

Da casa à escola e vice-versa: experiência de investigação etnográfica com crianças em Maputo¹

Hélder Pires Amâncio

Doutorando em Antropologia Social na UFSC

Membro do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas - NEPI

Bolsista capes

hpamancio@gmail.com

Resumo:

Nos últimos anos têm crescido significativamente os investimentos na investigação com crianças, que deriva da reconceptualização da infância e consideração das crianças como atores sociais (FERNANDES, 2005, p.VII). Entretanto, esse tipo de investimentos ainda é muito escasso em África (WELLS, 2015), particularmente em Moçambique, salvo raras exceções (COLONNA, 2011; 2012; 2014; PASTORE, 2014; AMÂNCIO, 2016). Neste GT sobre Antropologia da Criança, pretendo partilhar a minha experiência de pesquisa com crianças, realizada em Maputo. A mesma envolveu crianças de seis anos de idade, que frequentavam uma turma da primeira classe (equivalente à primeira série no Brasil) em uma escola pública, localizada no bairro do Infulene, na periferia de Maputo, em Moçambique.

O meu principal objetivo da pesquisa foi compreender as experiências de início escolar na perspectiva dessas crianças. Procurei compreender junto delas, durante aproximadamente quatro meses, entre fevereiro e maio de 2015, o significado de *ir à escola* e *ser criança* na perspectiva delas e como elas construíam sua relação com a escola. Esse novo espaço que passaram a frequentar e que ocupa uma parte significativa dos seus tempos, durante cinco dias úteis da semana e por aproximadamente nove meses do ano. Não obstante a exiguidade do tempo para a realização do trabalho etnográfico, a pesquisa seguiu “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” proposta por Marília Sposito (2003), na tentativa de captar o contexto mais amplo de vivência cotidiana e educativa das crianças para além da escola.

Da turma observada faziam parte quarenta e seis crianças das quais, dezessete meninas e vinte e nove meninos. Desse total, acompanhei com alguma minúcia o cotidiano e rotina de dez crianças, cinco meninas e igual número de meninos. A investigação através da etnografia centrada nas crianças dentro e fora da escola permitiu compreender que as crianças gostam do espaço escolar. Porém, gostam dele não só porque nele aprendem a ler e a escrever, mas, sobretudo, porque a escola junta amigos, colegas e, proporciona momentos e tempos para lanchar, brincar e jogar, bem como, cria oportunidades de libertação do controle dos adultos. A escola mostrou-se como um espaço de fronteira na perspectiva apresentada por Antonella Tassinari (2001), pois, ao discorrerem sobre ela, as crianças falam também de suas vidas, das suas amizades, do ser criança, do brincar e aprender, entre outras coisas. É entre todas essas coisas que a escola se localiza, como espaço de limites e possibilidades.

Palavras-chave: Antropologia, etnografia com crianças, educação, Maputo.

Introdução

Neste trabalho pretendo partilhar a minha experiência de pesquisa etnográfica com crianças na periferia de Maputo em Moçambique. Trata-se de uma experiência que resultou do trabalho de investigação para a minha dissertação de mestrado, intitulada *Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo*, orientada pela professora Antonella Tassinari e defendida em março de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa foi realizada no período de aproximadamente 4 meses, entre fevereiro e março de 2015, cerca de 14 semanas de trabalho de campo. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas na escola, no percurso entre a casa e a escola e em casa das crianças. Acompanhar as crianças em seus trajetos casa-escola- casa revelou-se de extrema importância para a pesquisa, pois, permitiu-me explorar suas experiências cotidianas e alargar minha compreensão da vida social em que estavam inseridas.

O objetivo da pesquisa era analisar as experiências de início escolar na perspectiva de crianças de seis anos de idade que frequentavam uma turma da 1ª classe, em escola pública localizada no bairro do Infulene “A”. Como aponta a antropóloga brasileira Clarice Cohn (2013, p.7), as perguntas: *o que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância?* São as primeiras que um antropólogo deve fazer quando elege as crianças como sujeitos da sua investigação:

(...) deve-se sempre começar do começo, por mais óbvio que pareça o que se observa – ou talvez possa se dizer que, quanto mais óbvio parecer o que se vê e ouve, mais se deve desconfiar e buscar desatar as tramas. Porque não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico, do qual o antropólogo deve dar conta (COHN, 2013, p.54).

Seguindo esta sugestão, foquei o meu trabalho investigativo na “descoberta” do significado de *ser criança* no contexto analisado e as formas pelas quais as crianças envolvidas na investigação construíam a sua relação com a escola, esse “novo” espaço que elas passavam a frequentar e que ocuparia uma parte significativa do seu tempo, sem, com isso, perder de vista o contexto mais amplo de suas vivências cotidianas para além da escola ou apesar dela como sugerem Tassinari, Almeida & Resendiz (2014) no livro *Diversidade, Educação e Infância: Reflexões antropológicas*, por eles organizado.

Na pesquisa adotei uma perspectiva teórica e metodológica que valoriza as experiências das crianças e seus pontos de vista contrariando as abordagens sociológicas clássicas que tratam as crianças como objetos e vítimas dos processos sociais (COLONNA, 2012; COHN, 2000). Assumi que as crianças são sujeitos e participantes ativos na construção e determinação de suas próprias experiências, das vidas de outras pessoas e das sociedades em que estão inseridas como um todo (O’KANE, 2005; NUNES & CARVALHO, 2007). Dessa maneira, procurei compreender através das experiências concretas da vida cotidiana delas o papel ativo que assumem na transição para a escola, pois como argumentam Bob Perry; Sue Dockett (2004, p.173):

Children's lives and backgrounds, just like those of their families, are diverse. As a result, they experience the transition to school in different ways. Despite this growing recognition that starting school experiences of children will differ, there have been comparatively fewer attempts to investigate these experiences from the perspectives of those children?

Para considerar essas experiências na perspectiva das crianças assumi igualmente o desafio colocado pela antropóloga Cindy Dell Clark (2013, p.12) segundo o qual, “(...) *anthropologists studying education would do well to concentrate effort on how school is experienced by children*”³. Assim, escolhi estudar as experiências de início escolar na perspectiva das crianças, buscando entender o modo como elas vivenciam a sua relação com a escola, especificamente as que nela ingressam pela primeira vez.

Etnografia centrada em crianças: metodologia e ética na pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com recurso ao “método” etnográfico centrado nas crianças. A escolha pela etnografia justifica-se pelo fato de ela ser por excelência o “método” privilegiado da Antropologia (COHN, 2013; CORSARO, 2011), mas também, como vários autores do campo dos Estudos Interdisciplinares da Infância tem apontado, o fato de se reconhecer nela o potencial de possibilitar a participação das crianças no processo de produção de informações úteis à investigação (FRANCISCHINI & FERNANDES, 2016, p.62).

A etnografia com crianças, baseada na técnica da observação direta e, por vezes participante, com auxílio também, de técnicas de pesquisa visual, como o desenho e a fotografia, permitiu-me escutar as vozes das crianças e captar a perspectiva delas sobre suas experiências em primeira mão, através da interação direta com as crianças. Escutar as crianças é um exercício importante, pois, como sugere Scott (2005, p. 106) “enquanto os pais e professores podem fornecer perspectivas úteis sobre o comportamento da criança, a entrevista direta com crianças fornece uma perspectiva mais completa da vida delas”. E, como refere Cohn (2013, p.33) “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantidade, mas qualidade; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

A etnografia com crianças permitiu-me acessar ao que Raúl Iturra (2002) chamou de *Epistemologia da Infância*, que valoriza o saber das crianças, questiona a onipotência do saber dos adultos e as hierarquias geracionais, bem como a tradicional forma de transmissão de conhecimento do adulto

para a criança (DURKHEIM, 2010). Nesta perspectiva, defendo que o saber das crianças se constrói na forma como elas interagem com o mundo. Assim sendo, só pode ser acessado pela via da etnografia.

Christensen & James (2005, p. XIV) argumentam que “tradicionalmente, a infância e as vidas das crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das percepções dos adultos prestadores de cuidados”. Neste trabalho, desafio esta perspectiva utilizando-me de um referencial teórico diversificado, sobretudo baseado nas contribuições teórico-metodológicas da Antropologia da Criança e dos Estudos Sociológicos da Infância que reposicionam as crianças como sujeitos ativos e não como meros objetos de pesquisa (CHRISTENSEN & JAMES, 2005; CORSARO, 2011).

Esta postura teórica tem implicações metodológicas e éticas importantes. Em termos metodológicos implica em focalizar a atenção nas crianças, no que elas dizem, no que elas fazem, na forma como elas interagem e contribuem para a produção e reprodução das sociedades e culturas.

Do ponto de vista ético significa considerar o direito que elas têm à explicitação da proposta da pesquisa (seus objetivos, métodos e propósitos), garantindo que todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido esteja ao alcance dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, que o TCLE seja efetivamente compreendido pelos envolvidos e que seja efetivamente uma escolha/ opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis; garantir o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos resultados da investigação; informar sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantir que os sujeitos não serão submetidos a situações consideradas de risco; considerar o direito dos sujeitos de não quererem participar em situações que julgarem inapropriadas, inadequadas ou mesmo, nas que lhes causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento do seu desenvolvimento; garantir o acesso aos resultados da investigação, antes mesmo destes se tornarem públicos⁴; salvaguardar que os custos da participação na pesquisa (por exemplo: deslocamento, alimentação, materiais, etc.) sejam da responsabilidade do investigador e que a participação não prejudique outras atividades exercidas pelos sujeitos, incluindo as remuneradas, tratando-se de crianças e adolescentes em situação de trabalho, nos vários contextos em que exercem atividades, que apesar de proibidas pela legislação, ainda persistem, como por exemplo: as crianças trabalhando nas ruas, nas feiras, nas olarias, na construção civil, em atividades na agricultura, dentre outras, incluindo também, adolescentes em condição de aprendiz prevista na legislação (FRANCISCHINI & FERNANDES, 2016, p.62-63).

Outra escolha metodológica importante foi seguir por “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” sugerida pela socióloga da educação Marília Pontes Sposito (2003). De acordo com esta autora, “esse recurso exprime uma postura intelectual que reitera as orientações defendidas por Florestan Fernandes e os sociólogos seus discípulos, há quase meio século, condenando as sociologias especiais e o excessivo recorte e institucionalização dos domínios da pesquisa sociológica” (SPOSITO, 2003, p.215). Neste contexto, a escola aparece como categoria analítica relevante e não apenas como unidade empírica de investigação, pois, “a relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola” (idem, *ibid.*).

O segundo aspecto importante desta perspectiva apontado pela autora é que, ainda que se considere a escola como unidade empírica de investigação, é necessário reconhecer que, outros elementos “não escolares” penetram, conformam e são criados no interior da instituição e por isso mesmo, merecem também ser investigados (idem, *ibid.*). Exemplo disso, são as redes de amizade, coleguismo e vizinhança das crianças, anteriores ao início escolar delas, que observei e que jogam um papel importante na constituição das suas experiências de início escolar. Tais redes de interação das crianças só foram possíveis constatar no campo estudado por intermédio desta perspectiva e da etnografia.

É nessa direção que seguiu a minha pesquisa, numa perspectiva que não isolou a escola em si mesma, mas, pelo contrário, permitiu compreendê-la na sua relação com a vida não escolar das crianças e o lugar que a escola ocupa no cotidiano delas. Tassinari, Almeida e Resendíz (2014, p.7) sugerem uma perspectiva semelhante no estudo da educação e da infância, que esteja atenta às diferentes formas de ser criança e de vivenciar a infância para além da escola, ou, mesmo nos casos em que a escola está presente, que as análises privilegiem as experiências que ocorrem na escola, através dela ou em oposição a ela.

O processo de pesquisa detalhado aqui reflete uma preocupação em escutar as crianças (ROBERTS, 2005), “em capturar suas vozes, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.57) e transpô-las para a escrita. Nesse sentido, “*ouvir a voz* das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico, da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (SARMENTO; SOARES & TOMÁS, s/d p. 3 grifos dos/as autores/as). Escutar as crianças é o primeiro passo para a afirmação efetiva do que Sarmiento, Soares & Tomás (s/d, p. 2) chamam *cidadania da infância*:

Algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como ator social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida coletiva. E, no entanto, as condições sociais estão muito longe de se encontrarem reunidas (...).

Nesse sentido, a reflexividade e a ética na investigação com as crianças se colocaram como uma necessidade metodológica (CHRISTENSEN & JAMES, 2005), não apenas para refletir criticamente sobre o meu papel enquanto investigador e suas implicações, mas também, sobre as escolhas dos métodos e suas aplicações (PUNCH, 2002). A “ética do poder e de representação” (CORSARO, 2011, p.70), que se impõe num trabalho desta natureza, levou-me a uma postura de “adulto-atípico”, conforme sugerido por Corsaro (2011), com o objetivo de superar o poder diferencial entre adultos e crianças como documentam as imagens que se seguem:

Figura 01 – As crianças com o pesquisador no recreio.



Fonte: Arquivo do investigador, 05/03/2015.

Figura 02 - No caminho: entre a casa e a escola.



Fonte: Arquivo do investigador, 12/03/2015.

Além do diferencial de poder e representação entre adultos e crianças que pode constituir um obstáculo no desenvolvimento de uma investigação com crianças, outro obstáculo ético-metodológico na investigação neste tipo de empreitada, segundo Alderson (2005, p. 264), é a suposição comum, por parte dos investigadores adultos, de “que o consentimento dos pais e ou dos professores será suficiente e que as crianças não necessitam nem podem expressar seu próprio consentimento ou recusa em tomar parte na investigação”. Na minha investigação, tomei um posicionamento contrário. Solicitei não só o consentimento aos pais, através de um consentimento informado, elaborado por mim, que eles leram, assinaram e me devolveram, permitindo a participação das crianças na pesquisa e uso das imagens fotográficas e dos desenhos, mas também, às próprias crianças fiz uma solicitação oral. Ainda assim, optei por usar nomes fictícios para as crianças e agentes de serviço da escola, como forma de proteger suas identidades e de suas famílias.

Portanto, busquei assumir uma postura ética contrária a comum, considerando o consentimento das crianças em tomar parte, ou não da investigação como importante. Assim, solicitei

junto delas, por via oral, coletiva e individualmente seus consentimentos. Porém, isso não significou desconsiderar o consentimento dos adultos, mas tomar o das crianças como central, visto que elas próprias são atores na construção social e determinação das suas vidas e influenciam a vida dos que as rodeiam.

Esta postura ética e metodológica, levou-me a um dos argumentos da minha pesquisa, de que, os protagonismos e as experiências sociais das crianças são muitas vezes ignoradas pela escola e as brincadeiras em sala de aulas consideradas como um elemento dissociado da aprendizagem e, inclusive perturbador da ordem que possibilita esta última. Porém a minha pesquisa procura mostrar, antes pelo contrário que, a brincadeira é entendida pelas crianças como constitutiva dos seus modos de ser criança e, portanto, das suas infâncias, mas também, constitui como pude observar uma forma de resistência às regras instituídas pelos adultos na escola.

Considero que um dos méritos desta escolha metodológica e ética de investigação foi ter saído do âmbito estritamente escolar e me desafiado a acompanhar e compreender as crianças em outros contextos, como o de casa, o trajeto da casa à escola e vice-versa. Isso permitiu-me acessar a dados ricos do cotidiano das crianças e das suas famílias, inclusive para compreender a relação delas na e com a escola.

O contexto da investigação: a escola, o bairro e as crianças

Como fiz referência anteriormente, a pesquisa que origina esta reflexão foi realizada em uma Escola Primária Completa (EPC) pública, no bairro do Infulene “A”. A imagem abaixo é ilustrativa da escola observada:

Figura 03: A escola vista de um dos ângulos.



Fonte: Arquivo do investigador, 24/02/2015.

Segundo o *Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico*⁵ (REGEB, 2008, p.159), designam-se por EPC, todos os estabelecimentos que lecionam de 1^a a 7^a classes⁶ e visam: a) *Desenvolver capacidades do educando de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente na melhoria de qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e prosseguir a sua aprendizagem ao longo da vida;* b) *Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação e Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática e de Atividades Práticas e Tecnológicas;* c) *Transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver habilidades e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionam o ingresso na vida produtiva, sem perder de vista o currículo local;* d) *Transmitir conhecimentos sobre língua de sinais, estimulação auditiva, sistema Braille e outras metodologias específicas para os alunos com necessidades educativas especiais;* e) *Proporcionar uma formação básica da personalidade, aumentar as oportunidades educativas e garantir a participação de todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.*

As do Ensino Básico são qualificadas segundo o(s) grau(s) de ensino que lecionam e o número de alunos matriculados (REGEB, 2008, p.160). De acordo com o(s) grau(s) de ensino as escolas são: a) *Escolas primárias do 1.º Grau, quando lecionam o 1º ciclo (1.ª e 2.ª classes) e 2º ciclo (3.ª e 4.ª classes);* b) *Escolas primárias do 2.º Grau, quando lecionam o 3º ciclo (6.ª e 7.ª classes);* c) *Escolas Primárias Completas, quando lecionam o 1º, 2º e 3º ciclos (1ª a 7ª classes).* E, de acordo com o número de alunos as escolas classificam-se em: a) *Escolas do tipo um (1), quando possuem mais de 1500 alunos matriculados;* b) *Escolas do tipo dois (2), quando possuem entre 500 e 1500 alunos matriculados;* c) *Escolas do tipo três (3), quando possuem menos de 500 alunos matriculados.*

Do ponto de vista do grau, a escola onde realizei a pesquisa é uma EPC, ou seja, uma Escola Primária Completa e, do ponto de vista do número de alunos matriculados, é uma escola do tipo um (1), pois, possuía na altura da investigação o número total de dois mil, cento e oitenta e três (2183)

alunas/os, dos quais mil, cento e trinta e cinco (1035) eram meninas e mil, cento e quarenta e oito (1148) eram meninos. Esse número de alunas/os é referente ao período diurno. O que perfaz uma média de 54,57 crianças por professores e 312 crianças por funcionário/a. Trata-se, portanto, de uma escola do tipo mais completo na classificação.

Em relação à estrutura, a escola é construída com material considerado “convencional”, isto é, feita de blocos, cimento e chapas de lusalite e de zinco. A designação “material convencional” é frequentemente usada na linguagem governamental moçambicana para referir-se ao tipo de material que acabo de descrever e distinguir das construções feitas do considerado “material local”, predominantes em contextos mais recônditos e rurais de Moçambique, que consistem em escolas feitas de estacas e barro para erguer as paredes e com a cobertura de capim ou palha, construída pela população local ou desta população com o apoio do governo.

Segundo a direção da escola, a história da mesma não está documentada, porém informações que tive acesso a partir de uma conversa com uma antiga funcionária da escola, que me foi indicada, atualmente aposentada, é que a escola existe desde 1960, ano de início de sua construção. Nesse período, Moçambique vivia o auge do colonialismo. A antiga funcionária (que designo aqui por AG) da escola relatou-me que embora o início da construção tenha sido em 1960, só em 1963 é que foram feitos os acabamentos. A escola começou a funcionar em 1964, com dois pavilhões de duas salas cada um, (totalizando quatro salas) e uma secretaria.

De acordo com AG, nessa altura, a escola era frequentada por brancos (alunos e professores) e ela sendo negra, era servente (faxineira) da escola. Rente à esta escola existe uma igreja católica e uma outra escola comunitária, esta última pertencente à igreja. A igreja, segundo os relatos de A.G, apareceu entre 1966 e 1967, pois, segundo ela, era comum a construção de igrejas junto às escolas.

A.G contou-me também que só depois da independência de Moçambique (em 1975) é que começaram a trabalhar na escola onde a pesquisa foi realizada professores moçambicanos, pois, se precisava de pessoas para ensinar a ler e a escrever. Como ela havia aprendido (no período colonial) foi recrutada como professora da 4ª classe. Antes da independência, segundo ela, a escola lecionava até a 4ª classe e, depois da independência, passou a lecionar a 5ª classe. O ensino da 6ª e 7ª classes é recente disse A.G. Essa é a história da escola a que tive acesso⁸. A neta AG é atualmente uma das professoras da primeira classe. A escola funciona em regime de quatro (4) turnos divididos em dois períodos (o diurno e o noturno).

Quadro 1 - Turnos e horários da escola.

Turno	Entrada	Saída
1º turno	6h20min	10h05min
2º turno	10h10min	13h30min
3º turno	13h30min	18h
4º turno	18h10min	21h55min

Fonte: Dados fornecidos pela Escola.

Importa referir que o governo moçambicano nos últimos anos vem desenvolvendo esforços para que as escolas primárias tenham apenas dois (2) turnos no período diurno, com o objetivo de alargar o tempo de aprendizagem das crianças na escola. Contudo, o elevado número de alunos e o desafio de resposta ao compromisso do governo em relação à política de “educação para todos” faz com que o regime de três (3) turnos no período diurno continue a funcionar em algumas escolas, sobretudo, em contextos periféricos da cidade e província de Maputo.

Na altura de realização da pesquisa, a escola contava com um total de 40 professores dos quais doze (12) homens e vinte e oito (28) mulheres. Para além dos professores, dispunha de um efetivo de sete (7) funcionários não docentes: Um (1) chefe de secretaria, cinco (5) assistentes técnicos, um (1) auxiliar administrativo.

Quadro 02 - Número de professoras/es por habilitações pedagógicas e funcionários não docentes.

Habilitações	Que lecionam o EP1			Que lecionam o EP2		
	H	M	HM	H	M	HM
Instituto de Magistério Primário	5	10	15	2	2	4
Modelo 10ª classe + 1 ano de formação psicopedagógica	-	4	4	1	-	1
Bacharéis	-	1	1	1	-	1
Licenciados	1	5	6	2	6	8
Total com formação	6	20	26	6	8	14
Sem formação	-	-	-	-	-	-
Total geral	6	20	26	6	8	14

40 professores

Outros funcionários não docentes

H	M	HM
2	5	7

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

A escola possuía no total quarenta e três (43) turmas no período diurno. Trinta (30) do Ensino Primário do 1º Grau e treze (13) do Ensino Primário do 2º Grau. No Ensino Primário do 1º Grau cinco (5) turmas entram no primeiro turno; dezessete (17) turmas no segundo turno e oito (8) turmas no terceiro turno. No Ensino Primário do 2º Grau oito (8) turmas entram no primeiro turno e cinco (5) no segundo turno. Os dados da escola apontam que 110 alunos (57 meninos e 53 meninas) têm necessidades educativas especiais, caracterizadas nos quadros apresentados a seguir:

Quadro 03 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 1º Grau (EP1).

Tipo de deficiência	Ensino Primário do 1º Grau (EP1).										
	1ª		2ª		4ª		5ª		Total		
	Classe		Classe		Classe		Classe				
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Visual	Cegueira	-	-	3	2	3	2	2	5	8	9
	Surdez	-	-	-	-	-	-	1	9	1	9
Auditiva	Dificuldade auditiva ⁹	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Físico-motora		-	-	1	-	-	-	2	2	2	2
Transtorno de fala		-	-	1	-	1	-	1	1	3	1
Mais do que uma deficiência		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

Quadro 04 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 2º grau (EP2).

Tipo de deficiência		Ensino Primário do 2º grau (EP2)				Total	
		6ª classe		7ª classe			
		H	M	H	M	H	M
Visual	Cegueira	7	4	13	14	20	18
Auditiva	Surdez	4	2	10	7	14	9
Físico-motora		-	-	2	4	2	4
Transtorno de fala		3	-	4	-	7	-
Mais do que uma deficiência		-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

Para além dos dados sobre o número de deficientes, tive acesso a informações sobre crianças órfãs, que constituem cerca de trezentas e treze (313). Desse número, cento e sessenta e quatro (164) são meninos e cento e quarenta e nove (149) meninas. Para mais detalhes sobre este assunto, observe-se o quadro abaixo que especifica os números de crianças órfãs de pai, mãe e de ambos, bem como, o total desses números por sexo.

Quadro 05 - Número de alunos órfãos por sexo no Ensino Primário do 1º e 2º Grau (EP1).

Nível	Órfãos só de pai			Órfãos só de Mãe			Órfãos de Ambos (Pai e Mãe)			Total de alunos Órfãos (de Pai+ de Mãe+ de Pai e Mãe)		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
EP1	64	59	123	38	29	67	3	8	11	102	95	197
EP2	36	38	74	17	18	35	4	5	9	62	54	116

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

Observei para o caso específico da primeira classe que são apenas mulheres (professoras) que lecionam nela. Esse fato chamou-me atenção e levou-me a questionar o diretor pedagógico da escola se haveria alguma razão especial para isso e sua resposta foi que sim. Segundo ele, tem o cuidado com a primeira classe, pois é um pouco sensível, uma vez que as crianças chegam pela primeira vez à escola. As professoras, disse o diretor, “são mais afetivas e cuidadosas com as crianças que nessa fase precisam de carinho”. Estas palavras revelam muito sobre a visão que se tem das mulheres e expressa a relação de género entre homens e mulheres, neste caso específico no contexto escolar, mas também, em outros contextos sociais. As mulheres são vistas como as mais sensíveis, cuidadoras e protetoras, aquelas às quais lhes cabe o papel de gerar e cuidar das crianças por excelência. Como acontece no mundo inteiro, são elas (as mulheres) que majoritariamente se responsabilizam pela educação nos primeiros anos de vida (ARTHUR, 2003).

Do número de professoras/es mencionados acima estão incluídas/o a diretora da escola, a diretora adjunta pedagógica do curso diurno e o diretor adjunto pedagógico do curso noturno. A escola funciona com um total de doze (12) salas de aulas (construídas de bloco e cimento, coberta de chapa), quatro (4) turmas ao ar livre¹⁰, um bloco administrativo (quase no centro da escola) onde se encontram os gabinetes da diretora e dos diretores pedagógicos e a secretaria, duas casas de banho (banheiro) uma para as/os alunas/os (com divisão interna para meninos e meninas) e outra para os

professores. Entretanto, não possui sala de professores, nem campo de jogos para a prática de educação física e desporto, reclamação que acompanhei dos professores.

Uma parte da infraestrutura da escola (composta pelas salas construídas em 1960) encontra-se em acelerado estado de degradação, com portas danificadas (algumas mesmo sem portas como é o caso da sala da turma que observei), janelas quebradas e quase inexistentes, instalação elétrica danificada, com fios a espreita, o chão de algumas salas esburacado, cobertura danificada, permitindo a entrada de água quando chove e tinta desgastada. As casas de banho (banheiro) não dão conta da quantidade de alunos e igualmente em estado de degradação, exalando a das/os alunas/os cheiro nauseabundo e constituindo perigo para a saúde das crianças, mas não só, de toda a comunidade escolar. Estas nestas condições não são uma exceção como mostra igualmente a descrição feita por Hildizina Dias (2016).

Entretanto, entre 2002 e 2010 a escola beneficiou-se de um programa de cooperação italiana que realizou uma pequena reabilitação que consistiu na pintura do bloco administrativo, construção de oito (8) salas de aulas em duas fases e doação de alguns computadores, partes dos mesmos assaltados durante o período em que eu realizava o trabalho de campo. Além da cooperação italiana, a escola se beneficia por vezes do Fundo do Desenvolvimento Comunitário (FDC) que apoia em material didático e promove concursos educacionais em que as crianças são chamadas a participar. Em 2011 a escola ganhou o terceiro lugar em um concurso promovido pelo FDC, tendo beneficiado de 45 mil meticais (correspondente a cerca de 4 mil reais).

Entre 2012 e 2013 uma iniciativa dos empresários locais ajudou a escola na reabilitação da vedação. Fora às iniciativas de instituições locais e não governamentais, segundo a diretora da escola, a mesma funciona com um fundo permanente anual fornecido pelo governo que serve para as despesas correntes. Esse fundo é gasto com a compra de material didático como livro de turma, giz, apagador, compra de material de limpeza entre outras despesas.

Esta pesquisa foi realizada com crianças de uma turma da 1ª classe, com seis anos de idade. Da turma observada faziam parte quarenta e seis crianças. Desse número foram observadas com maior sistematicidade dez (10) crianças, das quais, cinco (5) meninos e igual número de meninas. Antes de fazer a apresentação das crianças envolvidas na pesquisa importa referir que as “fichas de cadastro”¹¹ da turma observada, me permitiram levantar um conjunto de dados importantes sobre elas e suas famílias: os nomes das crianças, a data de nascimento, o sexo, o bairro de proveniência, a informação dos encarregados¹² (nome e profissão). A partir delas observei que, mais de metade da turma morava no mesmo bairro de localização da escola e outras crianças em bairros vizinhos e que em sua maioria, era o nome da mãe que aparecia registrado como responsável pela criança e raras vezes o nome do pai ou outra pessoa.

Este último dado pareceu-me curioso. Ao segui-lo, deslocando-me para as casas de algumas das crianças, compreendi que esse fenómeno se devia pelo menos a duas razões: por um lado, ao fato de serem as mães as que ficam mais tempo com as crianças em casa, enquanto os pais iam trabalhar, por outro lado, o fato de algumas famílias terem as mulheres (mães) como chefes de família, por motivos de separação ou morte do marido. Esses fatores parecem-se estar também associados à ideia difundida de que são as mulheres (especialmente mãe e avó) quem cuidam das crianças e que por via disso, são as principais responsáveis por elas.

Outro elemento importante que percebi do levantamento que fiz das fichas de cadastro foi o item sobre as ocupações dos pais ou encarregados de educação. Na maioria dos cadastros as mães aparecem registradas apenas como domésticas (no sentido de “donas de casa”), ocupação considerada por elas como um “não trabalho”, embora elas também se ocupem de outras atividades, como o comércio informal no bairro. Identifiquei alguns casos de ocupações como a de cabeleireira (1), empregada doméstica (1) e de estudante (1).

Este era apenas um parêntese, vou agora descrever resumidamente as características sociais das crianças envolvidas na investigação e de suas respectivas famílias de forma geral. Trata-se de crianças em idade escolar, que na maioria ingressam pela primeira vez à escola, não tendo nenhuma experiência anterior direta com instituições de ensino, a não ser indireta para aquelas cujos irmãos mais velhos já frequentam a escola. São crianças que pertencem à agregados familiares ou famílias alargadas¹³, de camada popular, residentes na periferia, com parte significativa da renda econômica proveniente do comércio informal. Nesse contexto, as redes de apoio familiar, de parentesco e vizinhança, jogam um papel fundamental na maximização dos recursos dos agregados familiares e reprodução social das famílias, sendo as mulheres as que mais estão envolvidas em estratégias de sobrevivência para superar diversos momentos de crise (WLSAMAZ, 1998; LOFORTE, 2003;

CASIMIRO, 2004). Estas crianças fazem parte de redes de cuidados (CORSARO, 2011, p.), ou seja, pertencem a uma tradição de múltiplos responsáveis por elas (mães, avós, tias e tios), sendo elas próprias cuidadas e ao mesmo tempo cuidadoras (no caso das crianças que tem irmãos mais novos que elas). Elas (as crianças) participam ativamente das atividades da vida familiar e escolar. A brincadeira é constitutiva e fundamental nas suas atividades cotidianas. O estímulo das famílias às crianças nos cuidados de si (como por exemplo: lavar o rosto logo que acordar, escovar os dentes, organizar e vestir o uniforme escolar, etc.) e na assunção de responsabilidades, incluindo ir à escola e cuidar com dos outros (irmãos mais novos especialmente). A escola é vista pelas famílias das crianças como garantia de futuro delas e das próprias famílias o que permite compreender a preocupação delas com os horários e os deveres da escola.

A descrição dos elementos acima é referente às semelhantes, mas há diferenças no que respeita a composição familiar, sendo alguns agregados familiares chefiados por mulheres. A diversidade na composição dos agregados familiares como observou Ana Loforte (2003, p.110), prende-se com a “variedade de experiências urbanas” e as “múltiplas origens”, mas também, com as dinâmicas sociais e econômicas, internas e externas, que agem sobre as famílias (WLSAMOZ, 1998). O número de filhos, a religião professada, o pertencimento étnico, as atividades desempenhadas pelas crianças são outros elementos que vão diferem de família para família.

Ser criança, o brincar e a relação com a escola: sobre os resultados do trabalho de campo

Tendo apresentado a metodologia de investigação usada e o contexto da pesquisa, irei agora apresentar parte dos resultados obtidos através da minha experiência de pesquisa. Tentarei ser breve e sucinto, tarefa nada fácil! Neste item, irei descrever um pouco sobre o que aprendi com as crianças a respeito dos modos de ser criança, sobre o brincar e das relações das crianças com a escola, procurando na medida do possível refletir sobre a minha própria experiência de investigação e sobre o que ela possibilitou.

Para o efeito, vou começar descrevendo como entrei em campo e estabeleci a relação efetiva com as crianças, com a escola (professoras/es, diretoras/es e serventes) e com as suas famílias. Inicialmente, meu plano de entrada em campo era formal, conseguir primeiro a credencial por via da instituição que responde pela escola a nível distrital, foram muitas as voltas que dei por vários níveis para o efeito, mas sem sucesso. Conhecendo a dinâmica do funcionamento de algumas instituições em Moçambique, percebi que o processo poderia levar mais tempo do que eu imaginava e que tinha de encontrar rapidamente uma saída, pois, dispunha de quatro meses no país para realizar a pesquisa de campo. Para além de que, meu objetivo era poder acompanhar as semanas iniciais de aulas das crianças e a forma como elas vivenciavam a escola nos primeiros dias e aguardar pela autorização formal não me permitiria alcançar tais objetivos. Entrei de imediato em contacto com duas escolas primárias de bairros mais ou menos próximos ao meu, enquanto aguardava pela autorização formal para a pesquisa. Consegui numa das escolas autorização da diretora para iniciar a pesquisa enquanto corria a solicitação do credenciamento.

Os primeiros dias na escola constituíram um grande desafio. Pela primeira vez entrava-me em uma escola primária pública com o objetivo de realizar uma pesquisa com crianças. Para além do desafio de me familiarizar com um novo ambiente físico e social, minha preocupação era: como ganhar a confiança dos adultos (professores, profissionais técnicos da escola, pais e encarregados de educação) e, sobretudo, das crianças? No caso destas últimas, uma outra questão me inquietava: como iniciar o contato com elas de modo que me aceitassem como um novo membro da turma e dos seus grupos de amizade? Perguntas que só se poderiam efetivamente responder no exercício prático da pesquisa, me aproximando a elas.

Confesso que tive inúmeras dificuldades em iniciar a descrição etnográfica, pela quantidade de situações que ocorriam simultaneamente no espaço escolar. Não sabia bem o que registrar diante da multiplicidade e densidade dos acontecimentos que me saltavam à vista. Nesse sentido, o desafio era tentar observar e descrever o máximo possível do que ocorria, um pouco seguindo a estratégia relatada por William Corsaro (2005) em seu texto “Entrada em campo, aceitação e natureza da participação” em que o autor conta ter vivenciado uma situação semelhante a que eu vivi. A estratégia de Corsaro (2005) em Berkeley, na Califórnia, foi observar de longe, durante algumas semanas as interações das crianças na escola. Foi assim que também fiz. Como na experiência descrita por William Corsaro, no meu caso, também as crianças estavam se ambientando com a nova vida escolar,

visto ser o primeiro ano de entrada naquele ambiente. Os pais e professores viviam um momento de tensão pelo início do ano letivo. Nomes não constavam de listas dos alunos, processos de alunos perdidos ou não achados, composição de novas turmas novas. Isso fazia com que alguns alunos tivessem que mudar de uma turma a outra, enfim, esse era o cenário que se vivia, três semanas após o início oficial das aulas nas escolas moçambicanas (aos 10 de fevereiro de 2015).

No entanto, diferentemente de Corsaro, eu dispunha de muito pouco tempo para observar de longe as crianças. Fiz isso durante duas primeiras semanas de pesquisa. Enquanto conversava com os funcionários na secretária e observava a dinâmica do trabalho deles, observava também, as interações das crianças na entrada à escola, no recreio e na saída delas da instituição. Durante duas semanas permaneci entre a secretaria da escola e o pátio apenas observando, tentando entender e descrever o ambiente que se vivia na escola. Do mesmo jeito que me sentia estranho naquele espaço, os funcionários também me estranhavam, pois, até a primeira semana ainda não tinha sido formalmente apresentado para a comunidade escolar. Na secretaria da escola, a técnica administrativa, o auxiliar administrativo e a agente de limpeza, foram muito prestativos. O apoio deles foi muito importante no início da pesquisa. A técnica administrativa foi quem possibilitou que eu pudesse olhar os processos dos alunos, que foi uma das atividades que fiz na secretaria com o objetivo de levantar os dados socioeconômicos das crianças. Além disso, ela se disponibilizou em oferecer-me as informações que fossem necessárias. O auxiliar administrativo e a agente de limpeza, na ausência da técnica administrativa, eram os que me recebiam e com quem eu conversava nos primeiros dias, enquanto observava o funcionamento da escola. Aprendi bastante com eles sobre o funcionamento da escola na perspectiva deles.

Uma das coisas que percebi durante os primeiros dias estando na secretaria, foi o rigor no controle da hora de chegada e saída dos funcionários. O “famoso” livro de ponto¹⁴ é colocado sobre um armário no corredor entre o gabinete da diretora da escola e o gabinete administrativo. Por vezes numa das mesas do gabinete administrativo (uma sala de dimensões muito pequenas onde estão duas mesas que ocupam quase todo o espaço), dificultando a circulação dos professores dentro dela, razão pela qual o livro é colocado muitas vezes fora do gabinete, permitindo aos professores circular mais à vontade. Assinar o livro de ponto é a primeira atividade que os funcionários fazem ao chegar à escola.

Notei também como as crianças chegavam e saíam da escola, bem como o momento do recreio. Na entrada das crianças observei que algumas delas chegavam cedo, cerca de 30 a 40 minutos antes do toque de entrada. O objetivo delas era estar com os amigos antes do início da aula e para isso reuniam-se em pequenos grupos de amigos e brincavam. As brincadeiras eram diversas e os grupos heterogêneos. Observei que haviam alguns grupos formados apenas por meninas e outros formados apenas por meninos, mas também, haviam grupos formados por ambos os sexos. Tais grupos eram de natureza bastante dinâmica, podiam rapidamente se constituir e se dissolver. As crianças chegavam, na sua maioria a pé e em pequenos grupos. Algumas vinham acompanhadas pelos irmãos mais velhos, tios, pais, mães ou avós, também a pé, de *chapa*¹⁵ ou de transporte de alunos ou carros dos pais (podendo ser alguns pessoais ou do serviço).

Os primeiros dias foram muito importantes, sobretudo para perceber um pouco como a escola funcionava no seu dia-a-dia, familiarizar-me com aquele ambiente escolar específico, criar relações de proximidade e confiança, assim como tentar descrevê-lo.

Nas semanas seguintes, depois que o ambiente de início se tornou mais calmo e a agitação passou, fui apresentado aos professores da escola, especialmente às professoras da primeira classe pelo diretor pedagógico às quais expliquei as razões da minha presença na escola. Sublinhei que estava ali, sobretudo, para aprender com elas e com as crianças e que o apoio delas seria fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios na pesquisa. Falei também para as professoras sobre a importância que a pesquisa poderia ter na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças e para a escola. Dito isso, perguntei se haviam entendido o motivo da minha presença na escola, e elas responderam-me que sim. Depois perguntei qual delas estaria disposta a trabalhar comigo, pois que a ideia era de acompanhar uma turma da 1ª classe, dado o fato de dispor de pouco tempo e não poder acompanhar a todas as turmas e crianças. Contudo, reservei a possibilidade de poder, eventualmente assistir às aulas em outras turmas.

A entrada em uma turma permitiu-me maior aproximação em relação as crianças. E, a participação em reunião com os encarregados de educação aproximação a estes e exposição dos objetivos da pesquisa. Nos dias que se seguiram à estes eventos assisti às aulas e partilhei o intervalos

com as crianças. Durante o intervalo sentei-me no chão com elas, segui e observei-as no pátio da escola, tentando identificar os grupos de amigos e, ouvindo as conversas durante o recreio (vide as fotografias abaixo). Inicialmente elas pareciam se importar pouco com a minha presença. Ao longo do tempo, observei que a minha presença em sala de aulas era objeto de curiosidade para várias crianças da escola, inclusive de outras classes.

Figura 04 - Uma das crianças partilhando um doce com o investigador.



Fonte: Arquivo do investigador, 05/03/15.

Figura 05 - Crianças brincando de saltar durante o recreio.



Fonte: Arquivo do investigador, 23/02/15.

Para além de me sentar no chão com as crianças, coisas que os adultos da escola não faziam, outras três atitudes permitiram-me ser aceito como membro da turma e dos grupos de amizade. Uma delas ocorreu durante um dos intervalos após alguns dias de contacto, quando ofereci a máquina fotográfica do meu celular à uma das crianças (que chamo aqui de Tamy) para fotografar os colegas no recreio. Ao a fotografar, todos os colegas e outras crianças reuniram-se à sua volta, querendo fotografar também. Ela disse para os colegas que a máquina era minha e todas vieram ter comigo. A máquina fotográfica do celular teve um efeito importante na minha aceitação pelas crianças, pois passei a fotografá-las e a permitir que elas me fotografassem também, assim como fotografassem seus colegas e espaços da escola.

Outra atitude importante, foi a de partilha do lanche com as crianças¹⁶. A ideia de passar a levar o meu lanche para partilhar com as crianças surgiu durante um dos recreios, quando sentado no chão com as crianças do lado exterior da sala de aula, enquanto elas lanchavam e eu observava o movimento das crianças correndo de um lado para o outro, outras partilhando o lanche umas com as outras crianças amigas e colegas da mesma turma e por vezes de outras turmas, uma pergunta me é feita por uma das crianças (que chamo aqui por Naldo): - *porque você não traz lanche, você não sente fome?* Respondi que já havia lanchado antes de sair de casa. Logo Naldo diz para mim: - *em casa não se lancha, se lancha na escola.* Eu respondi admirado: - *afinal!* E ele diz: - *sim, minha mãe me dá lanche todos os dias quando eu venho para a escola, mas quando não venho não me dá!* Depois um amigo do Naldo o chama e ele sai correndo para brincar de dar pino (cambalhota) e saltar no pátio da escola¹⁷.

Esta conversa com Naldo levou-me a perceber a centralidade que o intervalo e o momento do lanche representava para as crianças: partilha, brincadeira, reciprocidade e relação com os outros, constituição de amizades, etc. Para além desta conversa outras situações como a que descrevo a seguir foi importante para que eu passasse a levar o meu lanche e partilhar com elas, assim como elas passaram a partilhar comigo o delas:

Enquanto a professora conversava com a encarregada de educação de uma das crianças da turma, logo após nossa entrada na sala de aulas, Beny cutuca um de seus colegas (Francisco) e diz para ele: - *hoje tenho lanche de bolo*. Tira, exhibe o lanche e rapidamente coloca de volta na mochila. Outro colega seu (Zezê) pergunta: - *tens lanche de bolo?* Beny responde que sim. Élvio diz para Beny: - *eu tenho biscoitos*. Tira um e oferece a Beny e ele em troca quebra um pouco do seu bolo dá a Élvio para provar. Janilson, tira suas pipocas e diz: - *eu também tenho lanche que minha mãe me deu*. A professora termina a conversa e volta à aula. Eles guardam o lanche e Janilson diz a Beny: - *vou te dar no intervalo ouviu?* Beny responde: - *sim, eu também vou te dar meu bolo no intervalo*. E todos se mantêm atentos com o retorno da professora¹⁸.

Este episódio e outros semelhantes chamaram a minha atenção para à compreensão da importância do intervalo para as crianças. Percebi que para elas, o intervalo constitui um o momento mais esperado. Quando toca o sinal para o recreio, elas manifestam sua satisfação gritando, pulando e arrumando seus livros, mesmo que a professora não as tenha ainda autorizado para o efeito. Quando são autorizadas elas correm todas para fora da sala, algumas lancham primeiro para depois correrem pelo pátio e outras o contrário, saem da sala e logo se põem a brincar e só depois é que lancham. As crianças ficam muito alegres com o sinal para o recreio, pois é o momento em que elas têm mais liberdade para escolherem o que querem fazer, sem que algum adulto as imponha, como é na sala de aulas, com a presença da professora.

Uma terceira postura que me introduziu na cultura de pares das crianças foram as visitas às suas casas. Ir com as crianças para as suas casas é uma coisa que os adultos da escola não fazem. São os pais e ou encarregados de educação das crianças que vão à escola quando solicitados ou quando estão com alguma preocupação, querendo saber, por exemplo, do aproveitamento de seus filhos ou mesmo em caso de algum problema reportado pelas crianças. Fazer o caminho da casa à escola e vice-versa com as crianças foi um momento importante para o estabelecimento uma relação de confiança com elas. Observei que as minhas visitas às casas impressionavam não apenas as crianças, mas também, aos pais e encarregados de educação. Por exemplo, a primeira visita à casa do Janilson, impressionou a sua tia e a avó, que me disseram nunca ter recebido alguém que viesse da escola para a casa delas e que por isso sentiam-se satisfeitas como retratam as imagens abaixo:

Figura 06 – Recepção do investigador na família de Janilson (na imagem à direita estou eu, Janilson e a avó que segura um bebê no colo e na imagem à esquerda aparecem também as primas de Janilson).



Fonte: Arquivo do investigador, 13/04/2015.

Estas imagens lustram o processo de construção da minha relação com as crianças e suas famílias. As palavras da avó de Janilson, reforçam esse o que disse anteriormente: - *Desde que estou no Maputo nunca tinha visto algo desta natureza, é raro, desejo que seu trabalho corra bem meu filho. É um trabalho importante esse que você está a fazer, vai ajudar os nossos filhos* [pequena pausa]. Depois ela continua: - *Janilson tem falado muito de si, ele nos contou que tem um tio que estuda com ele e que é amigo das crianças, que senta no chão e brinca com eles e que viria aqui em casa, por isso, agradeço por vir nos visitar*¹⁹. Estas palavras demonstram a minha aceitação pelas crianças como um “adulto atípico” e pelas suas famílias (aqui no caso do Janilson), mas também, ilustra a ambiguidade do meu lugar na relação com as crianças ora, ocupando o lugar de tio, ora o lugar de amigo²⁰.

Durante a pesquisa observei várias atividades e brincadeiras realizadas pelas crianças, tanto no âmbito escolar, no trajeto da casa à escola e em suas casas. Além de observar, participei de algumas brincadeiras e propus também atividades para elas desenvolverem, tais como: o desenho e a fotografia. Em quase todas as atividades observadas e propostas, a brincadeira era constitutiva delas. Como uma vez disse uma das crianças envolvidas na pesquisa: - *you é brinca, you é criança*. Percebi a partir da observação, participação e interação direta com as crianças que o brincar na perspectiva

delas é constitutivo do modo de ser criança e das suas infâncias. A brincadeira é uma atividade central do cotidiano das crianças no contexto investigado. Apesar da centralidade da brincadeira na vida cotidiana das crianças, esta é uma atividade cuja atenção não tem sido dada, como argumentam Elena Colonna & Rui António no texto *A Hilve, Yo Thlanga²¹: o brincar das crianças nas periferias de Maputo*:

Ninguém presta atenção aos meninos [e meninas] e àquilo que eles estão a fazer, no fundo, não é nada mais que uma banal brincadeira de crianças. Contudo, para quem estiver interessado em compreender a infância em Moçambique, esta brincadeira aparentemente tão simples pode revelar-se uma preciosa chave para aceder ao mundo das crianças e às suas culturas lúdicas (COLONNA & ANTÓNIO, 2014, p. 85).

Este é, segundo os autores que acabo de citar, um território ainda pouco explorado, pois a maioria dos estudos realizados envolvendo crianças, voltam-se para questões relacionadas às necessidades consideradas básicas como saúde e educação, tratadas na perspectiva da carência ou vulnerabilidade: trabalho, violência, guerra, prostituição, tráfico, casamentos prematuros, etc.

Como disse anteriormente, a brincadeira foi uma das atividades que mais vi as crianças fazerem, nos diferentes contextos das minhas observações (na escola, em casa ou no bairro e no percurso da casa à escola e vice-versa) como as imagens abaixo documentam:

Figura 07 - Crianças brincando de roda.



Fonte: Registro do investigador, 06/03/15.

Figura 08 - Brincando de papá e mamã no contexto do bairro.



Fonte: Arquivo do investigador, 13/05/15.

Figura 09 – Meninas brincando no trajeto da escola à casa.



Fonte: Registros do investigador, 07/05/2015.

Estas imagens ilustram como as crianças, através das suas brincadeiras se apropriam dos diferentes espaços, na escola, no bairro e no trajeto da escola à casa e vice-versa, mas também, se apropriam de diferentes elementos na natureza como mostra esta última imagem, onde suas meninas caminhando juntos utilizam-se de forma criativa de folhas de plantas e árvores para inventarem ventoinha do vento. Igualmente esses espaços possibilitam às crianças inventar novos tipos de

brincadeiras, reinventando os espaços e a si mesmas. O acompanhamento e observação das crianças ao longo dos trajetos entre a casa e a escola, permitiu-me ver que as crianças se utilizam de forma criativa e inventiva desses espaços, diferente das formas de apropriação dos adultos, constituindo suas próprias regras nesses momentos específicos.

A observação e interação com as crianças no contexto do bairro, possibilitou-me compreender o argumento exposto por Humberto Maturana & Gerda Verden-Zoller (2011), segundo o qual:

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montar cavalo, é isso que ela faz. O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2011, p.230-231).

Um exemplo de tal argumento foi possível observar durante o período de férias escolares, quando caminhava pelo bairro das crianças envolvidas na pesquisa, com o objetivo de visitar algumas delas e observar os seus cotidianos em contexto de bairro. Num desses dias, indo em direção à casa de Janilson, uma das crianças diretamente envolvidas na investigação, numa das ruas do interior do bairro vi de longe um conjunto de crianças que brincavam. Observei sinais de fumaça que saía de lá. Fiquei curioso e me interroguei sobre o que estaria lá ocorrendo. Ao me aproximar cada vez mais delas senti o cheiro de cascas de coco queimado que exalava, passei curioso pelas crianças, mas não parei. Observei que elas também ficaram admiradas em me ver por lá, pois, estavam mais habituadas a ver-me na escola e comentaram cochichando em changana, umas nos ouvidos das outras: - *é ele, é ele... hinóoo²², é aquele tio que vimos que estuda lá na escola!* Continuei a caminhar, mas a minha curiosidade era grande de tal maneira que, vi-me obrigado a voltar. Percebi que as crianças estavam brincando de papá e mamã como ilustra a figura 08 acima. Solicitei permissão para observá-las e registrar imagens, elas aceitaram, enquanto isso interagiam com elas perguntando sobre o que estavam fazendo:

Eu: - *O que vocês estão a fazer aqui?*

As crianças: - *Estamos a brincar.*

Eu: - *A brincar de quê?*

As crianças: - *De papá e mamã.*

Eu: - *Quem é papá?*

As crianças: - *Está aqui, papá já acordou.* Apontavam para uma menina que vinha pelas minhas costas.

Admirado eu pergunto: - *Ab! Papá acordou?* Viro-me depois para ele e pergunto: - *Papá é você?* Ele sorri para mim encabulado. E as outras crianças também sorriem e logo elas próprias se questionam: - *E quem é mamã então?*

Algumas crianças respondem: - *É Zuleika.* Indicando uma das meninas que se recusa dizendo: - *Yuh, Yuh, Yuh!*²³ Não sou eu, não me nbenbensen²⁴ eu! Zuleika apontou para a outra menina - Denila.

Madalena uma das meninas que também estava no conjunto aponta para Denila, que sorri encabulada. Todas elas riem-se e se divertem com isso.

Eu: - *Ab é essa aqui?* Pergunto apontando para Denila. Minutos depois Denila finge estar zangada, e diz resmungando: - *Ab, estão me provocar!* Faz uma cara de zanga e simula chorar. Bate levemente com a mão dela na perna de Zuleika que está ao seu lado. Todas as crianças riem-se.

Zuleika havia colocado no fogo que elas fizeram, com as cascas de coco uma panelinha que ela e seus amigos inventaram com latas de sardinha e de refrigerante encontradas no local onde brincavam. Na panela haviam colocado um pouco de óleo e depois de quente ela coloca lá dentro pedaços de batata, que haviam cortado. Pequenas gotas de óleo saltam da panelinha e, atingem sua perna. Ela grita sorrindo: - *Ai!* Sinal de que não foi nada grave. Todas outras crianças riem-se dela²⁵.

Esta história é muito longa para o espaço que tenho para descrevê-la, mas o que quero mostrar com ela é que as crianças criativamente reproduzem e performam numa brincadeira o que elas veem acontecer no cotidiano delas. Nesse momento, elas não estão a preparar-se para a vida adulta como interpretariam os defensores da teoria clássica da socialização, portanto, estas brincadeiras não têm nada a ver com o futuro como referem Humberto Maturana & Gerda Verden-Zoller (2011), as crianças estão performando a vida cotidiana e reproduzindo interpretativamente como diria Corsaro (2011) a vida social. Há nesse momento das brincadeiras, pais, mães, filhos que o são de fato ali. Trata-se de uma reprodução interpretativa, pois, elas se apropriam de situações do cotidiano como é a relação familiar e interpretam criativamente em uma brincadeira de forma humorada e criativa, expressando seus modos de entendimento, nos quais as relações de poder normalmente expressas na vida dos adultos, na relação homem e mulher são borradas no contexto da brincadeira das crianças. Naquele espaço, tanto as meninas, quanto os meninos tomam decisões sobre o que tem que ser, onde, como e por que apesar dos papéis sociais que reproduzem.

Muita coisa já disse até aqui, mas falta falar ainda de algo central que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa, sobre a relação das crianças com a escola, o que é que dizem as crianças? Falei muito sobre as brincadeiras das crianças porque elas dizem muito sobre a relação das crianças com a escola. Na verdade, as brincadeiras constituem um dos meios fundamental, através dos quais as crianças se relacionam com a escola. Assim como elas estão presentes no cotidiano social mais amplo das crianças, elas estão na escola, em diversos momentos, tanto na sala de aulas como fora dela.

O dia-a-dia das crianças pesquisadas na escola começa às 10h50min e termina às 13h30min. Cerca de quase 4 horas por dia são dedicadas diretamente à escola, isso se considerarmos apenas a partir do período de chegada das crianças no espaço escolar até a saída. Mas, se tomarmos em conta o tempo que as crianças e suas famílias levam para se organizar para que elas possam ir à escola, o percurso que elas fazem diariamente até lá e o tempo de regresso a casa, torna o tempo escolar superior a 4 horas. O tempo da escola permeia toda a rotina das crianças, passando a ser um marcador do seu tempo diário. A primeira atividade que as crianças realizam na escola, além das brincadeiras quando chegam é a formatura, como ilustra a imagem que se segue:

Figura 10 - Crianças na formatura da Escola.



Fonte: Arquivo do investigador, 08/04/2015.

A formatura é um espaço ritual, de preparação diária das crianças para o início das atividades letivas. Ela consiste na organização dos meninos e meninas em filas, uns atrás dos outros, dos mais baixos aos mais altos, de acordo com a classe e turma a que pertencem. A organização é feita logo após o sinal de entrada na escola. A cada dia, é escolhido um (a) professor (a) para orientar as crianças, coadjuvado por um(a) colega como se pode observar na imagem que se segue:

Figura 11 - Professora orientando a formatura.



Fonte: Arquivo do investigador, 19/02/2015.

A formatura é um dos espaços de aprendizagem das regras na/da escola, o momento de “inspeção” como diria Michel Foucault (2013). Nela, as crianças são orientadas a marcar distância umas das outras, ficar em sentido, marchar, entoar o hino nacional e cantar. São, portanto, disciplinadas no cumprimento das regras escolares: chegam à hora certa e uniformizadas para participarem da formatura, ocupam os seus respectivos lugares na fila e posteriormente na sala de aulas, caminham em fila e em ordem. O tempo da escola é um tempo cronometrado (FOUCAULT, 2013). As crianças aprendem a interiorizar as regras e a cultura escolar.

A disciplina, a hierarquia e as relações de poder eram facilmente perceptíveis, sobretudo, na relação professores-alunos em sala de aula, marcada pelo autoritarismo dos primeiros em relação aos segundos, que por vezes recorriam às diversas formas de violência (física e simbólica), como estratégia de garantir autoridade. Estes elementos, estão presente a tempo inteiro e em várias situações desde a entrada das crianças na escola, até a saída desta da instituição, caracterizando o que Foucault chama de poder disciplinar, que segundo ele:

(...) é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amara as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2013, p.164).

O sucesso do poder disciplinar está ligado à utilização de instrumentos simples, como “o olhar hierárquico, a sensação normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (idem, ibid.). Na sala de aulas, o controle da disciplina das crianças pela professora se dava de diferentes formas, o modo como as olhava em situações consideradas por ela como de transgressão às regras instituídas, chamou-me atenção para o que Michel Foucault chama de vigilância hierárquica, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2013, p. 165). A vigilância da professora, levava os alunos a serem os controladores deles próprios em situações nas quais ela estivesse ausente, tendo, portanto, incorporado as regras através dos dispositivos de controle, que consiste na minúcia dos regulamentos, no olhar esmiuçante das inspeções, no controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, no contexto da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, num conteúdo laicizado, numa racionalidade econômica ou técnica ao cálculo místico do íntimo e do infinito (idem, p.136).

Entretanto, apesar das regras da formatura, de como se sentar na sala de aulas como mostra a imagem que segue, as crianças resistem a essa relação de poder e de hierarquia imposta pelo cotidiano dos adultos na escola e afirma ainda assim gostar do espaço escolar.

Figura 12 - Disposição das crianças na sala de aulas.



Fonte: Arquivo do investigador, 16/03/2015.

A brincadeira, como referi constitui um forte elemento através do qual as crianças se relacionam com a escola e, também, um elemento de resistência ao poder e hierarquia, como por exemplo, a imagem abaixo permite ilustrar:

Figura 13 – Crianças subindo e pulando sobre as carteiras.



Fonte: Arquivo do investigador, 13/03/15.

Na ausência da professora, que representa e, é a autoridade na sala de aulas, as crianças aproveitam-se desse momento para fazer aquilo que não lhes seria permitido fazer na sua presença. Elas pulam as carteiras, gritam, dançam, brincam de lutar, conversam, movimentam-se de um lado para o outro. A ausência da professora permite que as crianças, em determinados momentos façam brincadeiras que gostam e do modo que os apetece, sem interferência de algum adulto que lhes diga o que devem ou não fazer. Um aspecto importante a destacar neste cenário é que a minha presença não as inibia de ficar à vontade, o que permitiu captar dados ricos sobre a forma como elas experimentam a escola.

Embora, brincar seja o que as crianças, de fato mais gostam de fazer na escola, não é só disso que elas gostam, mas também, de aprender a ler e a escrever como me relataram várias delas quando as perguntei sobre o que mais gostavam de fazer na escola. Na ordem da hierarquia do gosto delas, a brincadeira ocupa o primeiro lugar e, depois vem o resto. O desenho que apresento a seguir é ilustrativo do significado da escola para as crianças envolvidas na investigação:

Figura 14 - O recreio na escola.



Fonte: Desenho do Juca - Arquivo do investigador, 21/04/15.

Neste desenho Juca retrata o recreio na escola. Na conversa que tive com ele e a e descrevo a seguir ele faz uma interpretação do que significa o que está desenhado:

Eu: - *O que você desenhou?*

Juca: - *Desenhei a minha escola.*

Eu: - *Humm! Muito bonita a sua escola! E quem são estas pessoas aqui?*

Juca: - *Aqui sou eu, Naldo e Teló no intervalo. Naldo e Teló são os amigos e colegas de Juca.*

Juca: - *Tem um avião que está a passar lá no céu por cima da escola e nós estamos a dizer tchau para as pessoas que estão no avião.*

Eu: - *E isto que está aqui em cima da escola pintado de amarelo o que é?*

Juca: - *É um coração.*

Naldo colega e amigo de Juca pergunta admirado: - *Coração na escola?*

Juca: - *Sim. Esse coração é de amor, eu amo minha escola*²⁶.

Percebi ao longo do trabalho etnográfico que as crianças gostam da escola, apesar de experiências constrangedoras, de controle dos seus corpos e comportamentos. Gostam dela porque aprendem a ler, a escrever e a contar, mas principalmente porque a escola junta colegas, amigos e vizinhos do bairro²⁷, e permite criar espaços e tempos para brincar e jogar, bem como, possibilita às crianças um espaço de autonomia, protagonismo e de relativa “liberdade” em relação aos adultos, especialmente no caminho entre a casa e a escola. Observei que o percurso que as crianças fazem cotidianamente é na verdade um espaço de constituição de suas experiências enquanto crianças em início escolar. O trajeto permite as crianças serem elas mesmas, assim como tomar decisões mais livremente sobre as brincadeiras e o tempo, sobretudo, no regresso a casa, pois ela tem a possibilidade de andar mais lento, parar no caminho, fazer um caminho diferente do regresso para poderem brincar com os seus colegas e amigos da escola.

Considerações finais

Neste trabalho procurei descrever de forma relativamente suscita a minha experiência de pesquisa com crianças de classe inicial de uma escola pública na periferia de Maputo. O meu objetivo com tal descrição é partilhar essa experiência com pesquisadores deste campo de conhecimento e incitar debate. Porém, espero que não se limite a este grupo específico de pessoas, mas se possa expandir a outras/os que mesmo não pesquisando sobre, tenham interesse neste campo e, quem sabe estas possam a partir desta experiência aprender algo.

Procurei neste relato dos caminhos de pesquisa com crianças aglutinar várias questões que considere importantes, desde as razões teóricas da escolha do tema, as escolhas metodológicas e seus fundamentos, a experiência de pesquisa em si (da entrada em campo à aceitação pelas crianças e adultos) e os resultados que foram possíveis alcançar com recurso a esses instrumentos e caminhos.

A pesquisa teve a duração de aproximadamente quatro meses, cerca de catorze semanas. A mesma foi realizada em diversos contextos: na escola, no trajeto casa-escola-casa e no bairro das crianças envolvidas. Utilizei-me da etnografia como recurso metodológico, baseado principalmente na observação (direta e por vezes participante), nas conversas com crianças e adultos e no registro das observações e conversas em um caderno de campo, posteriormente transcritas para um diário. Além da observação e conversas fiz uso de outras técnicas (visuais) que foram igualmente importantes: a fotografia e o desenho.

A escolha da etnografia como recurso metodológico fundamenta-se na ideia de que as experiências sociais só são possíveis de captação através da observação e da vivência na prática com os sujeitos envolvidos na investigação. Isso significou ter que fazer parte do grupo social estudado que neste caso eram crianças. Portanto, a captação das experiências de início escolar na perspectiva das crianças exigiu um grande desafio, o de “conquistar a aceitação nos mundos infantis” (CORSARO, 2011, p.63), no qual acredito ter sido bem-sucedido.

As teóricas e estratégias metodológicas permitiram-me contextualizar as experiências de início escolar das crianças investigadas e demonstrar que estas estão inseridas num âmbito social mais amplo da vida delas. Compreendi através desta pesquisa com crianças que a escola constitui um marcador social de diferença da infância, entre as crianças com experiência escolar, concebidas no contexto social pesquisado como “crianças crescidas” e aquelas que ainda não possuem idade para o efeito “crianças pequenas”. Às crianças que iniciam a escola, esta passa a ser mais uma responsabilidade acrescida àqueles que elas já exercem no cotidiano em casa ao participarem das diversas atividades domésticas como varrer, limpar, arrumar a cama, cuidar dos irmãos mais novos, etc.

O início da experiência escolar introduz as crianças em uma nova rotina e à vivência de um novo espaço e suas regras: uso do uniforme escolar, a formatura, a disciplina, a entoação do hino. As crianças e seus corpos são iniciados através destes rituais a uma nova experiência, tornando-se crianças-alunas/os e estabelecendo novos tipos de relações com a figura das/os diretores, professoras/es e funcionárias/os da escola, assim como, de seus colegas.

Finalmente é importante destacar que, apesar das experiências constrangedoras, de controle dos seus corpos e comportamentos geradas pelas relações de poder, de hierarquia e disciplina entre crianças e adultos, mas também, entre crianças, que em geral produzem violência (simbólica e por vezes, física), as crianças com as quais tive o privilégio de desenvolver a pesquisa, gostavam da escola.

Porém, gostam dela não só porque aprendem a ler, a escrever e a contar, mas principalmente, porque a escola junta colegas, amigos e vizinhos do bairro, e permite criar espaços e tempos para brincar e jogar, bem como, possibilita às crianças um espaço de relativa autonomia, protagonismo e “liberdade” em relação aos adultos, especialmente no caminho entre a casa e a escola. Este percurso que as crianças fazem cotidianamente constitui-se num espaço de suas experiências enquanto crianças em início escolar. O trajeto permite-as serem elas mesmas, assim como, tomar decisões mais livremente sobre as brincadeiras e o tempo, sobretudo, no regresso à casa, pois, elas têm a possibilidade de andar mais lento, parar no caminho, fazer um caminho diferente de volta para poderem brincar com os seus colegas e amigos. A escola torna possível a constituição de novas amizades e experiências.

Referências

- AMÂNCIO, Hélder Pires. *Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social), 2016
- ARTHUR, Maria José. A propósito da lei da família: direitos culturais e direitos humanos. *Outras vozes*, n°4, 2003 Disponível em: <http://www.nazarebeira.com/wp-content/uploads/2017/05/ST-2006-12.pdf>
- ANDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.261-280, 2005
- BASÍLIO, Guilherme. *Os saberes Locais e o novo currículo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo, PUC/SP, 2006
- BASÍLIO, Guilherme. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. *Educação e Fronteiras*. On-Line, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago. 2012
- CASIMIRO, Isabel Maria. “Paz na terra, guerra em casa” *feminismo e organização de mulheres em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2004
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. Diversidade e comunidade na infância: algumas perspectivas metodológicas. In: *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.171 - 190, 2005
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância. In: *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.XIII - XVII, 2005
- CLARK, Cindy Dell. The Anthropology of Schools, Children, and Power. *Learning in and out school: Education across the global*. Kellogg Institute for International Studies. University of Notre Dame, p. 1-16, 2013
- COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva da (Org.) *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, p.213-235, 2000
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- COLONNA, Elena; ANTÓNIO, Rui. *A Hilve, YoThlanga: o brincar das crianças nas periferias de Maputo*. In: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (Org.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países falantes de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem, 2014
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011

- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.191-208, 2005
- DIAS, Hildizina Norberto. Materiais didáticos, educação psicomotora e reintrodução da Pré-primária. In: DUARTE, Stela Mithá; DIAS, Hildizina Norberto. (Org.) *Ensino básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo: Educar – UP, p.27-35, 2016
- DOCKETT, Sue; PERRY, Bob. Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. In: *Journal of Early Childhood Research*, vol. 2(2), p. 171-189, 2004
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010
- FERNANDES, Natália. Nota introdutória. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.VII-IX, 2005
- FOUCAULT, Michel. Disciplina. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013
- FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. In: *Estudos de Psicologia, Campinas*, 33(1), p. 61-69, 2016
- ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 17, p. 135-154, 2002
- LOFORTE, Ana. *Gênero e poder entre os Tsonga de Moçambique*. Lisboa: Ela por Ela, 2003
- MATURANA; Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004
- NUNES, Ângela, & CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. *31º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: ANPOCS, 2007
- O’KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afetam. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.143-170, 2005
- PINTO, Manuel. *A televisão no quotidiano da criança*. Porto: Afrontamento, 2000
- PUNCH, Samantha. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3): 321-341, 2002
- ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.243-260, 2005
- SARMENTO; Manuel; SOARES, Natália & TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%0E3o%20Tem%0E1tica/02.%20Inf%0E2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016
- SCOTT, Jacqueline. Crianças enquanto inquiridoras: o desafio dos métodos quantitativos. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.97-122, 2005
- SPOSITO, Marília Pontes. Por uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da USP*, São Paulo, n 57, p.210-226, 2003
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. *Diversidade, educação e infância: Reflexões antropológicas*. Florianópolis: EDUFSC, 2014

WELLS, Karen. *Childhood in a Global Perspective*. 2ª ed. Cambridge: Polity Press. 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015

WLSAMOZ. *Famílias em contexto de mudanças em Moçambique*. DEMEG, CEA, UEM: Maputo, 1998

Documentos consultados:

INDE/MINED-MOÇAMBIQUE. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*. Maputo: INDE, 2003
Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>

INDE/MINED-MOÇAMBIQUE. *Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB)*. Maputo: INDE, 2008. Disponível em:
http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=58&Itemid=48

AMÂNCIO, Hélder. *Diário de campo*. Maputo, 2015

¹ Texto a apresentar na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia a ter lugar em Brasília, em dezembro de 2018

² “A vida e a experiência das crianças, assim como, das suas famílias, são diversas. Como resultado disso, elas experimentam a transição para a escola de maneiras diferentes. Apesar desse reconhecimento crescente de que as experiências iniciais das crianças serão diferentes, houve comparativamente menos tentativas de investigar essas experiências a partir das perspectivas dessas crianças” (Tradução livre feita por mim).

³ “(...) os antropólogos que se dedicam ao estudo da educação fariam bem em concentrar seus esforços em como a escola é vivenciada pelas crianças” (Tradução livre feita por mim).

⁴ Este aspeto, apesar da sua relevância não foi possível garantir dada a distância e tempo que disponha para o efeito.

⁵ “Documento de carácter normativo que norteia o funcionamento das escolas e o processo de avaliação que se realiza ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (REGEB, 2008, p.159).

⁶ Corresponderia de 1ª a 7ª no Brasil.

⁷ O Currículo Local (CL), segundo o *Plano Curricular do Ensino Básico* (PCEB, 2003, p. 82) complementa o currículo oficial nacional, definido centralmente. O objetivo é que incorpore matérias diversas voltadas à vida e interesses das comunidades locais, dentro das disciplinas previstas no Plano de Estudos. Ele corresponde a 20% do tempo letivo de cada disciplina do currículo oficial. Na sua definição não se inclui o tempo de planificação da escola para as atividades extracurriculares ou círculos de interesse para a formação dos alunos. O CL é uma das inovações fundamentais no sistema educacional de Moçambique introduzido nos Programas de Ensino no âmbito da última reforma curricular realizada em 2004, com a finalidade de reduzir a distância entre a da escola moderna e a cultura tradicional local (BASÍLIO, 2006; 2012). Ainda que o governo preconize e valorize esse aspecto, na escola de realização desta pesquisa não observei a sua aplicação e efetividade.

⁸ Essa história só foi possível acessar graças ao trabalho de terreno, de interação direta com as pessoas e de uma escuta ativa.

⁹ Embora na fonte a partir da qual se elaborou este quadro não apareça dado alguns de crianças com deficiência na 1ª classe, identifiquei ao longo da pesquisa uma criança com dificuldades auditivas na turma que observei.

¹⁰ São turmas que realizam suas atividades escolares literalmente ao relento. Não dispõem de uma sala fisicamente estruturada para a realização das aulas.

¹¹ Embora as fichas de cadastro estivessem preenchidas na sua maioria de forma incompleta, algumas pelas dificuldades dos responsáveis em escrever ou compreender as informações que são solicitadas, foram importantes fontes de informação.

¹² A pessoa responsável pela criança, para além de pai e ou mãe, podendo ser tio (a), avô ou avó, mano (a) (irmãos mais velhos) e outras.

¹² Uso o termo doméstica para me referir às mulheres que trabalham em casa e cuidam da vida diária da família, sem um emprego formal e fixo. Entretanto, algumas dessas mulheres desenvolvem pequenas atividades de comércio informal, geralmente vendem produtos de primeira necessidade (pão, óleo, arroz, açúcar etc.) em suas casas, onde montam pequenas bancas (mesa de madeira onde são colocados os produtos à venda). Esta atividade tem sido uma das principais fontes renda de muitas das famílias, sobretudo nas periferias de Maputo. É, portanto, uma difundida estratégia de sobrevivência.

¹³ Nas famílias alargadas a questão geracional é de grande importância. Nelas encontra-se “em primeiro lugar, as gerações mais velhas, constituída pelos pais, seguidas dos filhos e em último lugar os netos” (LOFORTE, 2003, p.115). Um segundo critério de hierarquização importante, apontado pela autora, é a ordem de nascimento entre irmãos, “que se traduz, em termos sociais, pela distinção entre mais velhos e mais novos. A importância desta é manifesta na existência de termos distintos para o irmão mais novo e para o mais velho, que assume as funções de pai na ausência deste” (*id. ibid.*). Por último Loforte (2003) aponta como elemento

mais importante a diferenciação entre sexos, tendo em conta as relações socialmente construídas no contexto de uma sociedade patriarcal. Esta hierarquização reflete-se na divisão social do trabalho no interior das famílias. Os homens mais associados aos trabalhos exteriores considerados públicos e assalariados e as mulheres ao trabalho doméstico e informal.

¹⁴ Livro de ponto é um instrumento de registro e controle de pontualidade dos funcionários. Nele cada funcionário ao chegar ao posto de atividade tem obrigatoriamente que assinar. Caso atrase em 15 minutos, ao funcionário lhe é marcada uma meia falta, o que equivale à metade do dia de trabalho, no final de cada mês descontado em seu salário.

¹⁵ Nome que se dá ao transporte semicoletivo de passageiros, normalmente de 15 lugares.

¹⁶ Geralmente sentados no chão, num corredor rente a sala onde frequentemente elas lanchavam.

¹⁷ Diário de campo, 03/03/2015.

¹⁸ Diário de campo, 10/03/15.

¹⁹ Diário de campo, 13/04/15.

²⁰ Um melhor desenvolvimento sobre o argumento relativo a este aspeto pode ser visto em minha dissertação (AMÂNCIO, 2016, p. 116-128).

²¹ Essa expressão changana, uma das línguas locais faladas do sul de Moçambique, significa que elas não estão em luta, mas apenas brincando.

²² Expressão changana de afirmação ou confirmação de algo

²³ Expressão usada para admirar ou negar algo.

²⁴ Palavra em changana que significa “não me chateie”.

²⁵ Diário de campo, 13/05/2015.

²⁶ Diário de campo, 21/04/15

²⁷ Observei ao longo da pesquisa que algumas relações de amizade que as crianças estabelecem umas com as outras não iniciam na escola, mas no contexto do bairro pelo fato de elas já serem vizinhas. O início escolar apenas reforça esse laço já constituído, ao permitir que as crianças iniciem o ano juntas, façam juntas o percurso de casa à escola e vice-versa, passem juntas o recreio. Ou seja, além do bairro, elas dispõem de mais tempo e espaços onde podem estar juntas e brincar. Este dado foi importante de observar, pois, levou-me a compreensão de que os laços de amizade já constituídos no contexto de bairro fazem com que o início escolar se torne menos difícil para as crianças, fortificando as redes de amizade, vizinhança e coleguismo. A importância destas redes de amizade foi também observada por Pinto (2000).