

Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de São Tomé e Príncipe

Sandra Marlene Mendes Barra¹

Recibido: 10 de abril de 2017 / Aceptado: 13 de julio de 2017

Resumo. Este é um convite a descobrir as epistemologias da latitude zero, ou seja, aquilo que sabem aqueles que não sabem: quer porque são crianças, quer porque são africanas; tanto porque são marginalizadas pelo adultocentrismo quanto porque são invisibilizadas pelo eurocentrismo. No quadro teórico da sociologia da infância e no âmbito das teorias pós-coloniais estão presentes os pressupostos de reflexividade, colaboração e participação, os quais também ecoam na utilização das metodologias visuais. Assim, a escrita deste artigo faz uso dos registos fotográficos para a revelação dos saberes das crianças santomenses e a provocação de questionamentos: a normatização das brincadeiras das crianças e a valorização do ato de brincar em si próprio; a preservação da relação entre a criança e a natureza enquanto palco privilegiado do brincar; e a promoção de relações significativas com as crianças, (re)conhecendo as suas culturas lúdicas.

Palavras-chave: Culturas lúdicas; África; sociologia da Infância; estudos pós-coloniais.

[es] Epistemologías de latitud cero: juegos, diversiones y juguetes de Santo Tomé y Príncipe

Resumen. Este artículo es una invitación a descubrir las epistemologías de la latitud cero. Es decir, lo que saben aquellos que no saben nada: ya sea porque son niños, o porque son de África; tanto porque están marginados por el adultocentrismo como porque se hacen invisibles a causa del eurocentrismo. En el marco teórico de sociología de la infancia y en el contexto de las teorías postcoloniales, están presentes los supuestos de reflexividad, colaboración y participación, de los cuales también se hacen eco las metodologías visuales. Este artículo emplea los registros fotográficos para revelar el conocimiento de los niños de Santo Tomé, así como para reflexionar sobre sus provocaciones: la regulación de los juegos de los niños y la apreciación del hecho de jugar en sí mismo; la preservación de la relación entre el niño y la naturaleza como escenario privilegiado del juego; y la promoción de relaciones significativas con los niños, (re)conociendo sus culturas lúdicas.

Palabras clave: Culturas lúdicas; África; sociología de la infancia; estudios postcoloniales.

[en] Epistemologies from Latitude Zero: Games, Plays and Toys from São Tomé and Príncipe

Abstract. This article is an invitation to discover the epistemologies of latitude zero. That is to say, the knowledge of those who do not know: either because they are children or African, because they are marginalized by adult-centrism, or because they are made invisible by Eurocentrism. Both the theoretic-

¹ CIEC-UMinho (Portugal)
E-mail: marlenebarra2016@gmail.com

cal framework of sociology of childhood and the scope of postcolonial theories share the assumptions of reflexivity, collaboration and participation, which are also incorporated in the use of visual methodologies. Thus, this paper employs photographic records to disclose the knowledge of the children from São Tomé and Príncipe's, and their provocative questions: the normalization of the children's games and the assessment of the game itself; the preservation of the relationship between children and nature as their privileged stage of play; and finally the promotion of meaningful relationships with children, acknowledging their ludic cultures.

Keywords: Playful cultures; Africa; sociology of childhood; postcolonial studies.

Sumário. 1. Introdução: o que sabem as crianças que não sabem. 2. Deslocar-se e desequipar-se para observar. 3. Os saberes das crianças santomenses. 4. Revelações e reflexões. 5. Referências bibliográficas.

Cómo citar: Barra, S. M. M. (2017): Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de São Tomé e Príncipe, *Sociedad e Infancias*, 1, 81-106.

1. Introdução: o que sabem as crianças que não sabem

Neste artigo convida-se a refletir sobre o contributo que os saberes das crianças de São Tomé e Príncipe podem oferecer à multivocalidade das ciências sociais, inseridas no domínio das questões da pós-colonialidade, ao resgatar aquelas vozes infantis no âmbito de uma investigação etnográfica realizada na área de sociologia da infância.

Esta pesquisa inédita buscou um dos mundos sociais e culturais da Infância e quis revelá-lo na voz das próprias crianças de São Tomé e Príncipe, permitindo outros entendimentos sobre as vidas das crianças que nasceram em África, a partir do seu quotidiano lúdico. Investigar sobre as brincadeiras das crianças santomenses permitiu que se fosse muito além da estereotipia de crianças órfãs, vítimas, pobres e vulneráveis, muitas vezes cunhada pelos estudos e estatísticas encomendadas ao ocidente. Concomitantemente, na contemporaneidade tem sido reforçada a ideia de que não são apenas os “países ricos” que têm algo a oferecer aos “países pobres”, perspectiva que é aqui corroborada, pois entende-se que deve ser considerada a possibilidade de aprendizagens mútuas, de onde possam surgir propostas criativas e inovadoras, que possam responder, inclusivamente, a muitos dos problemas criados pelo dito sistema económico global, e cujos efeitos frequentemente estão a ser intensamente sentidos pelos países do sul. Este reconhecimento dos saberes não ocidentais, numa atitude atenta de “ouvir as margens” (Fanon, 1975, cit. em Sanches, 2005), ensaia também o combate à normatividade da infância e incita a abraçar o ecletismo das teorias pós-coloniais seguindo o “apelo a aprender com o sul” (Santos, 2004), recusando permanecer em paradigmas teóricos e fronteiras disciplinares estabelecidos, e abrindo a possibilidade de olhar para e das margens.

Ao longo do estudo realizado com as crianças em São Tomé e Príncipe, vai-se percebendo que a história da infância e a norma da infância ocidental (Mead, 1970; James e Prout, 1990; Rogoff, 2003; Nsamenang, 2006; Gaitán, 2006; Gottlieb, 2012; entre outros), colocam na periferia os fenómenos sociais, culturais e históricos de um sul que representa simbolicamente um saber subordinado e que são excluídos tanto por ser sobre crianças quanto por elas serem africanas. Nele se constata tam-

bém que a história da Infância santomense está ainda por ser contada, uma vez que são esparsas as referências às crianças santomenses nos documentos históricos que dizem respeito ao arquipélago da latitude zero africana e a concepção de ser criança advém, sobretudo, dos relatórios e estudos realizados por entidades governamentais ou da sociedade civil, os quais são sempre encomendados a propósito de alguma emergência ou de acordo com as problemáticas da agenda económica ou social. Ir além da teoria da infância produzida no Norte, ou dos “países ricos”, e da práxis social e política que ela subscreve significa perceber até que ponto as infâncias estão a ser constantemente e criativamente reinventadas por todo o mundo (Nieuwenhuys, 2013), em situações que se distanciam da “norma ocidental de viver a infância” mas que reafirmam a “radicalidade da sua condição de crianças” (Sarmiento e Marchi, 2008: 91). A intenção é também recusar a subjugação dos saberes da infância relativamente a outros saberes, numa postura reflexiva e proactiva, concebendo-os como uma mais-valia para o (re)conhecimento da própria sociedade africana (neste caso São Tomé e Príncipe) os quais permitem refletir sobre a construção da infância no seio do colonialismo (neste caso Português).

Os Estudos da Criança instigam a considerar todas as crianças como agentes ativos e criativos no exercício da sua atividade social, como sujeitos que transformam e reproduzem de formas diversas as realidades que os envolvem, negociando-as com os adultos e os seus pares e desenvolvendo novas formas comunicacionais, linguísticas, de discurso e de ação que são acrescentadas e/ou entram em diálogo com as culturas adultas dominantes (Corsaro, 2002; Buckingham, 2002; Ferreira, 2004). Os saberes das crianças que aqui se pretendem revelar ancoram-se numa história vivida pelos atores santomenses que frequentam a Infância, e por aqueles que um dia já foram crianças, e é no seu encaço que se analisa uma parte do quotidiano (Sztompka, 2008) das crianças da latitude zero, dirigindo a atenção para as dimensões e especificidades das suas culturas lúdicas.

No escopo deste artigo, serão expostos os saberes que sustentam as formas de imaginar e (re)criar a realidade nos seus jogos, brinquedos e brincadeiras, brincar em relação com a natureza e na interação com os pares e a geração dos adultos. Para tal, em primeiro lugar neste texto, será feito o convite para que nos “desequipemos” dos nossos constructos teóricos e metodológicos, de forma a encontrar novos pontos de vista para observar e conceber novas formas de escutar as crianças da latitude zero. De seguida, são brevemente elencados alguns dos saberes revelados pelas crianças santomenses (sobre as suas atividades lúdicas, sobre a sua relação com a natureza e sobre as suas relações intergeracionais), os quais permitem reafirmar a proficuidade de descentrar o nosso olhar, adotando novas perspectivas para o estudo da infância, inclusive junto das crianças que não sabem. Finalmente, tendo em conta as revelações que as crianças fazem e algumas das reflexões que sobre elas se podem fazer, irá concluir-se que ouvir as vozes marginalizadas pelo adultocentrismo nos estudos da infância e invisibilizadas pelo “eurocentrismo esmagador” (Chakrabarty, 2000: 27) dos estudos das ciências sociais, tal como no estudo aqui empreendido, pode auxiliar-nos a vislumbrar outras possibilidades de “tradução” do quotidiano da infância e das formas de vida das crianças, acautelando o evitamento de novas (re)invenções de África (Mudimbe, 1994).

2. Deslocar-se e desequipar-se para observar

2.1. De onde se observa a infância

No âmbito dos estudos da criança, a pesquisa que subjaz ao presente texto reconhece as crianças como atores sociais competentes nos seus mundos, o que implica o corte com o “adultocentrismo” – aqui entendido como a perspectiva que estuda as crianças a partir do entendimento dos adultos, das suas expectativas face às crianças, e/ou das suas próprias experiências infantis (Sarmiento, 2005). Além disso, no seio desta perspectiva advoga-se o pensamento das crianças como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado, o que influi enormemente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, sobretudo ocidentais, interditando simbolicamente pensar as crianças a partir das suas ideias, representações, práticas e ações sociais (*idem*). No âmbito do estudo realizado, à problematização sobre esse “outro” que é a criança, acresce a captação da alteridade infantil fora do contexto europeu, apresentando também o desafio de desconstruir o discurso eurocêntrico e colonizador sobre a infância em África, para além do discurso adultocêntrico.

Aqui se entende que os estudos da criança podem auxiliar na criação de novas abordagens que requerem uma análise histórica crítica do papel da investigação no “mundo indígena” (Smith, 1999), um novo olhar sobre a infância e sobre as crianças “do sul” e, com o auxílio das perspectivas dos estudos pós-coloniais, reencontrar um lugar discursivo onde as crianças possam ser identificadas a partir da sua própria alteridade geracional e cultural (Sarmiento, 2013). A análise das culturas da infância, nomeadamente as atividades lúdicas das crianças na sociedade santomense, servem de ponte na construção destes novos saberes, mas é fundamental reconhecer a agência das crianças e compreender a sua participação social para desvendar “culturas de resistência” e o papel das crianças na contemporaneidade, que são também o foco dos estudos pós-coloniais (Nieuwenhuys, 2013). Naquilo que é importante sublinhar neste artigo, esta reflexão ocorre numa época em que as brincadeiras e os brinquedos são globalmente atravessados pela “*kinderculture*” (Steinberg e Kinchloe, 1997), ou seja, pela ideia da homogeneização das práticas lúdicas e a uniformização das preferências das crianças pelo mercado de produtos para a infância, ou quando, supostamente, a globalização social e cultural cria a “criança global” (Burman, 1996; Boyden e Ennew, 1997; Katz, 2004; Nieuwenhuys, 2010; Cook, 2011). Assim, a investigação sobre a infância deve considerar no plano teórico-analítico a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais (Sarmiento, 2005) auxiliando desta forma à desconstrução da ideia universal ou globalizada de infância. A investigação sobre as práticas lúdicas, ou brincadeiras, jogos e brinquedos das crianças naturais de São Tomé e Príncipe, desafia a visão adultocêntrica do mundo ao investigar junto das crianças um “assunto” de crianças, mas também desafia a visão eurocêntrica ou ocidentalocêntrica ao revelar os seus saberes através das “subalternas” vozes africanas, ou aquelas que nada sabem. O eurocentrismo é um conceito central nos estudos e teorias pós-coloniais porque este é um pressuposto marcadamente colonialista e, segundo Walter Mignolo, teórico contemporâneo argentino, “o eurocentrismo funciona como se não houvesse nenhum lado de fora das macro narrativas canónicas da civilização ocidental ou da modernidade

européia desde a Renascença” (Mignolo, 2003: 665). Assim, o derradeiro desafio desta reflexão consubstancia-se no alerta para o risco das crianças serem “duplamente excluídas” (Colonna, 2011; 2013) nestas narrativas: por serem crianças e por terem nascido na latitude zero africana.

O pós-colonialismo é aqui entendido como o conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação e na compreensão do mundo contemporâneo, tendo em consideração que tanto o mundo ocidental como o não ocidental foram vítimas do colonialismo e que “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis” (Santos, 2004: 8). Ou seja, de uma forma muito geral, as teorias pós-coloniais desafiam a questionar a visão eurocêntrica do mundo, permitindo que se abra espaço às vozes e visões dos “subalternos” – aqueles que durante a dominação colonial europeia foram sistematicamente representados como não tendo agência ou voz (Sanchez, 2005). Por seu turno as crianças africanas nas suas práticas sociais e nas suas culturas parecem também desafiar as imagens estereotipadas com que são habitualmente consideradas pelo senso comum (Sarmiento, 2013) e desta forma são questionadas as figuras e os constructos teóricos com que a própria sociologia da infância se habituou a pensar a alteridade infantil no contexto europeu e ocidental: ofício de criança, lugar da criança na família nuclear, reprodução interpretativa, autonomia do sujeito infantil, direitos da criança, etc. (*idem*). A construção simbólica da infância na modernidade é inerente à criação da ordem social dominante (Buckingham, 2002), regulada sobretudo pelo mercado, escola e políticas públicas para a infância, e cria a ordem social hegemónica, impondo modos de organização social e de regulação dos quotidianos das crianças. Nos Estudos da Infância afirma-se que as representações sociais da infância do Norte, branca, burguesa e católica, produz outras infâncias tanto no Norte como no sul e o desafio está em quebrar as fronteiras disciplinares que as contêm, sob pena de as voltar a analisar em relação com a norma ou a regra ocidental – ou de colonizar o saber sobre a infância tal como foi colonizado o saber e o “outro” na História (Balagopalan, 2002).

Adotar as perspectivas coloniais para o estudo da infância abre espaço para olhar e experienciar de formas alternativas mas sem facilitismos, porque a infância do sul é frequentemente achada e medida de acordo com as representações do Norte dominador e esta armadilha baseia-se num manancial de conhecimentos disciplinares que resistem à crítica ao Eurocentrismo (Nieuwenhuys, 2013: 4). Esta circunstância impede muitas vezes a operacionalização da agência das crianças que, tendo um papel seminal na destruição das limitações elencadas, ainda “carece de uma falta de imaginação sociológica” nos estudos sobre as crianças (*idem*). Por exemplo, a ideia simplista de que as crianças devem ser protegidas do trabalho, das ruas ou das milícias, essencializa processos sociais muito mais complexos e dificulta respostas cabais a cada uma das realidades das crianças, escondendo gravosamente o facto de estas poderem já constituir-se como respostas criativas, de resistência, dadas pelas crianças, mediante as circunstâncias (Sarmiento e Marchi, 2008; Martins, 2011). Um outro exemplo que pode ser apontado, é o de que enquanto a visão ocidental romântica e protecionista das crianças continuar a marginalizar a voz e agência das crianças do sul, poderá também ser ocultado o facto dos sistemas de proteção da criança do sul não estarem tradicionalmente atentos ou treinados para a identificação, preven-

ção e eliminação dos abusos e exploração das crianças (Nieuwenhuys, 2013; Balagopalan, 2002).

Neste diálogo entre os estudos da infância e os estudos pós coloniais, as reflexões que daí imanam revelam-se fundamentais pela audição que permitem às vozes das crianças. A audição da voz e validação dos saberes “das margens” (Fanon, 1975, cit. em Sanches, 2005) para a leitura do quotidiano das ações e interações das crianças santomenses foi realizada sob o escrutínio vigilante das teorias pós-coloniais (Sanches, 2005; 2012), conduzindo à análise e reflexão tanto sobre o fenómeno do etnocentrismo quanto do adultocentrismo no contexto dos países periféricos e no âmbito da Infância, neste caso, em São Tomé e Príncipe. Assim, tendo como referência o discurso de vários autores sobre a pós-colonialidade (Wallerstein, 1997; Quijano, 2000; Dussel, 2002; Mignolo, 2003; entre outros), neste estudo exercitou-se a “descentração do olhar” (Sanches, 2005) com vista ao questionamento do ponto de vista ocidental, a par da construção de “novas sociologias” (Santos, 2002). O estudo das crianças santomenses e das suas relações sociais a partir dos seus próprios pontos de vista (James e Prout, 1990; Qvortrup, 1995; Sarmiento, 2008) elevam vozes que urgem fazer-se ouvir interna e simultaneamente externas à Europa (Sanches, 2005). Ir em busca dos conhecimentos das crianças habitantes da latitude zero – ou, daquilo que sabem as crianças que não sabem, reafirma a essência dos estudos pós-coloniais, onde se permitem várias epistemologias pela “ecologia de saberes” (Santos, 2004) resgatados de diversos atores e contextos sociais. Neste processo, os estudos pós-coloniais revelaram-se como instrumento decisivo na construção de epistemologias da infância, ao permitir que nos desacomodemos dos lugares e perspectivas a partir das quais nos é habitual observá-la, mas também porque nos indicaram o desequipamento necessário para escutar as vozes das crianças.

2.2. Como se escutam as crianças

Para capturar o brincar das crianças da latitude zero foi necessário antecipar o equipamento necessário e mais adequado para a sua prossecução, ou mais propriamente, como dita o presente ponto, desequipar-se para escutar as crianças da latitude zero. Para isso, a abordagem qualitativa de pesquisa, no âmbito do paradigma interpretativo-crítico, surgiu como eleição metodológica para este estudo, centrando-se naquilo que se considera uma “construção etnográfica” (Caria, 2002). Ou seja, a justificação deste posicionamento prende-se com a necessária reflexão sobre os sistemas de significado, o modo como organizamos o nosso pensamento, actos ou a cultura em relação aos outros (De Bruyne, 1975, cit. em Lessard-Hébert *et al.*, 1990), ou ainda, apreender os significados da interpretação dada pelos sujeitos em estudo às suas ações, para desta forma se compreenderem (e interpretarem) as ações manifestadas por eles. Esta interpretação compreensiva do objeto de estudo é levada a cabo com o auxílio de uma “descrição densa” sugerida por Geertz (1978) que permite, pelo detalhe, observação e minúcia, aproximarmo-nos do objeto de estudo ou das suas significações manifestas privilegiando o olhar, a descrição e a interpretação do fluxo do discurso social, ao invés de metodologias mais quantitativas. A investigação qualitativa permite que se vá para além do dualismo positivista que contrapõe muitos dos aspetos da realidade: sujeito/objeto, valores/factos, crenças/conhecimento, fé/razão, superstição/razão, emoção/cognição, moralidade /conhecimento. Neste ques-

tionamento do paradigma positivista vemos sublinhados aspetos fundamentais ditados pelos estudos pós-coloniais, quando se ambiciona desafiar a dualidade e criticar as dicotomias, pois ele abre espaço à possibilidade de utilizar diferentes constructos teóricos, como por exemplo: “ainda não” (Santos, 2002); “entre-lugares” (Bhaba, 1998); “microliberdades” (Certeau, 1998); “culturas híbridas” (Canclini, 1989; Said, 2011); entre outros.

No âmbito dos métodos de investigação qualitativa, encontramos a investigação etnográfica como escolha preferencial dos investigadores para o acesso à realidade social e esta é também uma escolha bastante frequente no âmbito dos estudos da infância. A etnografia enquadrada na abordagem interpretativa permite afirmar a pertença das crianças à categoria geracional específica infância e ao mesmo tempo salientar a competência e a atividade das crianças na construção dos seus mundos sociais e culturais. O cunho de “estudo micro-sociológico e etnográfico” (Hengst e Zeiher, 2004), caracterizado pela assunção nuclear do agir autónomo e competente da criança, encontra justificação num dos aspetos-chave do paradigma de investigação sociológica da Infância (Prout e James, 1990), o qual estimula a utilização do método etnográfico para o estudo das crianças e das suas realidades pela possibilidade de concretizar a voz e a participação direta das crianças na produção de dados sociológicos, sem que elas sejam sujeitas a métodos experimentais ou de inquérito que a secundarizam e descaracterizam no âmbito da pesquisa (Hengst e Zeiher, 2004). No entanto, para o rigor da investigação foram essenciais os pressupostos: i) a imersão prolongada no terreno, tendo o próprio investigador como instrumento de investigação; ii) o contacto prolongado, compromisso e cumplicidade com os atores sociais; iii) a realização da observação participante sistematicamente e de forma contextualizada; iv) a utilização das notas de campo, descrevendo as impressões do momento e sua evolução – conjugados com outros instrumentos de recolha de dados que possibilitem a triangulação, tais como diário de bordo, fotografia e vídeo (Ribeiro, 2009: 44).

Na tentativa deste estudo ser bem-sucedido na captura das vozes das crianças em São Tomé e Príncipe, a etnografia visual pareceu bem posicionada para aceder, interpretar e clarificar a voz das crianças, respeitando ao mesmo tempo o compromisso de adotar métodos de pesquisa que sejam sensíveis aos atores infantis, nos quais se reconhece que as experiências das crianças da latitude zero podem não estar ao alcance imediato da compreensão de uma investigadora adulta, branca e europeia. Por exemplo, a utilização da fotografia e vídeo para a captura das manifestações da cultura lúdica das crianças auxiliou a sua inscrição num paradigma que valoriza a captura de imagens, da análise através de imagens e da reflexão com/sobre as imagens nos contextos estudados, o que vai ao encontro das perspetivas pós-coloniais quando questionam o domínio da palavra na escrita do ‘outro’, e quando se contrapõe a prevalência da oralidade nas comunidades africanas. A centralidade da ação e da voz dos atores sociais, enquanto parceiros na investigação etnográfica, é apanágio dos estudos visuais, pois “implica que se trabalhe com os informantes, tentando a compreensão e representação dos seus pontos de vista e experiências” (Pink, 2006: 37). Este é apenas mais um dos desafios que figuram entre outros “descentramentos” que nesta investigação tiveram lugar, uma vez que o logocentrismo ainda impera em diversas disciplinas, sendo a imagem relegada para lugares marginais à cientificidade na academia portuguesa (Ribeiro, 2005; Caetano, 2008; Martins, 2013; Sarmento, 2014).

A escrita deste mesmo artigo faz uso de alguns dos dados visuais, eleitos entre centenas de fotografias e dezenas de vídeos realizados junto das crianças que brincam em São Tomé e Príncipe, e tende a refletir a centralidade e proximidade dos sujeitos da pesquisa, o que vai ao encontro do quadro teórico da sociologia da infância e também dos contributos das teorias pós-coloniais, pois ambos se identificam com os pressupostos de reflexividade, colaboração e participação na utilização das metodologias visuais.

São Tomé e Príncipe são duas das ilhas de um arquipélago situado a cerca de 300km da costa ocidental africana, no golfo da Guiné Equatorial, sendo atravessado pela linha imaginária do equador: a latitude zero. A língua oficial é o Português e as línguas crioulas (*Forro*, *N'gola* e *Lung'ye*) têm na sua origem 80% do léxico da língua portuguesa (Hagemeyer, 2009). As manifestações culturais santomenses refletem um “caldeamento de culturas” (Bragança, 2012) e informam as suas origens na miscigenação entre portugueses e nativos oriundos da costa do Golfo da Guiné e Angola, mas também de Moçambique e Cabo Verde.

A calendarização dos trabalhos de investigação neste país africano foi estabelecida entre Junho de 2011 e Julho de 2012, tendo sido os dados recolhidos em todos os distritos da ilha de São Tomé e também na ilha do Príncipe². Assim, a observação e registo das atividades lúdicas quotidianas das crianças santomenses foi realizada em dezenas de lugares pertencentes a 12 comunidades da ilha de São Tomé e 7 comunidades da ilha do Príncipe – urbanas, periféricas e rurais³. Isto significa que se foi ao encontro das crianças nas suas comunidades de pertença e, uma vez obtido o seu consentimento para participar na pesquisa, elas são questionadas sobre o lugar e o horário em que poderiam ser realizadas as brincadeiras. Foi deste modo que se realizaram 35 “sessões de observação combinadas”, ou aquelas que foram previamente combinadas com os adultos responsáveis e com o consentimento das crianças em cada comunidade; e que se registaram 54 “observações espontâneas”, assim denominadas porque foram momentos ou lugares de brincadeira capturados sem que houvesse um planeamento para que eles ocorressem, mas cujo registo foi sempre igualmente consentido (ou não) pelas crianças intervenientes.

Foram 1359 as crianças que efetivamente participaram no total das sessões de observação combinadas e observações espontâneas de brincadeira, constituindo na maior parte das vezes grupos numerosos de meninos e meninas, com uma grande amplitude etária e uma média de 9 anos de idade, não existindo uma diferença substancial de participação de meninas ou meninos.

Através da observação participante mergulhou-se no contexto e usaram-se as notas de campo, a fotografia e o vídeo para registar, esclarecer (e questionar) sobre a cultura lúdica das crianças de São Tomé e Príncipe. Recusando o suporte de grelhas analíticas formulados *à priori*, para além das dimensões de jogos, brincadeiras e brinquedos e as suas respetivas categorias temáticas, foram também descobertas outras importantes dimensões para análise, ditadas pelo desenvolvimento do estudo e

² Mais especificamente, nos distritos de: Água-Grande, Mé-Zóchi, Cantagalo, Caué, Lembá e Lobata na ilha de São Tomé; e no distrito de Pagué na ilha do Príncipe.

³ - Comunidades urbanas de: Santo António e São Tomé – Água Grande;

- Comunidades periféricas de: Riboque-Ponta Negra, Riboque-Ponte Graça, Boa Morte-Mulundo, Oque-Del-Rei- Budubudo, Água Porca, Pantufo, Almas e a comunidade Aeroporto na ilha do Príncipe;

- Comunidades rurais de: Ribeira Afonso, Angolares e Monte Café na ilha de São Tomé e Nova Estrela, Porto Real, Praia Abade, São Joaquim e Sundy na ilha do Príncipe.

pela escuta intensiva das crianças: o espaço e horário eleito para brincar; os grupos de jogo e a interatividade dos intervenientes – crianças e adultos (iniciativa e orientação das brincadeiras); assim como todas as atividades que se consideram lúdicas para as crianças da latitude zero. Para dar espaço aos saberes das crianças santomenses, revelando as suas culturas⁴ através das suas linguagens, tal como se promete desde o início deste artigo, a utilização de uma linguagem mais coloquial assim como a introdução de fotografias nos pontos seguintes têm como objetivo comunicar de modo mais direto e interiorizado nas práticas infantis o seu universo lúdico.

3. Os saberes das crianças santomenses

De todas as revelações proporcionadas pelo estudo desenvolvido, e tendo em conta os objetivos deste texto, optou-se por apresentar aqui os saberes das crianças santomenses sobre: 1) as suas culturas lúdicas – jogos, brincadeiras e brinquedos; 2) a relação do brincar com a natureza; 3) as relações intra e intergeracionais das crianças que brincam.

A revelação destes saberes das crianças santomenses, apenas possível pelo viés teórico que os ilumina e pela metodologia que os desoculta, tal como tratado no ponto anterior, auxilia-nos finalmente a questionar: a normatização das brincadeiras das crianças e a imperiosidade de valorizar o ato de brincar em si próprio, evitando a sua instrumentalização; a relação entre a criança e a natureza preservando-a enquanto palco privilegiado do brincar, impedindo o seu enclausuramento; o estabelecimento de relações significativas com as crianças por parte dos adultos, através do conhecimento e envolvimento (ou não) nas atividades lúdicas infantis, promovendo a dialogicidade.

3.1. Saberes sobre as culturas lúdicas: jogos, brincadeiras e brinquedos

Um olhar um pouco mais atento e demorado ao quotidiano das crianças de São Tomé e Príncipe deixou perceber como são afinal levadas a cabo e quais são as características das atividades lúdicas das crianças santomenses. Desde logo se percebe que as crianças estão no lugar onde está a brincadeira e a brincadeira estará onde estiverem as crianças, embora as suas formas de brincar e os brinquedos utilizados possam não corresponder aos parâmetros nos quais o mundo ocidental tende a “encaixar” o brincar das crianças, ou mesmo aquilo que significa brincar (Silva, 2011; Farenzena *et al.*, 2013), assim como os tempos, espaços e companheiros de brincadeira da geração infantil.

O estudo em que se baseia este artigo evidenciou a existência de 3 dimensões no universo lúdico das crianças santomenses:

- Jogos – quase duas centenas, nas categorias de: saltar, apanhar, correr, procurar, parar, dançar, jogos sentados, jogos de palmas e jogos com outros movimentos;
- Brincadeiras – várias dezenas, nas categorias de: brincar com a natureza,

⁴ Entendemos por culturas da infância (Corsaro, 1997; Delalande, 2004 e Sarmiento, 2004) os processos simbólicos postos em ação pelas crianças, gerados na relação das culturas societais a que pertencem com as culturas de pares, através dos quais procedem à interpretação do mundo e ao desenvolvimento das suas práticas sociais.

brincar com o corpo, brincar com estruturas, fazer de conta, e outras brincadeiras;

- Brinquedos – inúmeros (e muitas vezes únicos), nas categorias de: brinquedos industriais, brinquedos manufaturados, e materiais (naturais ou desperdício) como brinquedos.

Em suma, pode dizer-se que a realização de jogos por parte das crianças é dominante no universo das atividades lúdicas manifestas, seguido da realização de inúmeras brincadeiras e, numa menor escala, a manipulação ou manufatura de brinquedos.



Fotografia nº 1. *Jogar à bola.*

Sobre a dimensão Jogos, evidenciou-se a predileção das crianças em *Jogar à bola*, sendo o jogo mais desejado, enunciado e jogado quer nas sessões de observação combinadas com as crianças (fotografia nº 1), quer nas observações que aconteciam espontaneamente – mesmo quando a bola não existia (!) pois, nesse caso, jogava-se ao *Jogo humano*, jogo de futebol que não necessita de bola. Porém, uma bola também podia ser imediatamente manufaturada com materiais tão diversos quanto aqueles que podem ser encontrados ao alcance das crianças em cada contexto (materiais de desperdício, tais como plásticos ou panos enrolados no interior de uma velha meia, por exemplo). Nas escolhas que fazem, nas formas de imaginar, de agir e de (re) criar das crianças santomenses, fica patente como “[...] por entre inúmeras privações, jovens e crianças procuram à sua maneira acertar o passo com o mundo” (Nascimento, 2013: 191).

As brincadeiras realizadas pelas crianças constituem a segunda maior dimensão no universo lúdico das crianças santomenses, sendo a sua natureza frequentemente diversa nas observações realizadas, quer em sessão de observação combinada ou em observações espontâneas, mas não deixando dúvidas quanto à fruição do corpo em movimento como uma regra para a maior parte das brincadeiras observadas. Não obstante, um olhar mais apressado, ou estrangeiro, pode não entender imediatamente como brincadeira aquilo que fazem as crianças em diversos espaços-tempo, com alguns dos seus companheiros, nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Por exemplo, quando as crianças fazem a brincadeira de *bligá* com os seus companheiros, pode

acontecer que à primeira vista se julgue que as crianças estão a lutar entre si. Esta ideia de movimento, da fruição do próprio corpo em conjunto com os seus companheiros de formas muito criativas e diversificadas (fotografia nº 2), contrapõe-se à ideia generalizada no mundo ocidental de que as crianças hoje em dia brincam sentadas e quietas frente aos monitores dos diversos dispositivos eletrónicos. Paralela e paradoxalmente as efusivas manifestações corporais infantis são monitorizadas nesse mesmo mundo ocidental por uma indústria que instiga à regulação dos corpos e da excitação infantil, diagnosticando-as muitas vezes como patológicas – hiperatividade ou transtorno do *deficit* de atenção, por exemplo. Desta forma, a análise das brincadeiras das crianças santomenses e a reflexão paralela sobre as brincadeiras contemporâneas de outras latitudes parecem corroborar a ideia de que “a criança, a infância, o comportamento infantil e as brincadeiras das crianças não podem ser entendidas adequadamente através dos mesmos mecanismos explicativos” (Jenks, 1997: 196), ou seja, sem se levar em conta o contexto geográfico e sociocultural mais amplo onde decorrem tais brincadeiras (Ferreira, 2002; 2012).



Fotografia nº 2. Brincadeiras com o corpo.

As dimensões jogos e brincadeiras cruzam-se com a dos brinquedos utilizados pelas crianças em São Tomé e Príncipe, pois muitos dos brinquedos que foram observados nas mãos das crianças representam muitas vezes também os suportes necessários ao desenvolvimento dos jogos ou das brincadeiras, tais como arcos, balões ou bolas; mas podem ser eles próprios um brinquedo com o qual se joga, como por exemplo as consolas individuais do *Game boy* ou as mesas de matraquilhos “que sobram do tempo colonial (Nascimento, 2013: 181).

A manipulação de alguns brinquedos pelas crianças santomenses causaram alguma perplexidade à própria investigadora quer pela sua natureza – utilização de seres vivos, por exemplo; pela diversidade – pois literalmente tudo parece ser potencialmente brinquedo; e efemeridade – uma vez que duravam o tempo que durava a brincadeira. No corpus de dados recolhidos durante a etnografia visual realizada, é impressionante e assinalável a diversidade de brinquedos manufaturados pelas crian-

ças, convocando para a sua manufatura todo o tipo de materiais que se encontra imediatamente ao seu alcance, tais como as folhas da bananeira para fazer uma boneca (fotografia nº 3); ou utilizando o barro a seus pés para a realização da *brincadeira di baro* (fotografia nº 4).



Fotografia nº 3. Boneca da folha di bananera.



Fotografia nº 4. Brincadeira di baro

É também surpreendente como a potencialidade dos diversos materiais de desperdício (cordas, papelão, tecidos, etc.), assim como a dos materiais naturais circundantes, não passam despercebidas para a incrementação do universo lúdico das crianças santomenses: quer para auxiliar a realização de um jogo, despoletar a invenção de uma brincadeira, ou mesmo para a sua utilização enquanto brinquedo.

Percebemos, então, que rejeitando, modificando ou transformando tais objetos, as crianças parecem operar a “metaforização da ordem dominante” fazendo-a funcionar noutra registo (Certeau, 1998: 95). É desta forma que as crianças santomenses nos esclarecem sobre as infinitas possibilidades de realizar jogos, brincadeiras e brinquedos, as quais não estão de acordo com a dita “normatização” em curso, e cuja fonte de diversidade se alavanca nas capacidades e imaginação das crianças. Também de acordo com a sabedoria das crianças santomenses, estes jogos, brincadeiras e brinquedos não servem nenhum propósito para além de brincar, e é assim que se constituem como momentos fundamentais para o exercício da resiliência e criatividade em reciprocidade com os seus pares significativos, “janelas de oportunidade” ao longo do desenvolvimento humano para as quais as neurociências têm vindo a chamar a atenção no ocidente (e.g. Abrantes, 2013).

3.2. Saberes sobre o brincar e a sua relação com a natureza

A permanência em São Tomé e Príncipe durante mais de um ano permitiu apreender a relação íntima e intrínseca da atividade lúdica das crianças com a natureza envolvente. O facto de que as crianças brincam preferencialmente ao ar livre é consentâneo com aquilo que ficamos a conhecer sobre os jogos, brincadeiras brinquedos das crianças santomenses, cuja análise nos conta, nomeadamente, que muitos jogos e brincadeiras das crianças se realizam no seio da paisagem natural e com o suporte de elementos naturais e que a maior parte dos brinquedos é manufacturado pelas crianças com recurso aos materiais naturais e/ou de desperdício. De acordo com a categorização efetuada no estudo, podemos mesmo sublinhar a relevância da relação do brincar com a natureza envolvente nas 3 dimensões de análise: jogos, brincadeiras e brinquedos.

Na dimensão de “Jogos”, embora não esteja taxativamente explanada esta relação com a natureza ou com os materiais naturais, é muito frequente que se encontrem exemplos de como os materiais naturais servem de suporte a certos jogos, ou mesmo como a natureza incita à realização de certos jogos ou à invenção de outros. Por exemplo, a utilização de materiais naturais verifica-se muitas vezes como suporte aos jogos de meninas e rapazes, em grandes e pequenos grupos de atividade, quando utilizam pedrinhas ou o próprio limão, para o *Jogo do Limão*, ou *Jogo da Mariquinha*; ou quando utilizam os próprios filamentos secos do tronco da bananeira ou as próprias algas, para o *Jogo da semana*, ou recolhem na natureza a *corda brás-dias* ou a *corda-batata* (fotografia nº 5) para os *Jogos de corda* ou jogos de saltar à corda.



Fotografia nº 5. Corda-batata para o Jogo de corda.

O ato de brincar da criança santomense expressa-se sobretudo na rua, no espaço que é de todos, o ar livre que a aproxima da natureza e lhe permite (re)criar os espaços onde brincam e transformar os elementos naturais em brinquedos, ou em estruturas de diversão. As brincadeiras mais frequentemente observadas estarão relacionadas com as características climáticas e geográficas deste país tropical, as quais convidam ao refresco em espaços abertos durante todos os meses do ano, pois ainda que mais ou menos chuvosos ou ventosos, ao invés do recolhimento convidam as crianças à invenção de ainda mais brincadeiras na rua, junto aos elementos da natureza.



Fotografia nº 6. Brincadeiras no mar.



Fotografia nº 7. Brincadeiras no rio.

Na dimensão “Brincadeiras”, à qual pertence a categoria de “Brincadeiras com a natureza”, encontram-se as seguintes categorias temáticas: “com elementos da natureza” (água, terra, areia, pedras, árvores, etc.); e “com materiais naturais” (sementes, frutos, folhas, fibras, ramos, raízes, etc.). Nestas brincadeiras incluem-se aquelas que as crianças realizavam, sobretudo em pares ou pequenos grupos, com o suporte destes materiais naturais ou “com” elementos da natureza, tais como: brincar na areia, brincar no mar (enrolar-se, dançar, dar cambalhotas, nadar, surfar) (fotografia nº 6); brincar no rio (mergulhar, navegar, deslizar) (fotografia nº 7); brincar nas poças de água ou lama (pular à chuva, escorregar nas ladeiras de lama com folhas de coqueiro); ou mesmo brincar nas próprias árvores (*subi na madeira*, colher fruta, pular, atirar pedras à fruta) (fotografia nº 8).

Fotografia nº 8. Brincadeiras nas árvores ou *subi na madeira*.

A influência da natureza envolvente faz-se sentir também na dimensão “Brinquedos”, onde se encontra a categoria de “materiais como brinquedos” a qual possui uma categoria temática de “materiais naturais”. Pois aos objetos lúdicos, ou artefactos, com os quais as crianças santomenses brincam, e aqueles que elas utilizam para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos, devem juntar-se todos os objetos e materiais (naturais ou de desperdício) que nas mãos das crianças se tornam brinquedos. Esta perspetiva avança num espaço reflexivo que vai ao encontro daquilo que segundo Gilles Brougère (1994) se pode considerar ou não um brinquedo, ou seja, no sentido em que se entende que os objetos se transformam em brinquedos em relação à brincadeira que decorre e de acordo com a representação social que se possui deles.

Muitos dos brinquedos utilizados pelas crianças santomenses implicam a utilização de materiais existentes na natureza ou a transformação dos materiais naturais, por exemplo: na brincadeira de faz-de-conta confecciona-se um *bolo de barro* que será de *chocolate*, mas quando à terra se mistura a cinza das fogueiras das suas casas passa a ser um *bolo pintado*, ou seja, um bolo de chocolate com cobertura de açúcar (fotografia nº 9).

A transformação dos materiais provenientes da natureza envolvente é virtualmente infinita, pois é também possível, por exemplo, desfiar a folha da bananeira em filamentos para fazer saias e perucas para as meninas, ou “costurar-se” as folhas verdes da mangueira entre si, com a ajuda de finos pauzinhos, para fazer capacetes, faixas e munições para os rapazes militares (fotografia nº 10).



Fotografia nº 9. Bolo de chocolate e *bolo pintado*.



Fotografia nº 10. Capacetes, faixas e munições dos militares.

Estas formas de brincar, entre muitas outras observadas, exemplificam a íntima relação que existe entre as brincadeiras das crianças, a sua ludicidade e criatividade na interpretação do mundo (Sarmiento, 2004) com o meio natural envolvente. São ações e posturas que obrigam a questionar e refletir sobre a insistente dicotomia aposta entre a vida social dos indivíduos e a natureza, tida como imperativo hegemónico de uma vida contemporânea ocidental, a qual não permite, ou tende mesmo a impedir, a brincadeira da criança em articulação com a natureza, o ar livre, a interação com os materiais naturais e a sua manipulação como recursos lúdicos. Através dos exemplos dados, ou dos saberes das crianças santomenses, é-nos demonstrado claramente como o tolher da sua relação com a natureza significa também a perda de oportunidades de interpretação e apropriação criativa do mundo, ou seja, refletir sobre esta relação entre a criança e a natureza impele indubitavelmente a preservá-la enquanto palco privilegiado do brincar, também nas latitudes mais a norte, ou dito de outra forma, a impedir a sua normatização e enclausuramento.

3.3. Saberes sobre as suas relações intra e intergeracionais

A natureza, organização e dinâmica dos grupos de jogo das crianças santomenses falam-nos das suas formas de comunicação intra e intergeracional, onde parecem assomar as regras de uma cultura lúdica específica legada de uma geração de crianças para outra sem a mediação, embora sob a vigilância, dos adultos. Para que no seu quotidiano seja tão palpável a manifestação das atividades lúdicas, algo considerado inteiramente imanente da sua vontade e liberdade, as crianças santomenses necessitam, contudo, de equacionar outras responsabilidades, com variáveis diversas de tempo, espaço e protagonistas, tais como: as suas obrigações familiares, os seus

deveres escolares, assim como as incumbências da prática espiritual, ou da participação noutra grupo cultural e/ou recreativo, por exemplo.

De acordo com o discurso adulto (pais), aquilo que as crianças julgam que o adulto quer ouvir (e.g. investigadora, colaborador, catequista, etc.), ou a “agenda infantil” (Frønes, 2011, cit. em Qvortrup *et al.*, 2009), as crianças santomenses anunciaram frequentemente à investigadora que estariam disponíveis para brincar apenas nas sessões de observação que se realizassem no período de férias ou ao fim de semana. No entanto, o envolvimento nas rotinas diárias das crianças durante um ano permitiu perceber que elas contornam aqueles discursos em muitos momentos, pois aquilo que se observa é que as crianças brincam antes de ir para escola, durante o período escolar, nos intervalos do horário escolar (fotografia nº 11), na hora da *desmanchada* (fim do período escolar) ou durante a ida ou volta da escola – pois na maioria das comunidades estas viagens são realizadas a pé, por grupos numerosos de meninos e meninas (fotografia nº 12).



Fotografia nº 11. Brincadeiras na escola.



Fotografia nº 12. Brincadeiras no caminho da escola.

Ainda, na obtenção do consentimento para a participação das crianças nas sessões de brincadeira, os adultos alertavam para a salvaguarda dos tempos para os almoços de família – que se realizam ao sábado ou domingo à tarde; o respeito pelo tempo de catequese e a missa ao sábado e domingo de manhã, respetivamente (fotografia nº 13); alertando também para as tarefas domésticas e escolares diárias que as crianças devem cumprir.

Na análise dos dados provenientes da observação participante, triangulados com a informação das notas de campo, registos áudio e vídeo, percebemos que as crianças santomenses absorvem o discurso hegemónico (escola, igreja, ONGD) e, tendo em conta os condicionalismos impostos, criam alternativas de vivenciar os seus interesses: brincar.



Fotografia nº 13. Brincadeiras no intervalo da catequese.

As relações intrageracionais das crianças santomenses são também exaustivamente exercitadas no quotidiano lúdico quando, por exemplo, as brincadeiras que pretendem realizar implicam que elas lidem com um elevado número de participantes, com uma grande amplitude etária. É a cada uma das crianças intervenientes, de acordo com a sua idade e estatuto social, que lhes caberá avaliar a destreza de cada grupo etário e/ou a legitimidade da sua participação em cada brincadeira ou jogo.

A dinâmica das sessões de observação em diversas comunidades permitiu, por outro lado, perceber um padrão que sugere o decalque das relações intergeracionais da sociedade santomense, nomeadamente entre os homens e mulheres. Por exemplo, cabe aqui a reflexão de que na maior parte das sessões de observação efetuadas os homens adultos ficam a observar de longe e raramente interferem, nos jogos ou brincadeiras que se realizam. As mulheres adultas, por seu turno, intervêm sempre e apenas no intuito de auxiliar nas tarefas de organização das crianças, sugerir materiais ou dar dicas sobre alguns jogos e brincadeiras, por exemplo (fotografia nº 14).



Fotografia nº 14. Auxílio à brincadeira.

Ao lado destas mulheres estão as crianças mais pequenas, bebés inclusive, que realizam brincadeiras designadas “à margem” (fotografia nº 15): tanto dos mais velhos que observam, como daqueles que participam ativamente na atividade principal da sessão de observação.



Fotografia nº 15. Brincadeiras à margem.

No epicentro da brincadeira, nas sessões de observação realizadas, encontramos invariavelmente as meninas e meninos que participam efetivamente nos jogos

e brincadeiras, no qual, a maior parte das vezes, as atividades lúdicas são decididas e orientadas por meninas mais velhas. Esta imagem de círculos concêntricos na realização da maior parte das sessões de observação esquematiza por si só um universo hierarquizado que define os papéis das crianças intervenientes nas brincadeiras e que, sobretudo durante a realização dos jogos, eram visíveis através da liderança e orientação das meninas mais velhas, as quais só foram substituídas pela orientação de mulheres. Aí se permite que as crianças mais novas observem os mais velhos e os imitem, embora à margem da sessão de brincadeira, pois podia ouvir-se frequentemente as crianças mais velhas dizerem: *criança piquena não!* No entanto esta situação é passível de, sob a autoridade das mais velhas, vir a ser modificada no desenvolvimento das sessões de observação e desta forma se percebe que a cultura das crianças, embora longe de estar unificada, participa na construção de uma identidade infantil, entre os bebês ou entre os mais velhos, mas que se refere igualmente à diferença de *status* para com os adultos.

Em suma, as brincadeiras em São Tomé e Príncipe parecem constituir a expressão de uma atividade muito própria das crianças, mas que é reconhecida, aceite e vivida pelos adultos santomenses. Este reconhecimento, porém, não significa uma vigilância excessiva, um supervisionamento imperativo, ou uma sistemática monitorização das brincadeiras e separação etária das crianças – algo que ocorre com cada vez mais frequência no contexto de países centrais, onde se confunde o papel de apoio do adulto com o de juiz, privando as crianças de serem elas próprias as construtoras e (re)construtoras dos seus mundos sociais e culturais.

4. Revelações e reflexões

De acordo com as revelações realizadas em pontos anteriores, pode dizer-se que em São Tomé e Príncipe as crianças vivem plenamente os seus mundos – natural, biológico, social e imaginário, e como “especialistas do brincar” incorporam-nos nas suas atividades lúdicas. Nas suas brincadeiras as crianças usufruem delas próprias, do próprio corpo e do corpo daqueles que a rodeiam, das suas relações entre pares, entre pequenos grupos de idades aproximadas, ou nos grandes grupos com idades díspares, e na sua relação apenas entre rapazes ou apenas entre as raparigas.

No desenho metodológico desta etnografia visual e de acordo com o posicionamento teórico, no presente estudo procurou-se a compreensão dos mecanismos de interação em vez das dicotomias; optou-se pela vigilância à realidade que flui e não ao que se instituiu; foi tida em conta a multiplicidade em vez da resposta única; valorizou-se um processo que se vai regulando e não um produto final encaixado num regulamento. Por exemplo, o apontamento sobre ocorrências únicas, originais ou diversas, na análise dos dados é recorrente em todas as dimensões de análise – jogos, brincadeiras e brinquedos –, e deve motivar a reflexão sobre a afirmação de que uma típica categorização dual ou de contraposição, como é realizada habitualmente no âmbito das ciências em geral, poderia não resultar no tratamento dos dados neste estudo. As atividades lúdicas das crianças santomenses mostraram não caber, por vezes, em categorias teóricas estabelecidas, por exemplo: quando existe a confusão sobre se o que fazem é brincadeira ou não; quando as crianças constroem e ressignificam objetos como brinquedos; quando as crianças brincam *enquanto* realizam

as suas tarefas e deveres diários, etc. Em suma, pode dizer-se que na análise das atividades lúdicas das crianças santomenses desafia-se a dualidade, criticam-se as dicotomias, obrigando-nos a deslocar e a refletir sobre a necessidade de utilizar outros constructos teóricos: “ainda não” (Santos, 2002); “entre-lugares” (Bhaba, 1998); “microliberdades” (Certeau, 1994); “culturas híbridas” (Canclini, 1989; Said, 2011); entre outros – tal como nos é sugerido pelas teorias pós-coloniais que sustentaram o estudo e incrementaram estas reflexões.

Ao escutar as crianças na sua marginalidade geracional, geográfica e cultural, num engajamento crítico fundamental para os estudos da infância e para os estudos pós coloniais, percebemos como as crianças se apropriam das informações dos mundos adultos e, de acordo com as possibilidades e constrangimentos que a elas se oferecem na latitude zero, aproveitam ou criam formas alternativas de vivenciar a brincadeira, de um modo que seja coerente no contexto e para as culturas de pares local, e que, ao mesmo tempo, absorvem e manifestam elementos culturais globais: nos discursos, nas interações, nas formas e nos conteúdos da atividade lúdica. As formas de interpretação do mundo e simbolização do real das crianças santomenses são constitutivos das suas culturas infantis e caracterizam-se justamente por aquela articulação complexa, multifacetada nos modos, formas de racionalidade e de ação (Sarmiento, 2005), ou por outras palavras, enquanto aprendem elas próprias tecem as epistemologias do mundo. No dia-a-dia lúdico são desafiadas normas, quer locais quer globais e as crianças santomenses quebram, contornam e inventam formas de estar criança e de brincar. A atenção das crianças santomenses aos discursos e às regras dos mundos adultos – locais e hegemónicos – impulsionam a (re)criação e (re)invenção de espaços, tempos e interatividades muito próprias no seio do próprio grupo de brincadeira mas também com os diversos atores adultos.

Refletindo sobre as epistemologias trazidas da latitude zero, percebe-se como a normatização das brincadeiras se faz sentir com alguma veemência nos circuitos globais de comunicação e informação e impele-nos a valorizar o ato de brincar em si próprio, evitando a sua instrumentalização e permitindo-nos o deslumbramento, tal como o fazem as crianças, no seu dia-a-dia. É também importante a preservação da relação entre o brincar da criança e o meio natural envolvente, por todas as potencialidades exemplificadas pela sabedoria das crianças santomenses, e se impeça o seu enclausuramento, tanto no Norte como no Sul do mundo. Os saberes das crianças que não sabem indicam ainda que os adultos têm ainda algo a aprender sobre o estabelecimento de relações significativas com as crianças, sobretudo no que diz respeito às atividades lúdicas infantis, pois ao invés da promoção da dialogicidade parece ter cada vez mais lugar uma imposição normativa.

Assim se entende que o encontro colonial afetou pedagógica, jurídica e socialmente as crianças do Sul mas também as crianças do Norte e, embora os processos e efeitos estejam em larga medida por estudar (Corsaro, 2009, cit. em Qvortrup *et al.*, 2009), este princípio imanente das perspectivas pós-coloniais informa-nos à partida sobre a forma como as infâncias foram e continuam a ser globalmente construídas. É a partir de reflexões como esta que somos levados ao autoquestionamento crítico e à devolução de um novo olhar sobre as epistemologias do sul, as quais poderão permitir a erosão das estruturas do saber eurocêntrico.

Concluiremos dizendo que as crianças africanas têm em mãos desafiar o ser criança em direito próprio na sua sociedade, acrescido do desafio da norma de infância imposta pelo ocidente, veiculada pelos adultos e suas instituições hegemónicas.

A universalidade do brincar das crianças investe-se de especificidades no contexto sociocultural da infância santomense e é num vaivém sobre a linha imaginária do equador, entre o Sul e o Norte, que parecem viver as crianças. Poderemos assim dizer que as ações das crianças, a sua capacidade de resiliência, criatividade e inteligência, constituem “lutas” contra-hegemônicas – ou a reinvenção das infâncias; e, tendo em conta a ligação do pós-colonialismo às culturas de subversão e resistência, as crianças estarão paralelamente a desafiar as desigualdades sociais e a lutar pela justiça social – ou a reinvenção das sociedades. Adotar novas perspectivas para o estudo da infância parece, então, abrir espaço para mudar os nossos pontos de vista enquanto seres humanos, descentrar o olhar enquanto adultos e conceber outras formas de buscar outros conhecimentos enquanto académicos.

5. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2013). Opening the black box of socialization: Emotions, practices and (biographical) identities. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 5(9), 391-401.
- Araújo, M., Maeso, S. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239-270.
- Ariès, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Balagopalan, S. (2002). Constructing Indigenous Childhoods: Colonialism, Vocational Education and the Working Child. *Childhood*, 9(1), 19-34.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Boyden, J., Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in Focus: A Manual for Experiential Learning in Participatory Research with Children*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Bragança, A. (2012). *Identidade Cultural e Santomensidade* (em linha). <http://www.tela-non.info/cultura/2012/01/20/9557/%E2%80%9Cidentidade-cultural-e-santomensidade%E2%80%9D/>, acesso 20 de agosto de 2012.
- Brougère, G. (1994). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ed. Morata.
- Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized?: Child Development and International Child. *Childhood*, 3, 45-66.
- Caetano, A. (2008). *Sociologia e fotografia. Retrato sociológico do estado da relação em Portugal*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Caria, T. (2002). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. En T. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Colonna, E. (2011). Será que em África existem apenas crianças órfãs e vulneráveis? Reflexões a partir de uma investigação sociológica com crianças em Moçambique. En I. Évora, S. Frias (Orgs.), *E-book In Progress – 1º Seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África* (pp. 301-323). (em linha). http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/eBookInProgress2011_CEsA.pdf, acesso 10 de octubre de 2011.

- Colonna, E. (2013). *Eu é que fico com a minha irmã – vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança -especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho: Braga.
- Cook, D. (2011). Children as consumers. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 332-346). UK: Palgrave MacMillan.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17, 113-134.
- Delalande, J. (2004). La récréation: Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*, 24, 71-80.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Farenzena *et al.* (2013). Sobre duas rodas descubro mundos: as crianças e suas bicicletas, en *Atas do III Congresso Internacional em Estudos Culturais – Ócio, Lazer e Tempo Livre nas Culturas Contemporâneas*. Aveiro: Estudos Culturais.
- Ferreira, M. (2002). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. En T. Caria (Org.), *Metodologias etnográficas em ciências sociais* (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *A Gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos – As relações sociais num jardim-de-infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. (2012). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4(8), 234-251 (en línea).
- <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/792/736>, acceso 22 de mayo de 2014.
- Frones, I. (2011). Childhood: Leisure, Culture and Peers. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 273-286). UK: Palgrave MacMillan.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ganabara.
- Graue, E., Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hagemeyer, T. (2009). As línguas de S. Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1(1), 1-27.
- Hengst, H., Zeiher, H. (Eds.) (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- James, A., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lessard-Hébert *et al.* (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU Press.
- Martins, C. (2011). The dangers of the single story: Child soldiers in literary fiction and film. *Childhood*, 18(4), 434-446.
- Martins, H. (2013). Sobre o lugar e os usos das imagens na antropologia: notas críticas em tempos de audiovisualização do mundo. *Etnográfica*, 17(2), 395-419.

- Mead, M. (1970). *O Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mudimbe, V. (1994). *The Idea of Africa*. Indiana: Indiana University Press.
- Nascimento, A. (2013). Das Bancas de Matraquilhos ao “Campo dos Caranguejos”, dos Estádios aos Terreiros: Campos de jogos num espaço microinsular do tempo colonial ao pós-independência. *Cadernos de Estudos Africanos*, 26, 177-222.
- Nieuwenhuys, O. (2010). Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood*, 17(3), 291-296.
- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives, *Childhood*, 20(1), 3-8.
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology – Engaging the senses*. Oxford: Routledge.
- Prout, A., James, A. (1990). A New paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. En A. James, A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-34). London: The Falmer Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Neplanta: Views from South*, 1(3), 533-580.
- Qvortup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. En C. Lynne et al. (Eds.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (pp. 7-21). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Qvortup, J., Corsaro, W., Honing, M-S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. UK: Palgrave Macmillan.
- Ribeiro, J. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia*, 48(2), 613-648.
- Ribeiro, J. (2009). Ética, investigação e trabalho de campo em Antropologia e na produção audiovisual. *Revista Digital de Cinema Documental*, 7(12), 29-51 (en línea). <http://www.doc.ubi.pt/07/doc07.pdf>, acceso 16 de marzo de 2012.
- Said, E. (2011). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das letras.
- Sanches, M. (Org.) (2005). *Deslocalizar a Europa – Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia.
- Sanches, M. (Org.) (2012). *Malhas que os impérios tecem – textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Santos, B. (2002). *Para Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências* (en línea). http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf, acceso en febrero de 2014.
- Santos, B. (2004). *Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro* (en línea). http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf, acceso en febrero de 2014.
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 78, 265-283.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidad. En M. J. Sarmiento, A. Cerisara (Orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2008). Estudos da Criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, 10, 1-5.

- Sarmiento, M. J. (2013). Crianças africanas: os desafios da sociologia da infância pós-colonial. *Oficinas de Sociologia da Infância*. Braga: IE/UMinho.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais. En L. Torres, J. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). Braga: Instituto de Educação-Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., Marchi, R. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, 4, 91-113.
- Silva, A. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Trajetos intergeracionais*. Vila Verde: ATAHCA.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books/University of Otago Press.
- Steinberg, S., Kincheloe, J. (Eds.) (1997). *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood*. Boulder: Westview Press.
- Sztompka, P. (2008). The Focus on Everyday Life: a New Turn in Sociology. *European Review*, 1, 21-37.
- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its Avatars: The Dilemmas of Social Science. *New Left Review*, 226, 93-107.