Child. In M. D. Freeman, & P. E. Veerman, *The Ideologies of Children's Rights* (pp. 47-52). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Lopes, J. J. (2009). A criança e sua condição geográfica: Contribuições da Geografia da Infância. *O social em questão*, 21, 109-122.
- Lopes, J. J., & Vasconcellos, T. d. (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 103-127.
- Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.
- M**
- Maffesoli, M. (1987). *O conhecimento do quotidiano. Para uma sociologia da compreensão*. Lisboa: Vega.
- Magnani, J. G. (1992). Tribos urbanas: metáfora ou categoria? *Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia da USP*, 2 (2), 49-51.
- Magubane, Z. (2006). African Sociology: A Critical Journey from Pluralism to Postcolonialism. In P. T. Zeleza, *The Study of Africa. Volume 1. Disciplinary and Interdisciplinary Encounters* (pp. 62-74). Dakar: CODESRIA.
- Malaguzzi, L. (1995). Invece il cento c'è. In L. G. Carolyn Edwards, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (p. 9). Bergamo: Edizioni Junior.
- Malizia, P. (2006). *Configurazioni*. Roma: Franco Angeli.
- Mandell, N. (1991). The least adult role in studying children. In F. Waksler, *Studying The Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: Falmer Press.
- Marchi, R. (2007). *Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um Estudo de Sociologia da Infância Crítica sobre a "Não-Criança" no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia Política*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography In/Of The World System: The Emergence Of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review Of Anthropology*, 24, 95-117.
- Marrengula, M. L. (2007). *Social work practice for child welfare in Mozambique - The case of street children in Maputo city: "Baixa" 1975-2006*. Master thesis. Tampere: University of Tampere.
- Martins, F., & Fortes, C. (2010). Para além da crise. Relações familiares na África contemporânea - notas sobre Cabo Verde. *Comunicação apresentada no VII Congresso Ibérico de Estudos Africanos*. Lisboa.
- Mason, J., & Bolzan, N. (2010). Questioning understanding of children's participation. In B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 125-132). Oxon: Routledge.

- Matavele, J. (2005). *Abuso sexual de raparigas nas escolas moçambicanas*. Maputo: Save the Children.
- Mauluquela, E. A. (2009). *Centros de Acolhimento: uma tentativa de saída da rua?* Tese de Mestrado em Estudos Africanos. Lisboa: ISCTE.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino : Einaudi.
- Maússe, M. A. (s/d). *Criança da rua: uma sobrevivência difícil*. Maputo: Ministério da Mulher e da Acção Social.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press Nations.
- Mayall, B. (2001). Understanding Childhoods: a London study. In L. Alanen, & B. Mayall, *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 114-128). London: Routledge.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2005). Conversas com Crianças. Trabalhando com Problemas Geracionais. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 123-142). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mayall, B. (2009). Generational Relations at Family Level. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 175-187). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Maynard, A. E. (2002). Cultural Teaching: The Development of Teaching Skills. *Child Development* , 73 (3), 969–982.
- Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Mead, G. H. (1980). *The Philosophy of the Present*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1970). *O Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Meintjes, H., Hall, K., Marera, D.-H., & Boulle, A. (2010). Orphans of the AIDS epidemic? The extent, nature and circumstances of child-headed households in South Africa. *AIDS Care* , 22(1), 40-49.
- Mejía, M., Osório, C., & Arthur, M. J. (2004). *Não sofrer caladas. Violência contra mulheres e crianças: denúncia e gestão de conflitos*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Mendola, M. (2009). Recensione a 'Do bicycles equal development in Mozambique?' di Joseph Hanlon e Teresa Smart. *QA La Questione Agraria* , 1, 179-193.
- Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. In C. Walsh, F. Schiwy, & S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Mills, C. W. (1973). *L'immaginazione sociologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Minter, W. (1994). *Apartheid's Contras: An Inquiry Into the Roots of War in Angola and Mozambique*. Johannesburg: Zed Books.
- MMAS (2004). *Relatório do Seminário Nacional sobre Crianças Órfãs e Vulneráveis no Contexto do HIV/SIDA*. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social.
- MMAS (2006a). *Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010*. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social.
- MMAS (2006b). *Plano Nacional de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis 2006-2010*. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centros de Estudos Africanos.
- Monjane, B. E. (2011). A Representação da Infância nos media Moçambicanos. *Revista POIÉISIS-RPPGE* , 4(8), 313-341.

- Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Montgomery, H. (2005). Gendered Childhoods: a cross disciplinary overview. *Gender and Education* , 17 (5), 471-482.
- Moreira, A. (2011). *What about those shoes? Street children and NGOs in Maputo, Mozambique*. Lisboa: Working Paper Cria.
- Moreira, A. (2009). *What About Those Shoes? Street Children and NGOs in Maputo, Mozambique*. Master Thesis of Cultures and Development Studies. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Morrow, V. (1994). Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK . In B. Mayall, *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Morrow, V. (1999). *Searching for Social Capital in Children's Accounts of Neighbourhood and Network*. London: LSE Gender Institute Discussion Paper Series.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research* , 16(3), 255-268.
- Morrow, V. (2010). Should the world really be free of 'child labour'? Some reflections. *Childhood* , 17(4), 435-440.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: an Overview. *Children & Society* , 10, 90-105.
- Mortari, L., & Mazzioni, V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica: infanzia e adolescenza* , 4, 5-29.
- Moscovici, S. (1991). *La fabbrica degli dei: saggio sulle passioni individuali e collettive*. Bologna: Il Mulino.
- MPD (2010). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. Maputo: Ministério da Planificação e Desenvolvimento.
- N**
- Nascimento, N. B. (2009). *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças. Um Estudo em Sociologia da Infância*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Neto, C. (1999). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Acção Social.
- Newitt, M. (1995). *A history of Mozambique*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., & White, A. (2010). Introduction: Childhood and migration -- mobilities, homes and belongings. *Childhood* , 17 (2), 115-162.
- Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's Lifeworlds: Gender, Childhood and Labour in the Developing World*. London: Routledge.
- Nieuwenhuys, O. (1996). The Paradox of Child Labor and Anthropology. *Annual Review of Anthropology* , 25, 237-251.
- Nieuwenhuys, O. (2010). Editorial: Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood* , 17(3), 291–296.
- Nsamenang, A. B. (2006). Human ontogenesis: An indigenous African view on development and intelligence. *Internationa Journal of Psychology* , 41(4), 293–297.

Nsamenang, A. B. (2011). The importance of mixed-age groups in Cameroon. In M. Kernan, & E. Singer, *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 61-73). London: Routledge.

Nunes, Â. (1999). *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, A. (2002). No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In A. Lopes da Silva, A. Nunes, & A. V. Macedo, *Crianças indígenas. Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global.

Nunes, A. (2005). Reflexões sobre a contribuição das crianças à vida social: o caso da infância indígena no Brasil. *III Seminário Internacional da Primeira Infância*. Porto Alegre: PIM.

Nunes, Â., & Carvalho, M. R. (2007). Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. *31º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: ANPOCS.

## O

O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., & Rustin, M. (2000). Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. *Childhood*, 7 (3), 257-277.

O'Kane, C. (2005). O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 143-169). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Orellana, M. F. (1999). Space and place in an urban landscape: Learning from children's views of their social worlds. *Visual Sociology*, 14, 73-89.

## P

Padulo, K. (2010). *I bambini nella gestione quotidiana del proprio tempo: quale autonomia? Tesi di Dottorato in "Promozione e tutela dei diritti dell'infanzia"*. Campobasso: Università degli Studi del Molise.

Pais, J. M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pais, J. M. (2009). Um dia sou turista na minha própria cidade. Sociedade, urbanismo e políticas culturais. *Cidades. Comunidades e Territórios*, 18, 29-40.

Pais, J. M., Carvalho, C., & Gusmão, N. M. (2008). *O visual e o quotidiano*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Parker, S. (1994). The Best Interest of the Child – Principles and Problems. In P. Alston, *The Best Interest of the Child: Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Parsons, T. (1974). Struttura della famiglia e socializzazione del bambino. In T. Parsons, & R. Bales, *Famiglia e socializzazione* (pp. 39-131). Milano: Mondadori.

Paulo, M., Rosário, C., & Tvedten, I. (2008). *"Xiculungo" Relações Sociais da Pobreza Urbana em Maputo, Moçambique*. Maputo: Direcção Nacional de Estudos e Análise das Políticas - MPD.

Pereira, S. (2008). Crianças e Televisão: convergências e divergências de um campo de estudos. In M. J. Sarmiento, & M. C. Gouvea, *Estudos da Infância* (pp. 222-245). Petrópolis, RJ: Vozes.

Pianigiani, O. (1937). *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*. Venezia: Sonzogno.

Pierre, J. (2006). Anthropology and the Race of/for Africa. In P. T. Zeleza, *The Study of Africa. Volume 1. Disciplinary and Interdisciplinary Encounters* (pp. 39-61). Dakar: CODESRIA.

Pinheiro, P. S. (2006). *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência*. New York: Nações Unidas.

Pinheiro, P. S. (2006a). *World Report on Violence Against Children*. Geneva: United Nations.

- Pink, S. (2008). Analysing Visual Experience. In P. Michael, *Research methods for cultural studies* (pp. 125-148). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pink, S., Hubbard, P., O'Neill, M., & Radley, A. (2010). Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. *Visual Studies*, 25 (1), 1-7.
- Pinto, M. (1995). *A televisão no quotidiano das crianças. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.
- Poletto, M., Wagner, T. M., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e Desenvolvimento Infantil de Crianças que Cuidam de Crianças: Uma Visão em Perspectiva. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(3), 241-250.
- Power, M. (2006). Anti-racism, deconstruction and 'overdevelopment'. *Progress in development studies*, 6 (1), 24-39.
- Prats Ferret, M. (2011). Recerca sobre geografies de la infància en Àfrica subsahariana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (1), 127-146.
- Prout, A. (2004). Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. *Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Punch, S. (2001). Household Division of Labour: Generation, Gender, Age, Birth Order and Sibling Composition. *Work, Employment & Society*, 15 (4), 803-823.
- Punch, S. (2001a). Multiple Methods and Research Relations with Children in Rural Bolivia. In M. Limb, & C. Dwyer, *Qualitative Methodologies for Geographers* (pp. 165-180). London: Arnold.
- Punch, S. (2001b). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In L. Alanen, & B. Mayall, *Conceptualising Child-Adult Relations* (pp. 23-36). London: Routledge Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.
- Punch, S. (2002a). Interviewing Strategies with Young People: the 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities. *Children & Society*, 16, 45-56.
- Punch, S. (2002b). Youth Transitions and Interdependent Adult-Child Relations in Rural Bolivia. *Journal of Rural Studies*, 18, 123-133.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature or Tribal Children? *Sociology*, 37 (2), 277-295.
- Punch, S. (2007). Generational Power Relations in Rural Bolivia. In R. Panelli, S. Punch, & E. Robson, *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. London: Routledge.
- Punch, S. (2010). Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: "alguém acima e alguém abaixo de mim". In F. Müller, *Infância em Perspectiva - Políticas, pesquisas e instituições* (pp. 187-222). São Paulo: Cortez Editora.
- Pupavac, V. (1998). The infantilization of the South and the UN Convention on the Rights of the Child. *Human Rights Law Review*, 3, 18-21.
- Q**
- Qvortrup, J. (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17(1), 1-26.
- Qvortrup, J. (1999). *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Textos de Trabalho n.1*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.



Qvortrup, J. (2001). Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In M. d. Bois-Reymond, H. Sünker, & H.-H. Krüger, *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings* (pp. 215-228). New York: Peter Lang Publishing.

Qvortrup, J. (2003). La relazione tra protezione e partecipazione: rischio o opportunità per i minori o per la società adulta? In I. Colozzi, & G. Giovannini, *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità* (pp. 1-14). Milano : Franco Angeli.

Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da infância. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 73-96). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J. (2010). A tentação da diversidade - e seus riscos. *Educação & Sociedade* , 31(113), 1121-1136.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

## R

RAAAP Working Group (2004). *Rapid Assessment, Analysis And Action Planning Process (RAAAP) For Orphans And Other Children Made Vulnerable By Hiv/Aids (OVC)*. Maputo: Global Partners OVC conference.

Ramires, V. R. (2003). Cognição Social e Teoria do Apego: Possíveis Articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 16(2), 403-410.

Rampazi, M. (2007). I mutevoli confini della domesticità nello spazio-tempo contemporaneo. *Seminario 'La costruzione quotidiana della domesticità. Trasformazioni e continuità'*. Padova.

Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places 155. *Childhood* , 11 (2), 155-173.

Read, M. (1960). *Children of their fathers: growing up among the Ngoni of Nyasaland*. New Haven: Yale University Press.

Rede da Criança (2009). *Report of the Civil Society on the Implementation of the Convention of the Children's Rights. Mozambique*. Maputo: Rede da Criança.

Redmon, G. (2010). Children's agency and the welfare state: Policy priorities and contradictions in Australia and the UK. *Childhood* , 17(4), 470-484.

Remotti, F. (2000). *Prima lezione di antropologia*. Bari: Laterza.

Rémy, J., & Voyé, L. (1994). *A Cidade: Rumo a uma Nova Definição?* Porto: Edições Afrontamento.

Renold, E., Holland, S., Ross, N. J., & Hillman, A. (2008). 'Becoming Participant' : Problematizing 'Informed Consent' in Participatory Research with Young People in Care. *Qualitative Social Work* , 7(4), 427-447.

Reviere, R. (2001). Toward an Afrocentric Research Methodology. *Journal of Black Studies* , 31, 709-728.

Reynolds, P. (1991). *Dance Civet Cat: Child Labour in the Zambezi Valley*. Athens-Ohio: Ohio University Press.

Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.

Richter, L. M., & Desmond, C. (2008). Targeting AIDS orphans and child-headed households? A perspective from national surveys in South Africa, 1995–2005. *AIDS Care* , 20(9), 1019-1028.

Richter, L. M., Dawes, A., & Higson-Smith, C. (2004). *Sexual Abuse on Young Children in Southern Africa*. Cape Town: HSRC Press.

- Robson, E. (2000). Invisible carers: young people in Zimbabwe's home-based healthcare. *Area*, 32, 59–69.
- Robson, E. (2004). Hidden Child Workers: Young Carers in Zimbabwe. *Antipode*, 36, 227–248.
- Rodgers, G., & Standing, G. (1981). *Child Work, Poverty and Underdevelopment: Issues for Research in Low-Income Countries*. Geneva: ILO.
- Rodman, M. C. (1992). Empowering Place: Multilocality and Multivocality. *American Anthropologist*, 94 (3), 640-656.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activities on Three Plans: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. F. Murphy, & J. Soler, *Pedagogy and practice: culture and identities* (pp. 58-74). London: Sage.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings, *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 490-515). New York: Guilford Press.
- Rogoff, B., Sellers, M. J., Pirrotta, S., Fox, N., & White, S. H. (1975). Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children. *Human development*, 18, 353-369.
- Ronzon, F. (2008). *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi Editore.

## S

- Sachs, W. (1998). *Dizionario dello Sviluppo*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Santana, J. P. (2007). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua. Tese de Doutorado em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Santos Silva, A. (1986). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saranga, S., Nhantumbo, L., Fermino, R. C., Prista, A., Seabra, A., & Maia, J. A. (2010). Semelhança fraterna nos níveis de aptidão física: um estudo na população rural de Calanga, Moçambique. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 4 (3).
- Sarmiento, M. J. (2000). Os ofícios da criança. *Actas de Os Mundos Culturais e Sociais da Infância Vol.II* (pp. 125-145). Braga: IEC-Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2006). Visibilidade social e estudo da infância. In V. Vasconcellos, & M. J. Sarmiento, *(In)visibilidade da Infância*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In L. V. Dornelles, *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19-40). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2008). Editorial. "Estudos da Criança" como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, 10, 1-5.
- Sarmiento, M. J. (2008b). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In M. Sarmiento, & M. C. Gouvea, *Estudos da Infância* (pp. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As Crianças. Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Sarmiento, M. J., Bandeira, A., & Dores, R. (2005). *Trabalho domiciliário infantil. Um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: PETI.
- Satta, C. (2010). "Qui dentro non é come lá fuori". Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia. In V. Belotti, & S. La Mendola, *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini* (pp. 197-226). Milano: Guerini.
- Scartezzini, R. (2000). *Stati, nazioni, confini*. Roma: Carocci.
- Schütz, A. (1982). *Collected Papers: The problem of social reality*. Dordrecht: Kluwer.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1980). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Serra, C. (1999). *História de Moçambique Vol.1 e 2*. Maputo: Livraria Universitária.
- Serra, C. (2006). *Tatá papá, tatá mamã: tráfico de menores em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Sgritta, G. B. (1988). *La condizione dell'infanzia. Teorie, politiche, rappresentazioni sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, M. R. (2003). *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec.
- Silvano, F. (2010). *Antropologia do Espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. London: Routledge.
- Sirota, R. (2005). Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. *Educação & Sociedade*, 26(91), 532-562.
- Sixpence, J. B., Pereira, A. S., & Mutisse, N. (2008). Infância e Adolescência em Moçambique. *Adolescência e Saúde*, 5 (3), 27-32.
- Sloth-Nielsen, J. (2003). Too little? Too late? The implications of the Grootboom case for state responses to child-headed households. *Law, Democracy & Development*, 7(1), 113-136.
- Smyth, B. (2001). *The Commercial Sexual Exploitation of Children in Southern Africa*. Cape Town: ECPAT International.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12 (1).
- T**
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336–348.
- Thomas, N., Stainton, T., Jackson, S., Cheung, W. Y., Doubtfire, S., & Webb, A. (2003). 'Your friends don't understand': Invisibility and unmet need in the lives of 'young carers', *Child & Family Social Work*, 8, 35–46.
- Thomson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge.
- Tisdall, E. K., Davis, J. M., & Gallagher, M. (2009). *Researching with Children & Young People*. London: Sage.
- Tonucci, F., & Rissotto, A. (1999). La mobilità come misura della democrazia della città. In J. Sabucedo, R. García-Mira, E. Ares, & D. Prada, *Medio ambiente y responsabilidad humana. Aspectos sociales y ecológicos* (pp. 61-67). La Courña: Universidad de la Coruña.

Torricelli, G. P. (2009). *Potere e spazio pubblico urbano. Dall'agorà alla baraccopoli*. Milano: Academia Universa Press.

Tota, A. L. (2006). La scrittura. L'etnografia come pratica testuale. In G. Gobo, *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico* (pp. 181-202). Roma: Carocci.

## U

UNDP (2010). *The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York: Palgrave Macmillan.

UNICEF (1989). *Innocenti Global Seminar: Early Childhood Development. Summary Report*. Firenze: Unicef.

UNICEF (1990). *The State of the World's Children*. New York: UNICEF.

UNICEF (2006). *A pobreza na infância em Moçambique. Uma análise da situação e das tendências*. Maputo: UNICEF.

UNICEF (2007). *Para cada criança*. Maputo: UNICEF.

UNICEF (2011). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique 2010*. Maputo: UNICEF.

UNICEF, & MISA. (2009). *A criança na imprensa. Análise da cobertura jornalística*. Maputo: UNICEF/MISA.

UNICEF/AWEPA . (2006). *Crianças Órfãs e Vulneráveis no Contexto do HIV/SIDA em Moçambique*. Maputo: Unicef.

UNICRI (2007). *Menores em Conflito com a Lei: uma Abordagem Integrada*. Maputo: UNICRI.

## V

Valentine, G. (2004). *Public space and the culture of childhood*. Hants: Ashgate.

Vogler, P., Morrow, V., & Woodhead, M. (2009). *Conceptualising and measuring children's time use: A technical review for YL*. Oxford: Young Lives .

## W

Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* , 18(1), 39-53.

Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: child and sibling caretaking. *Current Anthropology* , 18 (2), 169-190.

Wells, K. (2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity Press.

Wenger, M. (1989). Work, Play and Social Relationships Among Children in a Giriama Community. In D. Belle, *Children's social networks and social supports* (pp. 91-117). New York: John Wiley and Sons.

Wihstutz, A. (2011). Working vulnerability: Agency of caring children and children's rights. *Childhood* , 18(4) , 447-459.

Wolcott, H. F. (2005). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing Up Qualitative Research. 3rd Edition*. London: Sage Publications.

Wolf, M. (1972). *Women and the Family in Rural Taiwan*. Stanford: Stanford University Press.

Woodhead, M. (1999a). Reconstructing Development Psychology: Some First Steps. *Children and Society*, 13, 3-19.

Woodhead, M. (1999b). Combating Child Labour: Listen to what the Children Say. *Childhood* (6(1)), 27-49.

Woodhead, M. (2009). Childhood Studies. Past, present and future. In M. J. Kehily, *An Introduction to Childhood Studies. 2nd edition* (pp. 17-31). Maidenhead: Open University Press.

Wyness, M. (2009). Children Representing Children : Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood* , 16(4), 535–552.

## Y

Young, L., & Barret, H. (2001). Adapting Visual Methods: Action Research with Kampala Street Children. *Area* , 33(2), 141-152.

Young, R. (1990). *White mythologies: writing history and the West*. London: Routledge.

## Z

Zeiber, H. (2001). Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's Ways of Shaping Social Life. In H. Suenker, H.-H. Krueger, & M. d. Bois-Reymond, *Childhood in Europe: Approaches-Trends-Findings* (pp. 139-159). New York: Peter Lang Publishing.

Zeiber, H. (2004). O tempo no cotidiano das crianças. In A. Bondioli, *O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso* (pp. 173-189). São Paulo: Cortez.

Zeiber, H. (2004a). Regimi sociali del tempo e organizzazione individuale dell'esistenza. In H. Hengst, & H. Zeiber, *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Zezeza, P. T. (2006). *The Study of Africa*. Dakar: Codesria.

## Webgrafia

AIM (2010). *Guebuza exorta crianças a estudarem para o país*. Consultado em 5/9/2011, Portal do Governo de Moçambique: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/outubro-2010/guebuza-exorta-criancas-a-estudarem-para-o-pais/>

Amaral, A. L. (2006). *Pertencimento*. Consultado em 6/7/2011, Dicionário de Direitos Humanos: <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>

Araújo, M. G. (2006). *Espaço Urbano Demograficamente Multifacetado: As cidades de Maputo e da Matola*. Consultado em 5/9/2011, ADP - Associação Portuguesa de Demografia: [http://www.apdemografia.pt/ficheiros\\_comunicacoes/1853187958.pdf](http://www.apdemografia.pt/ficheiros_comunicacoes/1853187958.pdf)

INE (2007). *3º Recenseamento Geral da População e Habitação, Apresentação dos Resultados Nacionais*. Consultado em 19/5/2011, Estatísticas de Moçambique: <http://www.ine.gov.mz/censo2007/>

OAU (1990). *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*. Consultado em 23/5/2011, African Union: [www.african-union.org](http://www.african-union.org)

UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Consultado em 23/5/2011, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

UNICEF (2011a). *História do UNICEF em Moçambique*. Consultado em 10/9/2011, UNICEF Mozambique: [http://www.unicef.org/mozambique/pt/overview\\_3120.html](http://www.unicef.org/mozambique/pt/overview_3120.html)

UNICEF (2011b). *Overview - Mozambique at a glance*. Consultado em 15/7/2011, UNICEF Mozambique: <http://www.unicef.org/mozambique/overview.html>

UNICEF. (2011c). *Participa! - Serviços de Saúde Amigos de Adolescentes e Jovens (SAAJ)*. Consultado em 30/8/2011, UNICEF Mozambique: [http://www.unicef.org/mozambique/pt/participa\\_4694.html](http://www.unicef.org/mozambique/pt/participa_4694.html)