

A INFÂNCIA E O SER CRIANÇA EM UMA COMUNIDADE MOÇAMBICANA: DINÂMICAS DE SOCIALIZAÇÃO, CULTURAS E UNIVERSOS INFANTIS A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA ETNOGRÁFICA*

Marina Di Napoli Pastore¹

Denise Dias Barros²

Resumo

Nos últimos anos, estudos com a infância buscam compreender os modos de ser criança através do cotidiano e contextos específicos das culturas e sociedades as quais pertencem, colocando-a como protagonista de sua história e buscando a desuniversalização do termo infância. As crianças africanas, por sua vez, são postas como “fora do lugar” por não seguirem os padrões e normas das crianças europeias e norte-americanas. Através do diálogo com autores da antropologia da infância, sociologia e educação, algumas indagações foram formuladas, trazendo para a questão o que é o ser criança em uma comunidade moçambicana. O objetivo aqui é discutir sobre a criança moçambicana na antropologia e o uso da etnografia enquanto metodologia de estudos com crianças. A pesquisa de campo ocorreu no bairro da Matola A, em Moçambique, durante um período de 5 meses. As narrativas utilizadas trazem experiências, atividades e espaços de significação das crianças neste trabalho, como suas casas, bairro e escola. Considera-se o uso da fotografia enquanto recurso articulador na etnografia com crianças, além da necessidade de pesquisas que desconstruam os modos como as infâncias são pensadas de maneira universalizante, mas pautadas em espaços-tempos específicos e contextualizados.

Palavras-chave: Infância; Antropologia; Criança; Narrativas; Moçambique

* O artigo é fruto de pesquisa de mestrado intitulada “Sim! Sou criança eu”: dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. Financiamento: CAPES. O artigo foi escrito por ambas as autoras. Declaramos que o texto submetido é inédito e não se encontra em processo de julgamento em nenhuma outra revista ou periódico.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora-membro do Núcleo Amanar – casa das Áfricas. Financiamento: CAPES. E-mail: marinan.pastore@gmail.com

2 Professora no Programa de Pós Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora-membro do Núcleo Amanar – casa das Áfricas. E-mail: ddbarros@usp.br

Abstract

CHILDHOOD AND BEING A KID IN A MOZAMBICAN COMMUNITY: DINAMICS OF SOCIALIZATION, CULTURES AND CHILDREN UNIVERSES FROM NA ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

In recent years, studies with children seek to understand the ways of being a child through the daily life and specific contexts of cultures and societies which belong, placing it as the protagonist of your history and seeking the desuniversalização of the term childhood. African children, for your time, are put as “out of place” for not following the standards and norms of the European and American children. Through dialogue with authors of anthropology of childhood, sociology and education, some inquiries were made, bringing to question what is being a kid in a Mozambican community. The goal here is to discuss about the Mozambican Child on anthropology and the use of ethnography as methodology of studies with children. Field research occurred in the Matola, Mozambique, during a period of 5 months. The narratives used bring experiences, activities and spaces of meaning of the children in this work, as their homes, neighborhood and school. It is considered the use of photography while articulating feature in Ethnography with children, in addition to the need for research that desconstruam the ways the childhoods are thought of universalizante way, but based on specific space-times and context.

Keywords: Childhood; Anthropology; Child; Narratives; Mozambique

Introdução

Este artigo tem por objetivo trazer para a discussão a noção do termo infância nos estudos infantis e, sobretudo, a infância africana bem como o uso da etnografia como potencial articulador nos estudos e pesquisas com as crianças. Este artigo é fruto de um trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “Sim! Sou criança eu! Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana”, realizado entre os anos de 2013 a 2015 na Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional em parceria com o departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

Um primeiro conjunto de reflexões surge com um contato inicial, através de um traba-

lho em uma ONG³ com as crianças moçambicanas de uma comunidade peri-urbana em 2012, na cidade da Matola. Muitas questões foram surgindo e o cotidiano mostrou pertencimentos diversificados.

Buscando material para embasar teoricamente a reflexão surgida e definir o campo de estudos, foi realizado um levantamento sobre a criança moçambicana, em que foram encontrados documentos nacionais moçambicanos oficiais que traziam a criança como principal pauta. Tais documentos, em sua maioria publicados por ONGs internacionais, (como a *Save The Children*,), UNICEF, Declaração dos Direitos da Criança (2006), Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) e, traziam a sua preocupação

3 Organização Não-Governamental

nas problemáticas delimitadas pelas faltas e ausências, como o adoecimento, o abrigo, a vulnerabilidade social, a adoção, a situação de rua, entre outros. Não havia a compreensão da infância marcada por um tempo e contexto histórico, social e cultural, nem dialogava diretamente com as crianças. A infância era assumida de forma genérica e abstrata, ocultando ou deixando de explicitar sua definição e as premissas que orientam sua concepção (PASTORE, 2015).

Ao pesquisar artigos acadêmicos que trouxessem a criança africana, o cenário não mudou: perspectiva da vulnerabilidade e da falta, temas envolvendo privações e violação de direitos das crianças (JONKER; SWANZEN, 2007; SARKYM, 2008; WITTENBERG, 2013; HENDRICKS, 2014, entre outros) e, também, sobre a questão de adoção (MEZMUR, 2008). Em outras publicações, seus autores discutiam o envolvimento da criança-soldado nas guerras (HONWANA, 2005), a exploração pelo trabalho, ou ainda sua presença em rituais de passagem/socialização (SCHUTTE, 1980; ADEYANJU; SALAMONE, 2014, entre outros).

A preocupação que surgia era de como trazer a infância moçambicana e conseguir discutir sobre o ser criança sem que fossem marcados por uma homogeneidade na categoria infância, em que se coloca uma regra universal, baseada em visões eurocêntrica e norte-americana, em que a criança tem um padrão a ser seguido para ser enquadrada e normalizada dentro de uma categoria pré estabelecida e qualquer desvio dessa norma a classifica como desviante de conduta ou fora de lugar – o que acontece na maioria dos estudos em que não se dá voz às crianças e nem se compreende o contexto aos quais estão inseridas (COLLONY; ENNEW, 1996; COLONNA, 2012; DANIC, DELALANDE; RAYOL, 2006).

Dos autores trazidos para o diálogo, priorizamos os que discutiam o entendimento da infância através de suas condições sociais e culturais, sem excluir os aspectos que envolviam suas vidas cotidianas e as relações; a criança vista de maneira ativa, interagindo e interferindo na dinâmica social, em processos de adaptação, apropriação, reinvenção e reprodução por elas próprias, não mais vistas como “miniadultos”, mas enquanto produtoras culturais (CORSARO, 1997; COHN, 2002; DELGADO; MÜLLER, 2005; DELALANDE, 2001; DANIC; DELALANDE; RAYOL, 2006; SARMENTO, 2004; 2005; NUNES, 2003; 2012).

Tais autores defendem que as crianças, tal como as infâncias, devem ser estudadas e compreendidas a partir de contextos amplos, inseridos em uma sociedade e cultura que permitam estabelecer relações e dinâmicas que correspondam aos modos de vida que permeiam o ser criança daquele contexto. Era preciso voltar o olhar para as dinâmicas infantis e seus universos, permeados pelas culturas das infâncias, que não poderiam ser realizadas no “vazio social” (SARMENTO; PINTO, 1997; DELALANDE, 2001), mas a partir de condições e análises que colocassem o pesquisador diante de suas realidades, permitindo ao mesmo acessar as posições sociais ocupadas pelas crianças, as formas de estar dentro dos contextos familiares e da estrutura ocupada, os modos de socialização, os valores, as simbologias e simbolismos, as possibilidades de interpretações e vivências a partir de uma realidade em que as culturas infantis são parte de meios sociais, locais e culturais (DELALANDE, 2003; COHN, 2002; 2005; NUNES, 2012).

O desafio encontrado foi, então, de conseguir dialogar com as crianças em outro espaço-tempo, com questões particulares e

singulares históricas e temporais, em que apenas uma pesquisa teórica não traria o contorno necessário para o diálogo; era preciso ir até as crianças, vivenciar suas experiências, fazer uma releitura do vivido e agregar teoria à prática.

A metodologia que embasou a pesquisa foi a etnografia e, para dialogar teoricamente com a experiência etnográfica, utilizamos autores que trouxessem a infância como mote de pesquisa, a partir de um olhar de dentro e de perto (MAGNANI, 2002): educação, sociologia e antropologia da infância, com alguns autores que trazem contribuições importantes para o campo dos estudos infantis (citados anteriormente) e que, igualmente, contribuíram numa elaboração teórica em que as crianças pudessem ser pensadas a partir do seus modos de ser e estar, através de um recorte de um contexto específico, histórico, cultural, social, econômico e étnico.

Para estudar as dinâmicas e universos infantis em uma comunidade moçambicana, localizada na periferia da capital (Maputo), foi preciso estar conectado àquela realidade, ao seu contexto histórico e às culturas existentes que delineavam os modos como as crianças existiam. Foi preciso conhecer sua história e, então, estar presente no cotidiano daquelas crianças, famílias e comunidade para trilhar os caminhos necessários para a compreensão do ser criança e da infância ali.

A experiência etnográfica na Matola A: contextualização de um bairro e do campo de estudos

O bairro em que o estudo ocorreu foi o da Matola A, localizado na cidade da Matola, em Maputo, Moçambique. No período das

guerras⁴, a cidade foi fortemente impactada, sendo um dos principais pontos de passagem e refúgio da população. Matola A foi, por sua vez, constituída inicialmente por trabalhadores do parque industrial⁵ que utilizavam o bairro apenas para dormir; porém, com a guerra civil, principalmente a partir de 1982, o bairro, indo no mesmo caminho da cidade como um todo, acabou servindo como fluxo migratório de muitas pessoas, que acabaram se refugiando e construindo suas casas ali (COSTA, 2004; CABAÇO, 2007; MOSCA, 2008).

Através da pesquisa etnográfica, foi possível estabelecer vínculos diversos, entre eles, com o secretário do bairro⁶ daquele

4 Moçambique, localizado ao sul do continente, possui uma história recente marcada por duas grandes guerras. A primeira delas, a guerra da libertação, surgiu como resultado da violência sofrida pelos moçambicanos através da administração portuguesa, limitando direitos individuais e acesso à terra e a bens sociais, como educação, emprego formal e cidadania, eclodindo numa tentativa de busca por independência, que cessou em 1975, com a declaração da independência e diversas consequências, como grande desgaste político, econômico e social. Porém, o período de “paz” durou pouco: em 1976 começou uma nova guerra, dessa vez contrapondo a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) – que lutou contra o exército português na guerra de libertação – e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), partido surgido como grupo opositor, na qual perdurou até 1992, com imensa violência física, psicológica, moral e simbólica, com marcas até os dias atuais (CABAÇO, 2007; MOSCA, 2008).

5 Até a industrialização, a principal atividade do bairro era a agricultura, seguida de pesca, artesanato e comércio. A indústria na região era principalmente de produtos alimentícios, cimento e de ferro. A maioria das famílias vivia do trabalho informal e/ou da agricultura e pesca, consideradas muitas vezes de sobrevivência, voltada para o auto consumo.

6 Secretário do bairro é um cargo, dentro da Constituição da República de Moçambique, que tem a função de líder comunitário, que responde a questões políticas, sociais e de mobilizações. É eleito por indicação do partido que está no governo. Para ser eleito tem que ser morador do bairro há, pelo menos, cinco anos, ter mais de

território. Segundo o mesmo, o número de pessoas que chegam ao bairro tem aumentado desde a invasão de 1983: “outros estão a chegar, as zonas estão a aumentar, zonas de expansão. Outras são organizadas em espaços parcelados, mas aqui na Matola A já não há esse tipo de estruturação, pois as pessoas estão a vir se fixar na direção do mar” (PASTORE, 2015).

No bairro da Matola A foi possível a convivência com crianças, jovens, suas famílias e professores, construindo os dados empíricos que integram este artigo. Foi possível observar seus trânsitos, modos de compartilhar experiências e de criar cultura (DELGADO; MÜLLER, 2005). Pode-se perceber, também, que os espaços destinados à formação das crianças não havia aumentado desde anos da guerra, segundo o secretário do bairro, sendo que o número de escolas públicas também permaneceu igual. Não havia escolas de ensino secundário no bairro (COSTA, 2004).

Ali havia quem tivesse chegado para trabalhar, quem mudou por conta da guerra, quem se refugiou e, ao mesmo tempo, quem ainda continuava chegando. Quem nasceu ali, cresceu e ainda vive lá, ou os que estavam de passagem. Um lugar em que os espaços eram pedaços, as histórias são plurais, as vivências são singulares e múltiplas, tal como as lembranças de um passado que se tornara presente. As crianças como fruto daquele tempo e local, carregado de memó-

trinta anos de idade e ter nacionalidade moçambicana. Dentre suas competências estão dirigir e controlar as atividades do bairro; garantir a construção e manutenção das infraestruturas do bairro; garantir o horário de comércio do bairro; divulgar as leis, deliberações e outras informações sobre o município para os moradores do bairro; garantir a ordem e a segurança do bairro; entre outras. Tais competências e responsabilidades estão dispostas na secção I do artigo 7 do Boletim da República de Moçambique, de 23 de janeiro de 2012.

rias e de vida, em que se compartilhava no mesmo espaço de experiências e histórias comuns, em que as crianças compunham, em seus espaços de significação, sentimentos e pertencimento.

Novos olhares sobre a infância moçambicana: a etnografia como articuladora e mediadora de um campo de intervenção

Ao entender a cultura como os modos de estar conectado com os homens e a natureza, em que se compreende cultura como resultante mais ou menos conscientizada das relações políticas e econômicas, e das relações entre homens e natureza e entre outros homens (CABRAL, 2007), conhecer a infância significa compreender e explorar seu lugar de origem, sua história, o contexto histórico político e social em que o país se encontra; era fazer etnografia e vivenciar os dias, os modos de ser e de estar e tentar captar, de uma maneira sutil, o ser criança na comunidade da Matola A.

O trabalho de campo formava, então, um elemento central para acessar a produção do sentido simbólico e de inscrição das crianças do bairro Matola A, participantes deste estudo. A inserção no campo deveria permitir a busca de cenários de interação sociais essenciais para a compreensão das atividades das crianças, suas responsabilidades, seus modos de vida, especificando sua contextualidade para que assim, numa pesquisa realizada em parceria, chegássemos à construção de um cenário significativo de interação (FERREIRA, 2011).

A pesquisa de campo teve duração de 5 meses, entre 11 de fevereiro e 15 de julho de 2014, no bairro da Matola A.

A etnografia permitiu acessar as ações das crianças em seus universos de relações,

enraizados na cultura ali presente e nos modos que a infância ia aparecendo em seus símbolos e modos de expressão (COHN, 2002; SARMENTO, 2005). Trilhar esse percurso com as crianças foi trabalhar em parceria, numa relação dialógica, em que a construção do processo de conhecimento era partilhada e mutuamente participativa. Participar era, então, experimentar seu dia-a-dia, dividir suas atividades, estar em seus locais, pedaços, caminhos, considerando a alteridade existente nos aspectos que diferenciavam as crianças do outro-adulto (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; DANIC; DELALANDE; RAYOL, 2006).

As vivências com cada uma das crianças e com suas famílias assumiram, na forma de narrativas, os esforços de reconstituição e descrição de momentos significativos e de reflexões temáticas das situações de vida dos envolvidos no processo, dentro dos ambientes significativos para as crianças: casa, escola e comunidade. Guardamos, na análise e na construção das narrativas, o olhar de quem participou e partilhou pensamentos, valores, reflexões e vivências não só na oralidade, mas, também, nas expressões, nas vivências e nas sutilezas da construção de significados (CUNHA, 1997; COSTA; GUALDA, 2010).

Para Cunha (1997), a narrativa traz consigo um caráter participativo e um significado que lhe é próprio: abrange os símbolos culturais e suas significações através de experiência partilhada, produzidos por aquele que fala e pelo que ouve, pelos que fizeram do processo um momento de múltiplos encontros. As narrativas, suas cenas e percursos estão descritos abaixo, construídas, tecidas, escritas e amarradas de acordo com as experiências, momentos e conversas estabelecidas, tanto de maneira formal como informal, através de cenas enquanto espaços

de intersubjetividades, interpenetrações de mundos e dialogias (CRAPANZANO, 2005).

Adelaide e as tarefas: responsabilidades em comum

Os finais de semana eram sempre esperados na Matola, ainda mais pelas crianças, pois eram os dias em que não tinham aulas. O domingo principalmente: era dia em que Adelaide acordava um pouco mais tarde, mas não passava das 8h30 da manhã, e logo começava suas tarefas: lavava a louça ou varria a casa, dependia do que havia realizado no dia anterior; preparava o *matabicho* e, quando tinha tempo, ia para a Igreja – sozinha ou na companhia de uma de suas mães⁷. Como em outros dias, ajudava na *barraca*⁸ de mãe Margarida e ia comprar sucos e refrescos se fosse preciso repor, no mercado Santos. Por volta das 13 horas, conseguia brincar com suas amigas na rua. Junto com uma de suas irmãs – Fatiminha -, Adelaide dividia as tarefas cotidianas. Entre elas a relação era sempre de igualdade e respeito mútuo. Por volta das 11 horas, antes de preparar o *matabicho*, Adelaide levou uma cadeira para a rua e sentou, com Fatiminha acompanhando-a. Conversavam sobre os acontecimentos do dia e, dentre os assuntos, surgiu o das suas atividades. Algumas meninas, amigas, juntaram-se e falavam das tarefas. Em dado momento, escuta-se um “mas nós não trabalhamos!”, em tom e expressão assustados. Sem precisar refazer a pergunta, as meninas continuam a conversa: “não podemos trabalhar, somos crianças. Só com 18 podemos”. Com a questão reformulada, passando a ser “com quantos anos você passou

7 A família de Adelaide era constituída de duas mães (co-esposas): mãe Margarida e mãe Laurinda. Mãe Laurinda era a mãe biológica de Adelaide, mas ambas eram tidas por mãe.

8 Espécie de armazém, onde se vendem produtos alimentícios, de limpeza e higiene.

a ajudar em casa?”, a resposta veio: “ah, desde cedo! Com 8. Cozinheiro desde os 10. Gosto de trabalhar”.⁹

Desde o primeiro dia na casa de Adelaide, em que pesquisador-parceiro partilharam as tarefas, foi possível perceber, com o passar dos dias ali, que, Adelaide e Fatiminha, eram as primeiras a acordar, e logo começavam as tarefas, sem que ninguém tivesse que mandar. Quando acabavam as atividades da casa, abriam a barraca e, caso alguém aparecesse procurando algum produto, vendia-os – ambas sabiam os preços de cada produto, e faziam a atividade com a destreza do hábito bem estabelecido. Outra atividade de responsabilidade das meninas era fazer compras no mercado Santos, um grande comércio do bairro. Essa atividade era realizada de 3 a 4 vezes na semana, sempre pela manhã. Antes de sair, Adelaide ou Fatiminha faziam a lista e revisavam com mãe Margarida, discutindo os preços pagos da última vez, depois, separavam o dinheiro em sacos plásticos, para facilitar o controle dos gastos com cada item. Geralmente iam juntas. Para economizar tempo, separavam-se de acordo com os produtos que preferiam comprar e depois, juntavam-se para comprar o que tivesse um peso maior, como o fardo da farinha, por exemplo. Elas escolhiam os produtos, faziam as contas em uma calculadora (geralmente a do aparelho celular), separavam o dinheiro e conferiam o troco e, reclamavam se algo estivesse errado – havia um respeito mútuo entre crianças e adultos.

Com o tempo e com muitas conversas, o entendimento passou a ser de que o termo trabalho não fazia sentido ali: suas atividades tinham outra configuração: ajuda. Era comum entre as crianças e os mais velhos, e, segundo as crianças, era ajudando nessas

tarefas que elas cuidavam de quem cuidou delas.

Por conta do período de guerras que passaram, os adultos achavam importante as crianças aprenderem a se cuidar e que tais atividades constituíam sua formação enquanto pessoa, na premissa de ajuda e do cuidado. Numa passagem do livro “O menino negro”, o senegalês Camara Laye (2013) narra relações existentes entre adultos e crianças e os laços entre as responsabilidades e as brincadeiras, em que ambas aconteciam no mesmo espaço-tempo e, nem por isso, eram descaracterizadas ou vistas como problema, principalmente entre as crianças.

A transmissão de valores e atitudes, concretizadas nas tarefas cotidianas era construída de geração para geração, a partir de uma visão pautada pela divisão social do trabalho, que incluía o gênero. As meninas, ao realizarem as tarefas domésticas, visando o casamento e o cuidar do marido posteriormente, aprendiam ainda a assumirem atividades econômicas e a moverem-se com autonomia e capacidade decisória; os meninos seriam cuidados pelas futuras esposas no que se referia ao trabalho no espaço doméstico. Por outro lado, também, as relações de cuidado entre as gerações voltavam a se repetir em práticas assim: essas tarefas faziam parte de uma ética de cuidado e cultura de ajuda em que crianças cuidam dos mais velhos como parte fundamental do processo de socialização.

Gina e seus afazeres: o brincar enquanto forma de ler o mundo

Ao chegar à casa da Gina ontem foi possível vê-la emburrada: havia tido um sonho ruim. Segundo ela, seu sonho era que ela entrava na casa da vovó Lambo e levava dinheiro dela. E ia comprar lanche. Foi esse o sonho. Mas eu não levo dinheiro dela! Só

⁹ ANOTAÇÕES CADERNO DE CAMPO 1, 2014.

pera e abacate... Depois de conversarmos, Gina muda o assunto e vai fazer sua tarefa de casa: o interesse era se um adulto, vindo de fora, saberia fazer o que ela, criança, fazia ali. Ao ser respondida que sim, Gina então passou a fazer da vassoura uma régua, pronta para bater como era comum na escola. Mas, depois, a brincadeira sai da escola e vai para o mundo das gargalhadas, em que as cócegas tomam o rumo do brincar e do riso. Após este momento, Gina leva uma bronca de sua mãe, que a questionou do porquê de ter parado suas tarefas. Gina então voltou para lavar a louça, mas, mais uma vez, fez da imaginação o pano de fundo da atividade: juntou os restos de comida para brincar de dona de restaurante mais tarde. Enquanto acabava de arrumar a louça, Gina só pensava em seu trabalho no restaurante: “ah, havemos de brincar muito! Hei de ficar rica com tanta comida que vou vender” (PASTORE, 2015).

As tarefas de Gina, por ser ainda pequena, eram voltadas a arrumação da casa ou cuidados com Jurdi, sua irmã mais nova. Em seus modos subjetivos de ser, Gina trazia, entre suas tarefas, alguma brincadeira: ou separava montes de terra para virarem comida depois, ou a vassoura se transformava em outro objeto, como uma régua, e o riso rondavam as atividades.

Por diversas vezes, durante as brincadeiras, Gina usava de algum de seus trabalhos para ilustrar uma situação, como por exemplo, quando brincava de vender sorvete enquanto tomava conta da banca e os preços eram os mesmos, contados em *meticais*, ou mesmo nessa cena acima, em que seus afazeres e responsabilidades são sempre permeados com o brincar. Foi possível e permitido compreender que a própria vida das crianças, no espaço da ludicidade e da brincadeira, traz à tona um mundo expressivo,

de experimentação, do sensível. A poética presente no cotidiano: nos gestos, na vida (PEREIRA, 2013).

Os espaços das tarefas e responsabilidades misturavam-se com o do brincar, com as brincadeiras e com o faz-de-conta que a imaginação e a criatividade traziam à tona. No diálogo com seu pai, Jalilo, sobre o ser criança e as atividades que Gina realizava, sobressaíram várias dimensões das exigências e dificuldades de gerações de moçambicanos que como ele, passaram pelos anos duros de conflito e de migração; porém, o que definia o ser criança era, para além da idade, responsabilidade e maturidade, o brincar, estudar, ajudar em casa. As crianças possuíam e desenvolviam suas atividades, fossem domésticas ou comunitárias, mas exerciam também àquela que lhes era garantida por direito: o brincar.

Pelo brincar, Gina descobria outros significados e tinha a oportunidade de criar e recriar, transformar e interpretar o mundo ao qual integrava e participava, sejam os universos infantis ou dos adultos; criou laços e espaços de um mundo ao qual passam a não só fazer parte, mas pertencer.

Felix e o bairro: relações de reconhecimento e pertencimento

Dentre as crianças, Félix tinha algo diferente: era o mais velho dos que participaram do estudo, mas era também o mais criança - tinha a brincadeira em tudo o que faz. Ele andava pelo bairro todo, sabia todos os cortamatos (atalhos) e não hesitava em se aventurar por algum caminho novo. Entrava em casas, quintais, passava por córregos. Ia à praia, à escola, à casa de amigos. Descobria espaços que nunca havia pisado e, como se uma bússola o guiasse, chegava em sua casa

sem pestanejar. No caminho, ia sendo reconhecido por todos. Muitos conselhos, dos mais velhos, como “vá estudar menino Félix” mostravam o quanto Félix era conhecido ali (e o quanto se relacionavam com sua vida). Com as demais crianças também não era diferente: onde Félix ia, alguém o chamava e logo iam brincar. Era avistar pneus, que a brincadeira era certa. Pneu sob pneu, distância tomada e, de repente, saltos no ar. Em qualquer espaço conhecido ou não da comunidade, brincar tornava-se uma arte.

Félix morava com sua avó, cinco tios e quatro primos. Em casa ficava pouco: gostava de explorar todos os espaços da comunidade. Visitava sua mãe, Zaidinha, que morava em outra casa no bairro quando tinha vontade. Os caminhos que fazíamos para ir a sua casa variavam conforme o dia: certas vezes, íamos pela estrada principal, e então pegávamos uma rua à esquerda para chegar à casa de Felix; em outros íamos pelas ruas de terra, por dentro do bairro, a minha referência era a barraca de frutas ao lado da barraca que vendia cadarços, e então sabia que deveríamos virar à esquerda. As referências eram tidas não por nomes de rua, mas por noções espaciais diferenciadas e mais próximas do dia-a-dia.

Era muito comum ver as crianças andando sozinhas pelo bairro, fossem mais novas ou mais velhas, como era com Felix. Em conversa com sua tia Rosinha, ela contou que as crianças, a partir de um ano de idade, quando conseguiam ficar de pé, começavam a andar sozinhas pelo bairro: era um modo de ficarem conhecidas e de conhecerem os espaços da comunidade. Certa vez, enquanto ia com Zaida ao mercado, ela falou que Richard, seu filho de 3 anos, sabia ir e voltar sozinho. Afirmando que “é por isso que criança aqui começa a andar cedo, assim não há de se perder.”

Neste contexto, as crianças eram percebidas como responsabilidade comum da comunidade; não eram só de sua mãe ou de sua família, mas de um todo que compunha a ideia de unidade. Segundo Costa (2004), a própria circulação entre os diferentes núcleos fazia com que as crianças criassem formas seguras de se relacionar e de cuidar um dos outros no seio da própria comunidade.

Ao localizarmos o bairro não apenas pela sua demarcação geográfica, mas valorizando-o como lugar de pertencimento onde a pessoa participa de grupos, possui relações diversas com os moradores e com os lugares, onde há conjuntos concretos que se encontram e mediatizam a vida pessoal e a coletividade, atribuímos a ele marcas identitárias. As crianças, neste meio, como Félix, se reconheciam em valores e atividades construídas histórica e socialmente, com pertencimento e legitimidade (MAGNANI, 2002).

Para Rosinha, tia de Félix, falar sobre crianças na Matola era falar sobre liberdade de brincar. Segundo ela, as crianças ali eram livres: “brincam muito, andam muito, exploram tudo. Conhecem e são conhecidas. Não tem medo. São livres para brincar, e isso traz o brilho dos olhos delas”. O brincar acontecia no aqui e no agora, no momento presente em que a criança o realizava. Com Félix, a essência do brincar estava no “exercício da liberdade e a finalidade esgota-se em si mesma” (CRUZ, 2005, p.119).

As experiências vividas pelas crianças nos seus espaços de significação e pertencimento, como os eram os espaços e pedaços do bairro, fossem nos quintais, nos terrenos ou nas ruas, faziam com que Félix, assim como as demais crianças, não apenas habitassem aquele local, mas reconhecessem a comunidade da qual integravam, partilhavam, transformavam e pertenciam. Era através do brincar que as crianças iam explorando

e se apropriando não apenas dos valores e dos significados, mas das suas simbologias, de seus espaços, dos seus mundos que as permeiam e dos quais participam, assumindo formas de experimentar o ser criança que lhes é atribuído (NUNES, 2011).

Januar e a escola: um espaço comum

Para ir à escola, era comum que as crianças se atrasassem. Januar era uma delas. Algumas vezes, quando conseguia acordar antes, chegava no horário. Não gostava de se atrasar. Em sua sala havia 73 alunos; destes, todos já haviam repetido a 5ª classe ao menos uma vez. A maior dificuldade era não saber ler. Januar, além de ter dificuldades na leitura, tinha medo de errar, e então não tirava suas dúvidas com o professor. Embora com dificuldades, Januar sabia o que seria ao crescer: viraria professor, mas, diferente dos que já teve contato, ensinaria as outras crianças para que não tivessem medo de apanhar (prática ainda muito utilizada nas escolas). O que mais gostava na escola era de aprender: “gosto de saber muitas coisas! Como anima! Assim hei de me tornar um adulto que vai saber ensinar muitas coisas.”

No bairro da Matola A havia 3 escolas públicas, entre elas, a Escola Primária Completa da Matola “A”, onde Januar estudava. Segundo o diretor, a escola funcionava inicialmente em outro local, mas com a constituição do bairro a partir do ano 2000 e o aumento de crianças, foi preciso recorrer a um espaço maior. No ano do estudo, em 2014, a escola contava com 4.182 alunos, 55 professores, 1 diretor, 1 diretora pedagógica, 2 secretárias. Eram, então, 66 turmas de ensino primário distribuídas em quatro horários diferentes, com classes da 1ª a 7ª série cada uma com cerca de 65-70 crianças.

A língua oficial da escola era o português, embora a maioria das crianças falassem *changana*. Durante as aulas, as crianças só tinham permissão para usar o português, tanto na escrita quanto na fala. Porém, certa vez, enquanto o professor explicava uma passagem matemática (era uma aula sobre ângulos), as crianças não entenderam. O professor resolveu explicar em *changana*, dizendo “perceberam o que estou a pedir? Como é mais difícil, vou falar em dialeto, assim vocês percebem”. Após a explicação em *changana*, perguntou se as crianças entenderam, e elas afirmaram que sim. “É preciso falar dialeto, que elas estão acostumadas. Português fica mais difícil”, disse o professor.

Paulo Freire (1989), em texto “educadores de rua”, afirmou que é necessário que os educadores entendam, sejam estes professores, assistentes ou diretor, que a presença de atitude compreensiva do mundo do educando, e do respeito ao seu universo de conhecimento é indispensável para que a educação tome a criança como integrante importante na construção da sociedade a qual pertence. O uso da língua portuguesa e os moldes voltados à educação sistemática e à organização de ensino voltados aos moldes europeus, enfaticamente ao português (provas, reprovações, entre outros), por exemplo, mostram a existência de uma cultura outra que se impõe às culturas locais. Paulo Freire, ao nomear tal fenômeno de “invasão cultural” (1989), pontua que o “invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição” (FREIRE, 2001, p. 264).

Januar não faltava, mesmo se estivesse chovendo ia à escola e sentava na frente. Tentava resolver os exercícios e passamos

a realizar leituras em sua casa, o que certamente o ajudou na escola. Januar, quando diz o que uma criança tem que fazer, reforça que a criança tem que ir à escola e estudar, compreendendo a escola como lugar importante.

A escola, enquanto instituição que abriga a infância, e como lugar destinado a elas, acabava por andar na contramão dos estudos sobre as crianças: era um lugar em que elas estavam, mas suas vozes não eram ouvidas e os espaços que podiam acessar eram os da sala (quando haviam salas) e o pátio. Os moldes baseados na educação colonial, sem formação necessária, e com uso da violência enquanto forma de disciplina, justificada pela quebra de código de moralidade e a relação de poderes. A prática escolar ainda estava enraizada aos moldes coloniais e permitiam a reprodução da diferença e desigualdades culturais (CASTIANO, 2005). São também, marcas profundas das relações em lógicas de guerra, que se revelou ainda muito presente, na linguagem e no dia-a-dia, sendo igualmente explicitada nas brincadeiras e conversas infantis. A escola, enquanto espaço de formação, precisava ser repensada e revista.

Benito e as relações entre pares: redes de sociabilização

Os meninos passavam horas brincando de bicicleta: revezavam-se a cada duas voltas completas dadas ao redor da casa de Beni, e iam mudando os jeitos de pedalar: em pé, com dois na bicicleta, sentados, com ambas as pernas em um único lado. E conforme iam pedalando, mais crianças se juntavam para vê-los brincar; porém, só era permitido aos meninos, as meninas permaneciam apenas a observar. Enquanto observavam, elas também iam brincando: faziam montes de

areia, brincavam de *zotho*¹⁰, e queriam tirar fotos. Beni estava zangado com um de seus amigos: haviam brigado no dia anterior. Ao acabar de brincar, Beni contou à mãe sobre uma história que ouvira na escola: algo sobre o *team ferro*, um grupo de pessoas que atacavam às outras, fazendo menções à guerra civil. Virgínia disse que era besteira e, disfarçando o temor do retorno da guerra, pediu que Beni voltasse a brincar com seus amigos. Enquanto contava histórias passadas sobre o período de guerra e sua infância, olhou para Beni, que brincava, e suspirou, dizendo “que bom que as crianças tem com quem brincar”, e retornou as suas atividades.

As questões referentes à guerra ainda eram presente. O medo da guerra, suas marcas deixadas e o receio de sua retomada e de novas marcas ainda apareciam por ali. As crianças tinham medo do que conheciam, e os adultos do que vivenciaram e do que sabiam que poderia acontecer. Em muitas brincadeiras, por exemplo, o uso da violência aparecia, mostrando marcas ainda existentes ali. Com Beni, isso ficou claro quando gostava de brincar com os amigos de luta. Outras brincadeiras, por sua vez, permitiam que as crianças explorassem os territórios e se reconhecessem como pares. Eram percebidas como fato de cultura e como espaço de construção de práticas sociais e culturais infantis. Partilhar a bicicleta era, naquele momento, permitir as interações sociais entre as crianças e as práticas de sociabilidade entre pares. Sarmiento (2004; 2005) destaca que o brincar, visto como processo construído principalmente através da partilha e da ação coletiva, constitui-se como uma atividade que propicia a aprendizagem da sociabilidade e um dos elementos das culturas in-

10 Termo em changana que significa pega-pega

fantis. Para Delalande (2001), é brincando juntas que as crianças constroem e compartilham significações, gestos, sentimentos, valores e regras que passam a pertencer aos seus mundos.

Sarmiento (2004) traz para a discussão o brincar em situações extremas, como no caso de guerras e em períodos pós conflitos, em que o que permitia a criança estar num mundo outro era a possibilidade para o brincar, como uma fuga de uma realidade dura para um mundo de imaginação e criatividade na qual brincar faz parte e cria modos de poder ser.

As relações estabelecidas por Beni com seus vizinhos e amigos mostrava as aproximações e cuidados que permeavam sua realidade. Diferente de sua mãe, Virginia, que não possuía uma rede de suporte tão próximas, por não saber falar *changana*, o que a distanciava dos vizinhos. Era no brincar que as relações aconteciam e, para Beni, que sua cultura era permeada pela das demais crianças.

As narrativas ilustram, com suas cenas, algumas vivências em espaços de tempo específicos com as crianças participantes e parceiras da pesquisa. Através delas, foi possível pensar e ampliar o olhar e a discussão para as definições pré-existentes e hegemônicas sobre o ser criança e a infância, a partir de uma lógica não ocidental e com uma pesquisa produzida em conjunto, de perto e de dentro.

As tarefas realizadas, as brincadeiras, as vivências em comunidade, a escola e a guerra eram pontos em comum entre as crianças e partilhavam os modos de ser e pertencer àquele lugar. Estudar a infância em determinada comunidade é apropriar-se de seus símbolos e significados, a partir de pesquisas que permitam a voz e olhar das crianças no processo. Em todas as vivências foi possível perceber o brincar permeando as

brechas e espaços de relação das crianças, fornecendo as mesmas o exercício de entendimento, transformação e pertencimento da e na comunidade, enquanto atores sociais que integravam maneiras de existir e atuar no mundo.

Através da pesquisa etnográfica foi possível perceber e interagir com um caleidoscópio de saberes e dinâmicas sociais, culturais, históricas, em que as crianças, para além de uma imagem marcada pelas faltas, como a literatura acadêmica e órgãos oficiais, como a UNICEF retratam, mostram uma relação com o seu meio, na qual influenciam e são influenciadas, alteram e são alteradas, transformam e são transformadas, enquanto atores e protagonistas de uma infância que deve ser notada, valorizada e estudada, a partir de sua contextualização histórica e social. A infância, como categoria social construída, deve ser pensada e estudada em seu contexto, sendo a criança reconhecida como protagonista e produtora de cultura.

Considerações finais

O recorte trazido só foi possível através do uso da etnografia enquanto metodologia de pesquisa. Para Geertz (1989), a problematização de cultura só se faz no contexto, dentro do qual eventos, comportamentos e processos podem ser descritos de maneira inteligível: “Entender a cultura de um povo expõe sua normalidade, sem reduzir sua particularidade [...] a torna acessível” (GEERTZ, 1989, p.14).

Cabe destacar o lugar da fotografia e o uso das imagens enquanto recurso para a etnografia com crianças. A câmera fotográfica foi, entre outros, instrumento de comunicação e de construção comum do olhar sobre o mundo da experiência significativa. A liberdade do manejo pelas crianças em sua operação e nas fotos que tiraram, possibili-

tou trocas em exercício da prática etnográfica de maior vinculação, num caminho de uma pesquisa (com)partilhada e porta para os entendimentos múltiplos e diversos, sem desprezar a intimidade de cada criança nem ir contra os padrões culturais.

A partir das questões éticas estabelecidas, a devolutiva do trabalho se deu na produção conjunta de um álbum de fotografias, em que as crianças escolheram as imagens mais significativas e participaram desde o momento da tirada da foto até a construção final do álbum.

Permitir a possibilidade de diálogo, de relações dialógicas e de análises mais sensíveis são essenciais para a construção de um campo de pesquisas sobre as diversas infâncias e modos de ser criança, com ênfase na criança moçambicana e africana, em que a apropriação de sentidos e significados sejam feitas através de um espaço-tempo contextualizados e que outras formas de narrar a pesquisa, como o uso das imagens, possam nos direcionar para campos do imaginário em que a memória, o patrimônio e as narrativas se fazem presentes, com alternância entre a destruição e a reconstrução dos territórios da vida.

Referências

ADEYANJU, Edward; SALAMONE, Frank A. Cultural Ecological Factors in Nigerian Child-Rearing. Exploration of the Concepts of iwa and kirki. **Anthropos Journal**. A.109.2014/1, p. 21-31. Acesso em <http://www.anthropos.eu/anthropos/journal/previous-issues/109-1.php>. Visualizado em outubro de 2014.

ARAÚJO, Manuel G. Mendes. Espaço urbano demograficamente multifacetado: As cidades de Maputo e da Matola. Relatório desenvolvida pela linha de pesquisa sobre as características geo-sócio-demográficas e os modelos de desenvolvimento urbano em Moçambique. **Universidade Eduardo Mondlane**. 2006. Visualizado em http://www.apdemografia.pt/ficheiros_co

[municacoes/1853187958.pdf](http://www.apdemografia.pt/ficheiros_co/municacoes/1853187958.pdf). Acesso em outubro de 2013.

CABAÇO, José Luis. Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. Tese de doutoramento em antropologia social. Universidade de São Paulo. 2007.

CABRAL, Ilundi. Digerir o passado: rituais de purificação e reintegração social de crianças-soldado no sul de Moçambique. **Antropologia Portuguesa** 22/23, 2005/2006: 133-156.

CARTA AFRICANA DOS DIREITOS E BEM-ESTAR DA CRIANÇA. Adoptada pela Vigésima Sexta Sessão Ordinária da Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana, Addis-Abeba, Etiópia - Julho 1990.

CASTIANO, José P. Educar pra quê: as transformações no sistema de educação em Moçambique. Maputo: INDE. 2005.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin In SILVA, A; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. In: **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

_____. Antropologia da Criança. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLONNA, Elena. "Eu é que fico com minha irmã". Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. **Tese de doutoramento em Estudos da Criança**. Especialidade em Sociologia da Infância. Janeiro de 2012. Visualizado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

CONNOLLY, Mark; ENNEW, Judith. Introduction: Children Out of Place. *Childhood*, 3, 131-145. 1996.

CORSARO, Willian Arnold. Entrado no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Ana Bernard. As crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo. **Etnográfica**, Vol. VIII (2), 2004, pp. 335-354. Visualizada em <https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3698/1>

Etnogr%2%80%Aofica%20vol_viii_N2_335-354.pdf. Acesso em maio de 2013.

_____. “Famílias de Maputo: processos de mobilidade e transformações urbanas”. **Revista Internacional em Língua Portuguesa – RILP**. Lisboa. ISSN 1518-8434. 23 (2011) 177-192. Visualizado em <https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3699/1/Fam%C2%Bolias%20de%20Maputo%20processos%20de%20mobilidade%20e%20transforma%C3%A1oes%20urbanas%5b1%5d.pdf>. Acesso em maio de 2013.

COSTA, Gabriela M. C.; GUALDA, Dulce M. R. Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. *História, Ciências, Saúde – Manuais*, Rio de Janeiro. v.17, n.4, out.-dez. 2010, p.925-937. Visualizado em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17n4/05.pdf>. Acesso em novembro de 2014.

COSTA, Samira Lima; MACIEL, Tania Maria de Freitas Barros. Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v.61 n.1 Rio de Janeiro abr. 2009.

CRAPANZANO, Vicent. A cena: lançando sombra sobre o real. **Revista Mana** vol.11 no.2 Rio de Janeiro Oct. 2005. Visualizado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132005000200002. Acesso em fevereiro de 2016.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Escola de comunicação e artes. Universidade de São Paulo. **Dissertação de mestrado**. São Paulo, 2005. Visualizado em www.teses.usp.br/teses/.../27/.../AEDUCACAODASENSIBILIDADE.pd. Acesso em janeiro de 2015.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Visualizado em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-255519970001000>.

DANIC, Isabella ; DELALANDE, Julie.; RAYOU, Patrick. Enquêteur auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en

sciences sociales. **Rennes: Presses universitaires de Rennes**, 2006. – 215 p. (Didact éducation). Visualizado em <https://rfp.revues.org/653>. Acesso em maio de 2014.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. UNICEF.

DELALANDE, Julie. La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, France: **Presses Universitaires de Rennes**, 2001.

_____. Culture enfantine et règles de vie. **Terrain** 40, Paris, p. 99-114, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRA, Manuela. 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**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 234 – 251, Jul./Dez. 2011.10&script=sci_arttext. Acesso em novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

HENDRICKS, Melany Leonie. Mandatory reporting of child abuse in South Africa: Legislation explored. **SAMJ, S. African medical journal** vol.104 n.8 Cidade do Cabo agosto 2014. Visualizado em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-95742014000800018&lang=pt. Acesso em outubro de 2014.

HONWANA, Alcinda. Child soldier in Africa. the ethnography of political violence. University of Pennsylvania Press. Estados Unidos. 2005

JONKER, Gert; SWANZEN, Rika. Intermediary services for child witnesses testifying in South African criminal courts. **SUR - INTERNATIONAL JOURNAL ON HUMAN RIGHTS**

vol.3. São Paulo 2007. Visualizado em http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_sur/v3nse/scs_a05.pdf. Acesso em outubro de 2014.

LAYE, Camara. O menino negro. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. 1ª edição – São Paulo: seguinte, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, June 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 17/12/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>.

MEZMUR, Benyam D. Intercountry adoption as a measure of last resort in Africa: advancing the rights of a child rather than a right to a child. **SUR - INTERNATIONAL JOURNAL ON HUMAN RIGHTS** Year 6. Number 10. São Paulo. June 2009. Visualizado em http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452008000100012&lang=pt. Acesso em outubro de 2014.

MOSCA, João. Agricultura de Moçambique Pós-Independência: da Experiência Socialista à Recuperação do Modelo Colonial. Publicado na **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, III Série, Nº 21, pp.47-66. Lisboa, Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 2008. Visualizado em: <http://www.saber.ac.mz/bitstream/10857/2018/1/Agricultura%20de%20Mo%C3%A7ambique%20P%C3%B3s-Independ%C3%Aancia.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

NUNES, Angela. A Sociedade das Crianças A'uwe – Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 4, jan. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/798>. Acesso em dezembro de 2014.

_____. “Brincando de ser Criança”: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, **Tese de Doutorado**, 2003, 341 f. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/684>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego.

PASTORE, Marina Di Napoli. Anotações caderno de campo. Volumes de 1 a 4. Fevereiro a julho de 2014.

_____. “Sim! Sou criança eu!” Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos. 2015.

PEREIRA, Maria Amélia. Movimentos a favor da infância. Brinque, conviva, compartilhe. In: Memórias do futuro: olhares da infância brasileira. Ministério da cultura. 2013. Visualizado em www.memoriasdofuturo.com.br. Acesso em janeiro de 2015.

SARKYM, Jeremy. Prisons in Africa: an evaluation from a human rights perspective. **Sur - international journal on human rights**. Year 5. Number 9. São Paulo. December 2008. Visualizado em http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_sur/v4nse/scs_a02.pdf. Acesso em novembro de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), **As crianças: contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara. **Crianças e Miúdos**. Porto: Edições ASA. 2004.

_____. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCHUTTE, Gerhard. Social Time and Biological life: the case of a Venda Child's Burial. Instituto Anthropolos. Bd. 75, H. 1. / 2., 1980. Visualizado em <http://www.jstor.org/stable/i40020030>. Acesso em outubro de 2014.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da

infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez. 2005.

SOUSA, Glória. As feridas abertas pelo processo de reeducação em Moçambique. 2013. Visualizado em <http://www.dw.de/as-feridas-abertas-pelo-processo-de-reeduca%C3%A7%C3%A3o-em-mo%C3%A7ambique/a-16948901>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. República de Moçambique. UNICEF e Minis-

tério da Mulher e Acção Social. Outubro. 2006.

WITTENBERG, Dankwart Friedrich. Quo vadis child health in South Africa? Fórum medicina e da lei. SAMJ, **South Africa medical journal**. vol.104 n.8 Cidade do Cabo agosto 2014. Visualizado em http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-95742014000800018&lang=pt. Acesso em setembro de 2014.

Enviado em: 04/09/2016

Aprovado em: 08/11/2016