

Associação Brasileira de Antropologia

Prêmio Heloísa Alberto Torres

Candidata: Marina Di Napoli Pastore

Instituição onde foi desenvolvida a pesquisa: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional. Linha de pesquisa 2 – Redes Sociais e Vulnerabilidades. Parceria com Universidade Eduardo Mondlane. Departamento de Letras e Ciências Sociais.

Título da dissertação: “Sim! Sou criança eu”: Dinâmicas de Socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana.

Título do trabalho apresentado: Ser criança em uma comunidade moçambicana: dinâmicas de socialização e universos infantis a partir de uma experiência etnográfica.

Orientadora: Denise Dias Barros

Agência de financiamento: CAPES

Link para o CV Lattes da candidata: <http://lattes.cnpq.br/6503869870939841>

Link para o CV da orientadora: <http://lattes.cnpq.br/6607056840278610>

Ser criança em uma comunidade moçambicana: dinâmicas de socialização e universos infantis a partir de uma experiência etnográfica

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

Introdução

Este trabalho 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 trabalho em uma ONG¹ 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.

¹ Organização Não-Governamental

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 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, eurocêntrica e norte-americana, que a criança tem que se seguir 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 produtores sociais simbólicos e culturais (CORSARO, 1997, COHN, 2005; 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 um 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 na minha elaboração teórica para que as crianças pudessem ser pensadas a partir do seus modos de ser e estar, e das possibilidades do vir a ser através 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 comunidade de onde falo: contextualização de um bairro e do campo de estudos

O bairro em que o estudo ocorreu foi o bairro da Matola A, localizado na cidade da Matola, em Maputo, Moçambique. No período das guerras², 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 industrial³ 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 bairro⁴ daquele território. Segundo o mesmo, o número de pessoas que chegam no 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

² Moçambique, localizado ao sul do continente, possui uma história recente marcada por guerras. A guerra, surgida como resultado da violência da administração portuguesa, limitando direitos individuais e acesso à terra e a bens sociais, como educação, emprego formal e cidadania, eclode numa tentativa de busca por independência. Em 1975, após um período longo de guerra e de grande desgaste político, econômico e social, os moçambicanos conquistam a independência. Porém, o período de paz durou pouco: em 1976 começaria 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)

³ 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.

⁴ 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 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.

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 pude conviver com crianças, jovens, suas famílias e professores, construindo os dados empíricos que integram esta dissertação de mestrado. Naquele período foi possível observar seus trânsitos, modos de compartilhar experiências e de criar cultura (DELGADO, MÜLLER, 2005). Pude 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).

Por ser um lugar de partidas e chegadas, de refúgio e de tentativas de novos meios de vida, o bairro da Matola A foi considerado neste texto e na dissertação como uma comunidade. Na visão de alguns autores (MAGNANI, 2002; COSTA, MACIEL, 2009), ao localizarmos o bairro não apenas pelo seu espaço físico, demográfico, mas valorizando-o como espaço, percurso, pedaços, local de pertencimento, valorizamos as relações e os momentos em que a vida singular e coletiva se faz presente: dividiam seus quintais, músicas, danças, comidas e espaços, fossem dentro ou fora. Formavam e compartilhavam campos de experiências e desafios em comum. Na Matola A, as pessoas não só se conheciam, mas se reconheciam nas histórias, nas batalhas, nas atividades, nas dores e nas alegrias. Era uma comunidade de pertencimento e legitimidade (COSTA, 2011).

Na comunidade, 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 memórias e de vida. Trata-se neste sentido de comunidade em que se compartilhava no mesmo espaço, 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 conhecer 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. Minha inserção 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 primeira ida ao campo foi uma surpresa. Era dia 17 de fevereiro de 2014 quando lá cheguei, e a ONG se estava vazia. Encontro então com senhor José, funcionário da lá, que me informou que já não haviam trabalhos a serem feitos ali: as crianças encontravam-se na escola lá perto. Neste momento, duas das crianças surgiram lá, e resolveram me acompanhar até a escola. Lá, encontrei uma professora com quem havia tecido um laço de amizade na experiência anterior, e fui apresentada ao diretor da mesma. Conversamos sobre a ideia inicial da pesquisa e ele, afirmando entender que a escola era um lugar de referência para as crianças e um local em que elas passavam boa parte do tempo, permitiu que eu estivesse livremente ali e pudesse desenvolver o trabalho também naquele espaço, apresentando-me também aos professores. Com as crianças foi um reencontro. Expliquei o projeto de estudo e que estaria na escola nos próximos dias, traçando com elas, também, um momento de parceria e colaboração para a pesquisa que se desenvolvia.

Após duas semanas de idas à escola e andando por entre as casas, pude perceber que além de mais familiarizada com o percurso em si, as pessoas passaram a me reconhecer, perguntar, cumprimentar. Já começava a encontrar um ambiente um tanto

mais familiar. Esse era o contato diário que começou a ser estabelecido ali e foi, aos poucos, tornando-se parte de vivências maiores: diálogos informais, observações, participações em momentos do dia, como no *matabicho*⁵ e muitas conversas, momentos partilhados na e em comunidade.

O contato com as crianças aconteceu naturalmente: elas vinham até a escola e lá estabelecíamos os primeiros diálogos. Fui convidada a ir em suas casas e, conforme obtinham autorização dos pais para que eu pudesse ir, marcávamos o dia combinado. O contato que era apenas na escola e nas ruas do bairro foi se tornando mais intenso, mais vívido: ia nas suas casas, *matabichava* com elas, participava das conversas em família. Os vínculos com as crianças começavam a ser formados, e a possibilidade da experiência ficava mais intensa.

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 E TOMÁS, 2005; DANIC, DELALANDE, RAYOL, 2006).

A primeira casa que fui foi a de Beni, um menino de 10 anos que morava próximo a escola. Sua mãe, Virgínia, me reconheceu ao me avistar. Conversamos sobre meus estudos e então Virginia disse “as crianças aqui me ajudam muito. Beni é mais preguiçoso, não gosta muito, mas Laila ajuda bem. Agora está até cozinhando. Se quiseres, podes vir aqui e olhar como eles fazem. Podemos te contar como é e você usa na sua pesquisa” (PASTORE, 2015). Perguntei o que ele achava de participar da pesquisa, que me disse sim, afirmando que gostaria que eu fosse à sua casa e de participar, tendo meu primeiro caso para o estudo.

Pensando na relação estabelecida com Beni e sua mãe, defini que, para o encaminhamento da pesquisa, o critério para participação do estudo⁶ seria que eu já

⁵ Palavra em changana, uma das línguas que se fala na região da Matola, que significa café da manhã.

⁶ Havia definido que trabalharia com cinco crianças mais de perto, partilhando o dia-a-dia, para cumprir os objetivos propostos. Não havia pré-definido quais seriam as crianças e nem como seria tal seleção *a priori*.

tivesse tido algum contato com a criança em 2012, e que estivesse estudando na Escola Primária Completa Matola “A”, e que, conforme eu falasse da pesquisa, se a criança expressasse desejo em participar da mesma, iria a sua casa, conversaria também com os pais e tendo o aceite de ambos, começaria a participar de sua rotina.

Certo dia, um menino de uma sala da 5ª série me abordou, dizendo “eu falei com minha mãe e ela está te esperando em casa! Podes ir amanhã conversar com ela?”. Era Januar. Combinamos de ir no dia seguinte e, ao chegar em sua casa, Dinha, sua mãe, já se antecipou: “Januar disse que estás a fazer pesquisa aqui. Se queres ficar aqui, não há problema. Vamos te receber” (PASTORE, 2015). Expliquei o desenho da pesquisa, os dias que poderia ficar ali e, ao perguntar a Januar se ele queria realmente fazer parte comigo desta pesquisa, o mesmo me abraçou e disse “quero que venhas e fique aqui”. Tinha a segunda criança parceira.

Sempre que ia à escola passava por muitas casas. Uma delas era a de Adelaide, que estava na 7ª. Fui apresentada à sua mãe, que me convidou para entrar. Perguntaram o que eu estava fazendo ali e falou que Adelaide sempre falava da “amiga brasileira. Expliquei o que me trazia de volta. Margarida perguntou à Adelaide “queres que ela venha aqui? Se quiseres, não há problemas. Vamos esperar por ela”; Adelaide sorriu e disse que queria, e assim tinha meu terceiro aceite.

Gina, que estava na 2ª classe, sempre pulava no meu colo e perguntava quando ia a sua casa, que sua mãe queria me ver. No caminho, ela falava sobre querer que eu fosse a sua casa e que era *pra* eu pedir *pra* sua mãe se poderia ir; expliquei que contaria da pesquisa e, caso ela falasse que gostaria que eu fosse lá ou achasse interessante, eu perguntaria. Combinamos e assim prosseguimos: contei para seus pais sobre a pesquisa e que Gina queria que eu conversasse com eles. Jalilo, seu pai, disse que eu aprenderia muito com essa pesquisa, e que eu tinha a casa aberta para mim, a hora que quisesse, para poder perguntar e estar ali. Gina era minha quarta criança.

Com Félix foi um outro processo: durante uma das visitas iniciais na casa de Januar, revi Félix na escola. Ambos ficamos felizes ao nos reencontrar; depois, ele passou a me acompanhar todos os dias nas idas à casa de Januar, brincando e realizando as atividades durante o período que lá fiquei. Quando disse que iria visitar Gina em sua casa e que ele não poderia ir (Gina havia me avisado que não queria ele por lá), ele passou a ir à escola no horário que Gina saía para me cumprimentar. Passado algum tempo, resolvi

perguntar se ele queria participar da pesquisa. “Eu quero! Achei que nunca ia perguntar”, e me abraçou. Felix integrou a quinta criança parceira e colaboradora da pesquisa.

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. Busquei guardar, na análise e na construção das narrativas, o olhar de quem participou e compartilhou 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 compartilhada, 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

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.

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 a ajudar em casa?”, a resposta veio: “ah, desde cedo! Com 8. Cozinho desde os 10. Gosto de trabalhar” (ANOTAÇÕES CADERNO DE CAMPO 1, 2014).

Desde o primeiro dia que passei a ir na casa de Adelaide, pedi para ajudá-la no que fosse fazer e, então, realizei as tarefas com ela, passamos a realizá-las juntas. Pude perceber, com o passar dos dias ali, que, quando eu chegava em sua casa, entre 7h30 e 8h da manhã, observava a mesma cena: as meninas, 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, fui entendendo 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 permissão 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 voltava 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

Cheguei na casa da Gina ontem e ela estava 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 pês e abacate... Depois de conversarmos, Gina muda o assunto e vai fazer sua tarefa de casa: “Marina, você vai varrer lá fora e eu aqui dentro, tá bem?”, e me questionou se eu saberia varrer. Quando disse que sim, Gina não acreditou, e me mostrou como se fazia, pegando a vassoura e me mostrando. “Marina, sabe o que é isso?”, perguntou Gina. “Uma vassoura!”, respondi. “Não. É uma régua, e vou te bater! – e Gina corre atrás de mim”, iniciando um ataque de cócegas.

- Ah nãããããã! - e ela cai na gargalhada.

- Gina, não faz mais nada você? - grita sua mãe do quarto

- Marina, vamos lavar a loiça... Mas antes vamos fazer almoço... Esse é o seu.

- Que gostoso! Peixe?

- E xima. Pode comer. Mas não é pra comer de verdade! É só de brincadeira...

Nisso, a louça ficou pra uma outra hora.... Gina resolveu que queria brincar de vender na banca, mas era preciso cuidar de Judi, sua irmã de 6 meses. Coloca-a na *capulana*⁹, amarra-a junto ao seu colo e a faz dormir. Ainda em suas costas, Judi participa da brincadeira.

- Aqui vai ser arroz de 150 *meticais*¹⁰, esse de 130. Mas temos que variar, pra comprarem mais. E você tem que comprar!

- E o dinheiro? Não tenho...

- Vou te apanhar folhas, pera lá!

E lá vai Gina, sobe na árvore e arranca algumas folhas: - Pronto, são esses seus *meticais*. Sua mãe chama de novo: "Gina, tem coisa pra fazer!"

- Vamos lá, Marina. Temos coisas pra terminar”.

A primeira vez que fui à casa de Gina, cheguei por volta das 7 horas da manhã. Gina foi acordada e, ao levantar, pegou uma vassoura e me chamou: “bom dia! Anda cá. Anda varrer. É assim”, e me mostrou como varria. Gina disse que varrer era seu “primeiro trabalho depois de acordar”. Começou varrendo a casa, o quintal, e depois passou o esfregão. Entre suas tarefas, sempre aparecia 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 rondava as atividades. Gina queixou-se sobre a quantidade de terra que varria. Questionei o que mais ela tinha que fazer, e Gina disse que “muita coisa. Varrer aqui, aqui, depois brincar, ficar na banca. Ir pra escola, brincar, voltar. Fico na banca com mama, depois brinco. Às vezes lavo prato. Trabalho muito eu!”.

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. Passei a compreender que a própria vida das crianças, no espaço da ludicidade e da brincadeira, traz à tona um mundo expressivo, de

⁹ Tecido típico moçambicano, usado pelas mulheres. É reconhecido como símbolo de resistência e força da mulher moçambicana.

¹⁰ Moeda nacional.

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 corta matos (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. Quando contei que havia me perdido para chegar lá, ela riu e disse “Não tem vergonha você? Nem Richard se perde! 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).

Certa vez, enquanto conversava com Rosinha, tia de Félix, ela me questionou sobre o que gostava das crianças ali. Ao referir-me sobre o brilho de seus olhos, Rosinha não hesitou na resposta “é que aqui as crianças são livres. Brincam muito, andam muito, exploram tudo. Conhecem e são conhecidas. Não tem medo. São livres para brincar, e o brilho dos olhos é isso”. O brincar acontecia no aqui e no agora, no momento presente em

que a criança o realizava. Com Félix, a essência 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 da comunidade, fossem nos quintais, nos terrenos ou nas ruas, faziam com que Félix, assim como as demais crianças, não apenas habitassem o bairro, 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 e de seus modos de vir a ser, 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

Às vezes, Januar chegava na escola atrasado: sua aula começava às 6h30, mas morava muito longe, chegando por volta das 7horas. 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). Para Januar, professor que batia era aquele que não sabia ensinar. 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. Era comum ver os professores baterem ou darem castigos aos alunos, e esta prática ser legitimada pelos pais, que entendiam que bater era sinônimo de disciplina, justificada pela

quebra de código de moralidade e a relação de poderes. 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 prática escolar ainda estava enraizada aos moldes coloniais e permitiam a reprodução da diferença e desigualdades culturais (CASTIANO, 2005). Enquanto espaço de formação, era preciso apropriar-se dos saberes mútuos, locais e partilhados, e permitir o lúdico dentro do ambiente escolar, entendendo-o como linguagem e como possibilidade de interpretação do mundo e das experiências adquiridas é abrir espaço para a formação como um todo, compreendendo esta como possibilidade de transformação e atuação aos mundos que partilham e pertencem.

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*¹¹, 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

¹¹ Termo em changana que significa pega-pega

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 infantis. 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.

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).

Quando realizei este estudo com crianças, foi necessário ponderar um conjunto de cuidados, desde as questões que a pesquisa levanta, até a maneira de ser conduzida no

trabalho de campo. Para permitir a participação e dar voz às crianças, foi preciso entrar em contato com particularidades não antes experimentadas, pensadas ou mesmo sonhadas, ressignificando símbolos e relações estabelecidas.

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, possibilitou 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 desprezitar 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 presente, com alternância entre a destruição e a reconstrução dos territórios da vida.

Referências Bibliográficas

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. 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_comunicacoes/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. *Educ. Soc.*, 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%E2%80%A0fica%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%B0lias%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 – Manguinhos*, 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. 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. Unviersidade 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. Adoptada 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. Educ. Soc, 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. Afr. med. j. 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 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. Rev. bras. Ci. Soc., 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 (9-30). 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. Educ. Soc, 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 Anthropos. 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 Ministério da Mulher e Acção Social. Outubro. 2006.

WITTENBERG, Dankwart Friedrich. Quo vadis child health in South Africa? Fórum medicina e da lei. SAMJ, S. Afr. med. j. 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