

Capítulo 2 – Cabo Verde

‘Nu Kre Brinka’¹: desconstruindo as brincadeiras de crianças em Cabo Verde

Helena Elias

Redy Wilson Lima

INTRODUÇÃO

Falar de desigualdades sociais é falar de uma distribuição deficiente de acessos a bens e serviços ou oportunidades, cuja raiz explicativa se encontra nos próprios mecanismos da sociedade (FERREIRA et al, 1995). A desigualdade é-nos apresentada na literatura sociológica como uma disparidade, socialmente condicionada, no acesso aos recursos existentes numa dada sociedade.

Olhando para o espaço social cabo-verdiano deparamos com um país desigual em que o Índice de Gini² aumentou de 0,43 em 1989 para 0,59 em 2002 (CABO VERVE, 2002). A passagem abrupta, em 1991, de um regime marxista-leninista – centralizador – para um regime liberal ou semiliberal, acarretou profundas modificações sociais no arquipélago, na medida em que, a partir de uma agenda de reforma económica orientada pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), organizada em três eixos fundamentais³, deu-se início a uma reestruturação económica, que pese embora catapultou o arquipélago para um crescimento económico acima da média, fez com que a desigualdade na distribuição do rendimento disparasse, transformando Cabo Verde numa sociedade partida.

Como recorda Hespanha (2005), o capitalismo funciona como uma enorme máquina de exclusão exercendo uma triagem sistemática entre as camadas sociais, visto rejeitar tudo o que não pode integrar na sua lógica. Essa ideia é reforçada por Innerarity

¹ Queremos brincar.

² O Índice de Gini indica o grau de desigualdade na distribuição dos rendimentos (ou do consumo) no seio duma população. Vai de 0 a 1 e tende para 1 quando as distribuições são muito desiguais e para 0 quando são menos.

³ “Estabilização macroeconómica como prioridade (programa imediato); a redução do papel do Estado e a libertação dos mercados (privatizações, desregulamentação, etc.); e a orientação da produção para as exportações de forma a transformá-los no motor do crescimento económico” (ESTÊVÃO, 2011, p. 84).

(2011) quando afirma que existe uma tendência excludente nas sociedades do capitalismo tardio.

Não obstante, os indicadores positivos conseguidos nas últimas duas décadas, referentes ao padrão de consumo e de qualidade de vida dos cabo-verdianos, a desigualdade social continua a ser, a nosso ver, o maior problema do arquipélago, remetendo vastas camadas da população para um processo de marginalização e pobreza, numa conjuntura de crescimento e suposta igualdade.

Pegando no conceito da pobreza, a Organização das Nações Unidas segundo Proença (2009), caracteriza a pobreza global como insuficiência de rendimentos e recursos produtivos que garantam condições de vida sustentáveis, pouco ou nenhum acesso à educação e outros serviços primordiais, ausência ou precariedade habitacional, ambientes inseguros e discriminação social e exclusão, dificuldade participativa em tomadas de decisão e na vida civil, social e cultural. A União Europeia visando dar conta de todas as situações da pobreza, adota em 1984, uma definição multidimensional da pobreza, considerando pobres “[...] pessoas, famílias e grupos de pessoas cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são tão limitados que os excluem do nível de vida minimamente aceitável do Estado membro onde residem” (PROENÇA, 2009, p. 16).

Consultando o Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza (DECRP) de 2004 (CABO VERDE, 2004), reparamos que não obstante o elevado ritmo de crescimento económico dos anos de 1990 (cerca de 8,4% de média anual), a proporção dos pobres na população aumentou de 30% em 1989 para 37% em 2002, e a de muito pobres cresceu de 14% para 20%. Embora os dados do DECRP II de 2008 nos indique uma redução da pobreza baseada na distribuição do consumo e crescimento do PIB *per capita* de 37% entre 2001/2002 para 28% em 2006, o documento ‘Quadro de Assistência das Nações Unidas para o Desenvolvimento de Cabo Verde 2012-2016 (UNDAF)’ (ONU, 2011) alerta-nos de que as elevadas taxas de crescimento nos últimos cinco anos não são traduzidas significativamente por uma criação de riqueza e de que a população, sobretudo a rural, parece ter pouco beneficiado desse crescimento (em 2007, 72% dos pobres do país vivem em áreas rurais, contra 63% em 2002). Indica-nos ainda que 56% das famílias pobres são chefiadas por mulheres que beneficiaram igualmente do crescimento em menor escala, cuja taxa de pobreza aumentou de 31% em 2001 para 33% em 2007, elas que

são, inquestionavelmente, a principal cuidadora, na maioria das vezes a única, da maioria das crianças do país.

De acordo com o mesmo documento, a ilha de Santiago acolhe 58% dos pobres a nível nacional, sendo que cerca de 11% desses encontram-se a residir na cidade da Praia, transformando a pobreza num fenómeno urbano, fruto do êxodo rural e migrações interilhas que se verificou com maior intensidade nos anos de 1990. A extrema pobreza (muito pobres) urbana, similarmente, cresceu rapidamente, e pelos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) pode-se ver que aumentou de 7% em 1990 para 12% em 2010 (CABO VERDE, 2010).

De acordo com o ‘Relatório do Progresso de Execução dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio Cabo Verde 2009’, verificou-se um défice de acções integradas de combate à pobreza no meio urbano subsequente ao término em 2006 do projecto ‘Promoção dos Grupos Sociais Desfavorecidos’.

Dos cerca de 491.875 pessoas a viver actualmente em Cabo Verde, 191.329, o equivalente a 39% da população total situam-se na faixa etária dos 0 a 17 anos (CABO VERDE, 2010). Segundo o documento da UNICEF (2011), a nível da estrutura etária, a população de crianças é dividida da seguinte maneira: 70.132 crianças de 0 a 6 anos; 85.502 crianças de 7 a 14 anos; e 35.695 crianças de 15 a 17 anos. Destes, 4% são órfãos, na sua grande maioria (73%) de pai.

A maioria da população infantil reside nas áreas periféricas ou periurbanas. A inexistência de estudos aprofundados e dados sobre a situação da população destas áreas não permite perceber o tipo de violação dos direitos das crianças ali cometidas, a não ser a questão da pobreza que, em Cabo Verde, afecta mais as crianças do que qualquer outro grupo social, na medida em que, 42% dos pobres tem menos de 15 anos e esta tendência se repete tanto no meio urbano como no meio rural. Em média, 31,3% das crianças entre 0 e 17 anos vivem em agregados pobres (UNICEF, 2011).

Em relação às condições de vida das crianças pobres, o documento da UNICEF apresenta um quadro bastante precário, isto porque, por exemplo, somente 25% delas residem em habitações com casa de banho e 70% não tem acesso a água canalizada da rede pública. O principal modo de evacuação de águas residuais para crianças pobres é ao redor de casa (45%) e na natureza (42,7%), com todo os riscos de saúde pública que isto acarreta.

Um estudo do Instituto Caboverdiano da Criança e do Adolescente (ICCA) de 2010 aponta para um défice de diálogo entre as crianças e os pais e a existência de casos preocupantes de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, confirmando as preocupações de Anjos e Varela (2005) sobre o elevado risco de contaminação de doenças sexualmente transmissíveis nessa população derivado da exposição às violações acima mencionadas.

A nível da educação, apesar da democratização do ensino nos anos de 1990 e com a obrigatoriedade do ensino até à 8ª classe em 2012, ainda existem obstáculos que impedem a plena realização dos direitos das crianças no que concerne à educação. De acordo com o documento do programa comum do país da UNDAF 2012-2016 (ONU, 2011), a educação primária universal já foi alcançada mas continuam a existir discrepâncias no ensino primário, onde cerca de 8% das crianças falta ou abandona a escola, sendo mais significativo no ensino secundário (12%). O insucesso também revela-se preocupante. Segundo os dados da UNICEF (2011), do total dos alunos que estavam matriculados no ano lectivo 2009/2010, 15% eram repetentes, em pelo menos uma classe. Estima-se que as repetências tenham um custo de aproximadamente 13,5% dos recursos mobilizados para o ensino básico.

Quer no ensino primário, quer no ensino secundário, o país ainda se depara com problemas na qualidade do ensino e, para além disso, o acesso ao pré-escolar continua a ser o problema principal (35% das crianças não tem acesso ao pré-escolar), o que acarreta consequências negativas para o seu desenvolvimento. No que se refere ao desenvolvimento na pequena infância ainda há desafios a nível da coordenação intersectorial de forma a se lidar com mais eficácia questões nutricionais e para regulamentar instituições responsáveis pelo cuidado da criança, educação e protecção.

O estudo da UNICEF (2011) chama a atenção para a não obrigatoriedade do pré-escolar, salientando o facto de que, num contexto de precariedade económica e familiar, as mães cujo poder económico precário impede que os filhos frequentem jardins-da-infância, acabam por deixar de trabalhar, diminuindo ainda mais os rendimentos da família. Na maioria das vezes, acabam por deixar as crianças mais velhas a cuidar dos mais novos, colocando em risco as crianças mais novas e desviando os mais velhos dos afazeres escolares, contribuindo assim para o seu insucesso escolar.

1 CULTURA DE INFÂNCIA E BRINCADEIRAS

Para além do importante papel que as brincadeiras têm na construção dos significados e das identidades infantis e juvenis, o acto de brincar é um dos direitos primordiais da criança, como aliás é elucidativo no poema *Nocência*, de Cajuca Pereira:

[...] Ca nhôs fran 'n ca podé [...] / Ca nhos fran el ca sta perto / Pamô nha tempo stá corre / Nha tempo di ser minino / Arco di bedja 'nfeita céu / Num dia di sol fitchado / 'N ba djobé prinda na el / Ma es pegan, 'n fica maguado / Si um borboleta escabecian / Ca nhôs sotan, pamô 'n perde N / Pamô nha tempo stá corré / Nha tempo di ser minino / Nhô Bedjo pon carro di pou / Sé motor 'n ta fazel cu boca / 'N ta lebal pa tudo canto / Pamô nha strada ca tem barranco[...] / Ca nhôs fran Nho Bedjo ca tem / Ca nhôs furtan nha ilusan / Pamô nha carro é el qui dan / 'N ta tenel cu tudo cuidado / Minino é pa ser minino. (PINHEIRO; PEREIRA, 1993, p. 134)⁴.

Actualmente, os sociólogos e estudiosos da infância defendem que as crianças devem ser compreendidas como actores sociais capazes de produzir e modificar culturas, embora inseridos no mundo dos adultos. Conceito historicamente construído, a infância ganhou um estatuto social próprio com bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (KORTMANN, 2009). Fazem parte desse processo tanto as variações demográficas como as relações económicas e os impactos destes nas políticas públicas, dispositivos simbólicos, práticas sociais e estilos de vida.

Considera-se cultura de infância as brincadeiras, os gestos, as palavras e os rituais, formas pelas quais as crianças se expressam, estabelecem relações e interpretam o mundo de maneira criativa. Na perspectiva de Sarmiento (2005), é a acção das crianças e as culturas da infância a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância. A cultura da infância – entendida como a capacidade das crianças construírem de forma sistematizada modos do mundo e de acção intencional, distintos dos modos adultos de significação e acção – são estabelecidas pela sociologia da infância como um elemento distintivo da categoria geracional.

⁴ “[...] Não me digam que não posso / Não me digam que ele não está perto / Porque o meu tempo passa / Meu tempo de ser menino / Arco da velha [arco-íris] enfeitou o céu / Num dia nublado / Procurei pendurar-me nele / Me pegaram, fiquei maguado / Se uma borboleta me desviar / Não me batam, porque perdi / Porque meu tempo corre / Meu tempo de ser menino / Sr. Velho [Papai Noel] deu-me um carro de madeira / O motor faço-o com a boca / Levo-o para todos os cantos / Pois minha estrada não tem barranco [...] / Não me digam que o Sr. Velho não existe / Não me roubem a ilusão / Pois o carro foi ele quem deu / Guardo-o com cuidado / Criança é para ser criança” (tradução nossa).

Corsaro (2005 apud KORTMANN, 2009) denomina reprodução interpretativa aos aspectos criativos e participativos das crianças em suas culturas de pares. Considera que a produção de culturas de pares pelas crianças não é uma questão de imitação, uma vez que, as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares. Define cultura de pares como sendo:

Um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interacção com seus pares. Considera a possibilidade de que essas rotinas sejam aspectos universais das culturas de pares em crianças dada sua produção em diferentes espaços e tempos. (CORSARO, 2005 apud KORTMANN, 2009, p. 11).

Portanto, as crianças são actores sociais que para além de se apropriarem dos elementos da cultura no processo de socialização, são eles próprios produtores de cultura. É de salientar que a cultura infantil é única e ao mesmo tempo múltipla, visto que está situada, produzida e modificada dentro de um contexto histórico e social. Reúne aspectos que são próprios de uma dada cultura, em suas expressões e especificidades locais, e outros que se relacionam com a geração, género ou faixa etária (MEDEIROS, 2010).

Sendo assim, pode-se considerar a criança cabo-verdiana como um actor social situada dentro de uma cultura específica resultante de influências africanas e europeias – heranças coloniais, como também norte-americana e brasileira via produtos de consumo tais como filmes infantis e telenovelas. Scherer (2009) afirma que a globalização é um processo que traz uma diversidade de influências externas, afectando o contexto quotidiano das crianças, uma vez que age sobre as dinâmicas sociais e culturais em que ela se encontra inserida, intensificando as diferenças entre as formas de vivenciar a infância nos diferentes espaços mundiais, tornando presentes diferentes percepções sobre a constituição da infância contemporânea.

Em contextos de desigualdade social a cultura de infância diverge de acordo com os grupos sociais em que as crianças se encontram inseridas. Aliás, Este facto, reforçado pelas modificações sociais resultantes do processo da globalização, modifica o conceito infância tornando-o plural, com novos papéis e estatutos sociais. Sendo verdade que a globalização tem tornado mais agudos os processos excludentes, que atingem de maneira bastante intensa a vida de um grande número de crianças em todo

mundo, também é verdade que ela age sobre o quotidiano das crianças que não vivem realidades sociais de exclusão (SCHERER, 2009).

2 ‘TENPU SABI, TENPU DI MININU, TENPU SABI, TENPU DI CRIANÇA’⁵. QUE MUDANÇAS NAS BRINCADEIRAS NO CONTEXTO URBANO E RURAL?

A partir de memórias de pessoas entrevistadas de gerações distintas (de 1950 a 1970), que viveram a sua infância nos meios urbanos e rurais, resgatámos brincadeiras, muitas delas perpassando gerações. São brincadeiras com particularidades de terem sido vividas nas ruas, espaço privilegiado de sociabilidade juvenil (ANJOS; VARELA, 2005), recordados pelos entrevistados como espaço mágico e rico, não apenas de interacção entre crianças de classes sociais diferentes, mas onde as crianças aproveitavam o que ele oferecia para apropriarem-se deles, fabricando os seus próprios brinquedos, e com eles criarem, imaginarem e (re)inventarem o seu mundo.

A ‘karambola’⁶ jogo mais comum entre meninos, era fabricada pelos próprios a partir de bocados de plástico derretido, num processo que chamavam de *ferbeda*⁷. Jardins, canteiros e qualquer espaço de terra batida eram apropriados e transformados em espaço de jogo de karambola, portanto em espaço de criança.

Jogávamos com ‘karambolas’ que nós próprios fazíamos artesanalmente. Depois de secarem íamos jogar, fazendo primeiro o dó, entre, ó, para ver quem começava o jogo, e quando os dedos de todos os jogadores se encontravam na mesma posição, dizíamos *domicho*, e repetíamos. Quando uma ‘karambola’ batia na outra no primeiro lance, gritávamos *kurubaki*, e quando alguém tentava roubar palmos para aproximar-se da cova, gritávamos *mangarussa*. (José [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 14 de Setembro de 2012]. Praia, 2012)

Os que viveram a sua infância no meio rural recordaram os arcos por eles fabricados com rebordos dos bidões ou carros de arame e de lata, que depois serviam para vaguear pelas ruas, imaginando que estavam a percorrer toda a ilha de Santiago.

⁵ ‘Tempo bom era o tempo de menino, tempo bom era o tempo de criança’ – letra de música, cantada por Titita (oito anos), cabo-verdiana, vencedora da VI Gala Internacional dos Pequenos Cantores em Figueira da Foz, Portugal realizada em 1984.

⁶ ‘Karambola’ é o jogo de berlinde, também denominado de ‘matas’ nas ilhas de Barlavento.

⁷ Ato de ferver em crioulo da ilha de Santiago.

Fazíamos os nossos próprios carros de lata e arcos, e percorríamos vários lugares, montes e ribeiras. Correndo e fingindo que tínhamos chegado a várias localidades da ilha de Santiago, e íamos dizendo os nomes dessas localidades: Órgãos, Assomada, Tarrafal, etc. (António [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 20 de Setembro de 2012]. Achada Igreja, 2012)

Algumas mulheres, meninas de outrora, lembram-se de ter brincado com ‘bonecas de trapo’, *papalama*⁸, manuseando bindes e utensílios domésticos, caixas de fósforos vazias, tampas de garrafas, folhas e outros materiais apanhados na rua, imaginando que eram mães e estavam a organizar a casa e o baptizado das bonecas.

No meio rural como no urbano, segundo os entrevistados, tanto os meninos como as meninas, em pleno contexto colonial, jogavam ‘takada’⁹ com bolas feitas de trapos e meias velhas, ‘ringue’, ‘malha’, ‘sukundida’ ou ‘kampanada’¹⁰, ‘casamento inglês-inglês’, bem como ouviam estórias dos mais velhos sentados à porta de casa até as altas horas da noite. As meninas cantavam cantigas de roda de origem portuguesa como ‘fui ao jardim da celeste, giroflé, giroflá’ ou ‘papagaio loiro de bico doirado’, entre muitas outras brincadeiras introduzidas no arquipélago pelo sistema colonial.

O mundo das brincadeiras dessa época caracterizava-se por uma divisão de género, socialmente interiorizada e reproduzida. Havia uma separação clara entre como um menino e uma menina deveria brincar, salvo alguns momentos em que brincavam juntos. Contudo, ao longo dos tempos essa divisão dos espaços e das brincadeiras entre meninos e meninas foi-se dissipando e a interacção entre ambos através das brincadeiras, tem-se tornando maior.

‘Casamento *inglês-inglês*’ era das poucas brincadeiras em que nos juntávamos com rapazes para brincar, e era muito emocionante e engraçado, mas havia descontentamentos, porque às vezes quando o rapaz queria casar connosco e nós não aceitávamos, ele ficava aborrecido e tinha que ir para a fila outra vez. Mas aprendia-se a gerir uma recusa, respeitar a vontade do outro, e as escolhas. (Manuel [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 22 de Setembro de 2012]. Praia, 2012)

Lembro-me que íamos apanhar gafanhotos, caçar passarinhos, mas só entre rapazes, as raparigas não entravam nessas brincadeiras, mesmo

⁸ Massa de terra misturada com água, imitando o barro.

⁹ Jogo muito parecido ao *baseball*. Não existem registos de como possa ter sido introduzido no arquipélago.

¹⁰ ‘Sukumdida’ significa escondidas em português, e ‘kampanada’ é outra forma de brincar as escondidas em que quando todos já se esconderam ou estão quase, gritam a palavra ‘Kampanada’.

porque achávamos que não eram coisa para meninas e além disso elas ficavam todas impressionadas e iam contar aos nossos pais. (Paulo [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 22 de Setembro de 2012]. Praia, 2012)

Na geração pós-independência muitas brincadeiras se repetem em relação à geração pré-independência e outras (re)definiram-se e (re)inventaram-se. Os entrevistados da geração pós-independência lembram-se de ter brincado ‘sukundida’ (como se diz nas ilhas de Sotavento) ou ‘tchi-tchela tchitch’ (como se diz nas ilhas de Barlavento) nas ruas, quase sempre à noite, como também jogos que envolvem movimentos como o ‘1,2,3 macaquinho di chinês’, ‘cabra cega’, ‘ringue’, ‘pega-pega’, ‘barra do lenço’, ‘35’, ‘Policia-Ladrão’, ‘jogo do elástico’ ou ainda outros mais estáticos mas que não deixavam de ser divertidos por envolverem o acto de adivinhar e a emoção da troca de afectos em que se destaca ‘trouxeste as cartas’ ou, então, os que envolviam concentração como o caso do ‘soldado, cabo, furriel’ ou ‘nomes-nomes’. O acto de apanhar insectos como *Kutumbeben*¹¹ e joaninhas era muito comum tanto para os meninos como para as meninas¹². Era costume nos meninos a caça de pássaros, lagartixas ou outros animais de pequeno porte, com a finalidade de realizarem experiencias médicas.

O ‘Policia-Ladrão’ era uma das brincadeiras preferidas, brincávamos até muito tarde nas noites de lua. Dividíamos em dois bandos e quem apontasse a ‘arma’ primeiro fazia do outro prisioneiro. Era na rua, atrás dos carros, nos pardieiros em todo lado. Divertíamos com a aventura de esconder atrás de uma árvore, na caixa de escada de um prédio ou atrás de um adulto para na hora H sairmos da toca e gritar Alto Lá. Depois é a parte mais difícil de levar os prisioneiros ao cativoiro sem ser surpreendido. Muito divertido! (Renato [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 12 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

Os jogos que envolviam canções, (muitas delas sem perceberem a letra, mas com uma musicalidade que os cativava) e movimentos sincronizados de braços, também faziam parte desse universo.

Brincávamos aqueles jogos que envolvem música e movimento, em que ficávamos uma em frente da outra e íamos cantando cantigas como ‘ó-poni-poni-poni, academia-mustafa-mustafa-fa-fa-papaga-ga-ga-mutxi-epe-epe-epe-mutxi-epe-epi-ohhh-mutxi-ohh-mutxi-oh-oh-

¹¹ Pequenos bichinhos que se escondem na terra fazendo covinhas.

¹² Havia o mito de que o *Kutumbeben* fazia os seios crescerem, o que levava muitas meninas, por questão de estética, a apanhá-las, que depois eram desfeitas a pisadelas e colocadas nos seios.

oh' ou ainda 'todos juntos todos juntos, eu contigo, tu comigo, nós em cima, nós em baixo' à medida que fazíamos movimentos sincronizados com os braços. (Josefa [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 12 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

Verificamos que brincadeiras de há 50 ou 30 anos, algumas continuam a reproduzir-se nas zonas urbanas, especialmente nos bairros periféricos, onde a rua continua a ser um espaço privilegiado de brincadeiras e interacção, onde as crianças brincam com o que se tem, imaginando o que não se tem, ou seja, apropriam-se do que encontram na rua, para alimentarem o seu imaginário e (re)criar o seu mundo.

Em Ribeira Bote, São Vicente, por exemplo, as crianças continuam a brincar jogos que eu brincava no meu tempo, há 40 anos atrás, tipo a 'corrida de pau', 'barra do lenço', '1,2,3 macaquinho de chinês', 'sukundida', entre outros. Mas vejo que também existem outros jogos que fazem que eu não conheço pois não são do meu tempo e que devem aprender na escola talvez, ou inventam, como um que dizem banana, banana, verde, maduro. (Maria [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 6 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

De entre a lista de brincadeiras de há 50 ou 30 anos atrás que ainda se encontram intactas ou semi-intactas, das mais observadas destacam-se aquelas que envolvem movimento tais como: '35', 'policia-ladrão', 'sukundida' ou 'kampanada', 'pega-pega' que chamam de 'palmadinha', 'jogo do elástico' que chamam de '2ª-3ª' e 'saltar o eixo' que chamam 'um por um'.

Brincadeiras tais como 'sukumdida' ou 'kampanada' têm novas variantes, que segundo crianças observadas no bairro de Safende, na cidade da Praia e na conversa colectiva com crianças do projecto Nôs Kaza, do ICCA, são o 'bomba H' e a 'banana, verde ou maduro'. Na variante 'Bomba H' a criança que tapa a cara contra a parede diz 'bomba H', os outros que se vão esconder respondem *Lets go* e a criança avisa que vai começar a procurar dizendo *djan spludi* (Já explodi). Na variante 'banana verde ou maduro', a criança que tapa a cara contra a parede, diz banana, os outros que se vão esconder respondem verde indicando que ainda estão a esconder-se e quando disserem maduro, significa que a criança pode começar a procurá-los.

'Karambola' ainda se joga com a diferença dos berlines serem de vidro e comprados nas lojas, perdendo-se a magia da produção artesanal dos mesmos, que pese embora envolvesse algum risco, era um momento de criação e de apropriação afectiva do brinquedo e do acto de brincar.

Não obstante o processo globalizante e/ou a influência da televisão, as lojas chinesas e os brinquedos manufacturados a baixo preço tem alterado em parte a forma como as crianças cabo-verdianas, tanto do meio urbano como no meio rural, brincam. O brincar de forma livre na rua e as brincadeiras tradicionais conferem à vida dessas crianças o sabor de viver esse tempo livre, que parece eterno, longe da escola e dos afazeres da casa.

Constatamos que apesar da reprodução de muitas brincadeiras tradicionais, muitas outras caíram em desuso e estão em risco de se perderem, caso não haja um trabalho pedagógico de recolha e partilha das mesmas, sobretudo, alguns jogos referenciados acima como são os casos das cantigas de roda, as adivinhas tais como ‘trixanti, marinhandi, ki ta da gostu na tudu mundu ou rotxa romba, tistimunha djunta’, estórias que iniciava com algo como ‘storia-storia fortuna si santo amen’ e terminava dizendo ‘kenhi ki sabi maz, conta midjor’ a construção de brinquedos com materiais inutilizados como é o caso dos carros de lata, bonecas de trapo, bolas de meias, papagaios de papel ou mobílias, que eram construídas com latas, papeis ou caixas de fósforos, etc.

3 BRINCADEIRAS NUM CONTEXTO DUALIZADO E DE VIOLÊNCIAS

O acto de brincar tem vindo a sofrer mudanças ao longo das últimas décadas decorrentes, por um lado, das transformações sociais verificadas na pós-liberalização económica e, por outro, com o crescente aumento das desigualdades que empurra uma boa parte da população à margem, traduzido na edificação de um modelo citadino e societário partido¹³. Poder-se-á dizer que o crescimento económico desigual verificado em Cabo Verde a partir dos anos de 1990 fez com que as populações possuidoras de redes sociais fortes interiorizassem uma cultura de consumo espelhada em estilos de vida exuberantes, apropriando os novos espaços centrais, contribuindo assim para a alteração da paisagem urbana dos maiores centros urbanos, reproduzindo a realidade histórica sobrados¹⁴/funcos¹⁵, tomado aqui os sobrados – centros – enquanto espaços identitários e de reprodução dos grupos dominantes e os funcos – bairros periféricos – enquanto espaços identitários e de reprodução dos grupos dominados (LIMA, 2012).

¹³ Sobre este assunto ver Lima (2012, p. 123-152).

¹⁴ Casas senhoriais faustosas onde os senhores da terra viviam com os seus familiares.

¹⁵ Tipo de habitação humilde e rudimentar habitado anterior mente pelos escravos e pessoas mais pobres, mais especificamente no período colonial.

Na nova configuração social, o contexto espacial e socioeconómico em que as brincadeiras acontecem e se reproduzem conformam condições de existência distintas, que tornam as experiências de infância distintas, configurando por sua vez formas de brincar distintas.

As brincadeiras antigas, os jogos e as cantigas de roda tem entrado em desuso e perdido a sua função tão importante para o desenvolvimento infantil, sobretudo para as crianças citadinas do centro da cidade e de classe média. A questão pode estar no facto dessas crianças não frequentarem tanto a rua como as crianças dos bairros suburbanos mais pobres. Ficam mais em casa a ver TV, brincam com brinquedos e objectos que tem em casa e brincam na rua mas acompanhados dos pais ou empregadas. Essas crianças são mais acompanhadas no sentido de vigiadas, o que não acontece com as crianças dos bairros. Quando vão à praça os pais ou a empregada sempre acompanham e estão atentos, devido à percepção de insegurança crescente. Já nos bairros mais pobres o facto das crianças não serem tão vigiadas pelos adultos, faz com que se desenvolvam mais, tenham mais liberdade nas brincadeiras, socializem mais e se desenvolvam mais, mas por outro lado magoem-se mais e tenham mais acidentes na rua. (Maria [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 6 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

Contrastando com as vivências das crianças dos bairros periféricos, as crianças residentes nos centros, em que os familiares possuem melhores condições socioeconómicas, sobretudo os que habitam condomínios semifechados ou fechados, as brincadeiras acontecem em espaços geográficos limitados por muros ou grades, como também no interior das próprias casas. Ou então, as crianças são deixadas ao cuidado de instituições privadas, de cariz educativo/lúdico – exemplo do Centro Cultural Brasileiro na cidade da Praia – dando lugar aquilo a que chamamos securitização da infância.

Cada vez mais a família deixa de ser o espaço principal de socialização, de acompanhamento da criança, transferindo essa tarefa a instituições privadas, investindo em projectos de aprendizagem que possibilitam maiores probabilidades de mobilidade social, configurando o seu espaço-tempo de brincar de forma livre. Ou seja, nas famílias com maiores recursos, o investimento nos cuidados de protecção e no estímulo do desenvolvimento das crianças são muito maiores e materializam-se através da participação das crianças em programas de apoio escolar e de aprendizagem de competências em instituições privadas (actividades de ocupação dos tempos livres que englobam as artes, o desporto, as artes marciais, os cursos de inglês, informática,

etc.), o que contribui para a diminuição do tempo das brincadeiras livres. Na maioria dessas instituições as brincadeiras são orientadas pelos monitores em espaços fechados, sob uma perspectiva adulto-centrada em que a participação da criança é quase inexistente.

As crianças oriundas de famílias pobres residentes nos bairros periféricos, apesar de terem menos oportunidades de frequentarem os programas acima mencionados, permitindo-lhes maior sucesso escolar e boas possibilidades de mobilidade social futura, têm no entanto, uma quantidade de tempo gasto em brincadeiras livres significativamente maior. Isto deve-se à sua condição socioeconómica e habitacional precária, em que a rua é percebida como uma extensão da casa, fazendo com que esta assuma um papel preponderante na sua vivência quotidiana.

Neste contexto, a rua é um espaço por excelência onde as crianças exercem a sua liberdade de brincar e interagir, mas, também onde reproduzem nas suas brincadeiras os conflitos e violências múltiplas que vivenciam no seu quotidiano, como aquela que acontece entre os grupos de pares de jovens. Com a proliferação dos grupos *thugs*¹⁶ na cidade da Praia e gangues juvenis noutras regiões do arquipélago, a tendência observada nas brincadeiras das crianças do sexo masculino nos bairros periféricos tem sido a imitação/reprodução dos confrontos entre os grupos rivais. Reparamos que nos contextos fortemente marcados por actividades de gangues juvenis, a brincadeira masculina ‘polícia-ladrão’ é substituída por aquilo que designamos de ‘guerra *thug*’. Nesta nova brincadeira, em que os gangues do bairro são enaltecidos, pertencer ao gangue hegemónico do bairro ou, pelo menos, entendido por eles como hegemónico, é o que todos desejam.

As brincadeiras são normalmente imitação do mundo dos adultos, do que vêem e vivem no quotidiano. A tendência tem sido para brincadeiras violentas, imitação do que vêem (beber, fumar, imitarem pessoas a agredirem outras), imitação dos líderes dos gangues juvenis, cenas de filmes e novelas (novela Rebelde). Também brincam que são figuras famosas como os jogadores de futebol. As personagens que querem imitar são sempre os que tem poder. (Rosa [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 10 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

¹⁶ Nome como os grupos delinquentes juvenis são auto e hetero-designados na cidade da Praia.

As alternativas de contornar esse facto são escassas, perante a falta de estratégias eficazes para contornar a violência no espaço rua e perante a falta de trabalho educativo de rua, de instituições que promovem actividades extracurriculares e instituições de apoio à infância.

Num trabalho de investigação-acção no bairro de Safende na cidade da Praia, Elias (2002) relata a situação de crianças que findas as aulas continuam ao redor da escola, brincando ou deambulando pelo bairro, visto que, indo para casa ficariam sozinhas. Nalguns casos, são as próprias mães que as orientam para que fiquem na escola todo o dia, espaço esse percebido como sendo mais seguro.

A crescente percepção de insegurança do espaço rua e a falta de espaços apropriados de lazer tem levado a uma crescente empresarialização da acção educativa, através de programas de apoio escolar e de aprendizagem de competências, quase sempre através do lúdico, em que apenas as crianças com maior poder económico, conseguem ter acesso.

Outro aspecto que consideramos importante para a compreensão da forma como as crianças vivem esse tempo-espaço para as brincadeiras é o peso das funções de ajuda familiar a que as crianças pobres estão sujeitas. Muitas crianças pobres com quem conversamos, meninos e meninas, afirmam utilizar o seu tempo contrário ao das aulas realizando tarefas domésticas, na ajuda de confecção e posterior venda nas ruas de produtos alimentares, cuidado dos irmãos mais novos, etc. Essa ajuda familiar materializada através desses trabalhos não é uma novidade no arquipélago, ocupando grande parte da infância de muitas crianças de outrora e de hoje, retirando em parte o seu tempo de brincar.

Ainda assim, mesmo tendo que realizar essas tarefas, a agência infantil contorna os obstáculos, usando os espaços entre as tarefas familiares para brincarem.

Lembro-me que aproveitávamos a época das secas para brincar muito, porque quando chegava a época das águas era mais difícil brincar, íamos para o lugar, ajudar a apanhar palha, espantar corvos, regar, entre outras coisas e o tempo parecia que nunca mais passava. O que mais gostávamos era de espantar corvos porque era mais leve e tínhamos maior liberdade para brincar e correr um pouco. (João [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 5 de Setembro de 2012]. Achada Igreja, 2012)

Ia vender pastel para ajudar a minha mãe, às vezes deixava o alguidar com os pastéis em cima do parapeito e ia jogar a bola um bocadinho mas sempre vigiando os pastéis. Esse momento era como se fosse uma

eternidade. Um dia a minha mãe descobriu e a *sabura*¹⁷ acabou. (Romário [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 2 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

Quando vou fazer recados à minha mãe, costumo brincar no caminho, palmadinha congelada, e às vezes demoro e a minha mãe fica chateada. (Pedro [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 20 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

4 QUE BRINCADEIRAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS?

Analisando três escolas públicas do ensino básico na cidade da Praia, procuramos perceber se os espaços educativos públicos em Cabo Verde promovem e valorizam a brincadeira e se respeitam o direito a brincar.

Nos discursos das crianças o brincar aparece como o que mais gostam de fazer na escola mas que fazem pouco, somente no espaço do recreio. Crianças de uma turma da 2ª Classe da Escola Básica da Vila Nova (cidade da Praia) afirmaram que gostavam mais do jardim infantil porque ali brincavam mais, havia mais brinquedos e não tinham que ficar sempre sentados. Como nos disse uma das crianças entrevistadas, “[...] aqui na escola gosto mais é de brincar no intervalo com os meus colegas. É pena que o intervalo é só um bocadinho” (Manuela [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 10 de Outubro de 2012]. Praia, 2012). A hora do recreio é o momento mais esperado e especial na escola, como pode-se ver no testemunho de uma professora entrevistada: “Um bocado antes do intervalo é um momento de ansiedade na sala ouvem-se algumas crianças dizerem baixinho nunca mais toca o sino.” (Rosa [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 10 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

Observamos que mal toca o sino do intervalo, as crianças saem disparadas a correr, a saltar, a empurrarem-se umas às outras. O momento é vivido de formas intensa, em que os trinta minutos do intervalo parecem uma eternidade, e em que a emoção da brincadeira perdura até entrarem de novo na sala e a professora conseguir acalmar todos os ânimos, de forma a continuar a lição do dia.

Pelos discursos de professoras entrevistadas, constatamos que pese embora reconhecerem a importância do brincar, agem de acordo com uma rotina institucional, em que o plano pedagógico implementado pouco valoriza o brincar, restringido por

¹⁷ Algo como ter prazer.

horários rígidos, em espaços sem condições de desenvolvimento de actividades lúdicas.

Também encontramos pouca interacção e participação dos professores e das professoras nas brincadeiras durante o recreio. Embora haja orientações do Ministério da Educação nesse sentido, a maioria das professoras do ensino básico entrevistadas, justificaram as suas dificuldades devido a razões diversas, procurando legitimar-se através de discursos de vitimização de que as crianças não querem aprender jogos tradicionais e preferirem correr ou lutar uns com os outros, ou que os espaços são precários, sem equipamentos apropriados.

Contudo, algumas explicaram-nos como a escola desvaloriza o brincar enquanto instrumento de prática pedagógica.

Os professores estão mais preocupados com ensinar a ler e escrever do que com promover o lúdico e o bem-estar da criança. Por exemplo, não utilizam muitas vezes de forma integral o tempo destinado às expressões, porque utilizam-no para fazer mais exercícios de leitura, escrita e matemática, devidas às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças. É como se as brincadeiras não fossem também aprender, a ser e a estar, e ficam de fora da prática pedagógica. (Rosa [Entrevista concedida a Helena Elias no dia 10 de Outubro de 2012]. Praia, 2012)

O projecto pedagógico das escolas cabo-verdianas, nem sempre valoriza e integra as culturas da infância. É como se fossem dois mundos diferentes, as culturas societárias que se transmitem na escola, com as suas regras e códigos e as culturas da infância. A criança na escola é um ser ambíguo, uma vez que, traz consigo uma cultura de infância apreendida na rua, em grupos de pares ou em casa, e ao mesmo tempo sente-se confrontada pela cultura da escola que lhe é imposta, obrigando-a, na maioria dos casos a abandonar as suas referências e experiências anteriores e as suas relações afectivas.

Notamos que tem sido difícil às crianças serem crianças na escola, isto porque é preciso ser primeiramente aluno, respeitar as regras institucionais, ou seja, interiorizar de forma instrumental e mecanizada o papel padronizado de ser aluno, caso contrário passa a ser considerado um indisciplinado, desviante, menino rebelde ou, simplesmente, um mau aluno.

Constatamos que as escolas públicas cabo-verdianas promovem ainda uma pedagogia centrada no dever e no esforço ao invés de uma pedagogia centrada no

prazer de aprender, em que as brincadeiras raramente são valorizadas enquanto meio ou recurso de aprendizagem, assim como enquanto espaço que respeita o direito a brincar e o promove através de concepção de mais tempo de liberdade para as brincadeiras, investindo em melhores condições em termos de espaço e equipamento lúdico. É de primordial importância começarmos a reflectir sobre a necessidade de as escolas começarem a privilegiar a cultura infantil, cultura essa relevante para a formação do ser criança.

Para isso, pensamos que as políticas públicas educativas deveriam contemplar algumas modificações que úteis seriam para o desenvolvimento psicossocial da criança tais como: aumentar o tempo dos recreios ou dividi-lo em dois períodos de forma a promover mais a brincadeira; utilizar jogos, sobretudo, junto das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem; reorganizar o espaço da sala de forma que permita comunicação e movimento; reorganizar o espaço exterior e equipá-lo com brinquedos e materiais lúdicos, como por exemplo desenhar no chão alguns jogos populares tal como o primeiro avião ou quadrados para incentivar as crianças a fazerem jogos tipo nomes-nomes; promover brincadeiras tradicionais nos recreios; maior interacção entre os professores e alunos nas brincadeiras; orientar as brincadeiras de recreio, numa perspectiva participativa, fazendo que as crianças dêem sugestões e dinamizem jogos para os colegas; reorganizar pedagogicamente as aulas de expressões, de forma a ser um espaço de promover a brincadeira; e investir ainda mais na formação e orientação pedagógica dos professores para a brincadeira, enquanto direito da criança e enquanto poderoso instrumento de prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário dos tempos mais recuados, hoje, as desigualdades sociais influenciam as formas de brincar das crianças cabo-verdianas, sobretudo no contexto urbano. A maioria vive em situação de pobreza e têm a rua como espaço primordial de brincadeira, não obstante a situação de insegurança no país, sobretudo nos principais centros urbanos. Por outro lado, as crianças com melhores condições económicas brincam em espaços fechados ou em espaços públicos sob vigilância dos pais.

Esta situação faz emergir o fenómeno da empresarialização da acção educativa que embora contribui para dotar as crianças de competências que úteis poderão ser no futuro, na medida em que poderá possibilitar melhores oportunidades de mobilidade social, o beneficiários são quase sempre as crianças pertencentes a agregados

familiares com melhores condições económicas, reproduzindo desta feita as desigualdades sociais.

As escolas públicas do ensino básico por sua vez não se encontram preparadas pedagogicamente de forma a utilizarem as brincadeiras no processo de aprendizagem, uma vez que os professores preocupam-se mais em ensinar o ler e escrever do que promover o lúdico, mesmo em períodos destinados a tal. O facto do sistema escolar ser demasiado formal, contribui para a desvalorização da cultura da infância, o que limita a criatividade infantil.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos Gomes dos; VARELA, José Carlos Moniz (Coord.). **Diagnóstico da situação de vulnerabilidade das crianças em situação de rua face às IST/VIH/SIDA**. Cabo Verde: Instituto Caboverdeano de Menores, CCS/SIDA, 2005.

CABO VERDE. Ministério das Finanças e do Planeamento. **Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza**. Praia, 2004.

CABO VERDE. Ministério das Finanças e do Planeamento. **Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza II**. Praia, 2008.

CABO VERDE. Ministério das Finanças e do Planeamento. **Avaliação dos Objetivos do milénio para o desenvolvimento (Cabo Verde)**. Praia, 2009.

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. **Perfil de pobreza em Cabo Verde: inquérito às despesas e receitas familiares – 2001/2002**. Praia, 2002.

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. **Apresentação de dados preliminares do IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2010**. Praia, 2010.

ELIAS, Helena (Coord.). **Diagnostico Participativo ao Bairro de Safende**. Praia: AZM, 2012.

ESTÊVÃO, João. A economia cabo-verdiana desde a independência: uma transição lenta. In: BUSSOTTI, Luca; NGOENHA, Severino (Org.). **Cabo Verde da independência a hoje: Estudos Pós-Coloniais**. Udine: Aviani & Aviani, 2011. p. 69-89.

FERREIRA, J. M. Carvalho et al. **Sociologia**. Lisboa: McGraw Hill, 1995.

HESPANHA, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Globalização. Fatalidade ou utopia?** 3. ed. Porto: Afrontamento, 2005. p. 163-193.

INNERARITY, Daniel. **O futuro e os seus inimigos**. Alfragide: Teorema, 2011.

INSTITUTO CABO-VERDIANO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE (ICCA). **Estudo sobre o abuso e exploração sexual de crianças e adolescente – 2005-2009**. Praia, 2010.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena. Culturas da infância: espaços e tempos de brincar das crianças que vivem em vilas militares. **Mouseion**, Canoas, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2009.

LIMA, Redy Wilson. Bairros desafiliados e delinquência juvenil: o caso do bairro da Achada Grande Trás. In: SILVA, Mario Ramos; PINA, Leão de; MONTEIRO JR., Paulo (Org.). **Estudos em Comemoração do Quinto Aniversário do Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais**. II Volume. Praia: Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, 2012. p. 123-152.

MEDEIROS, Maria Lucia. A cultura da infância e a formação do professor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.7, p. 60-65, 2010.

ONU. **Quadro de assistência das Nações Unidas para o desenvolvimento (UNDAF) em Cabo Verde 2012-2016**. Praia, 2011.

PINHEIRO, Vuca; PEREIRA, Cajuca. **Extractos da poesia caboverdiana**. Brockton: Brazuca, 1993.

PROENÇA, Carlos Sangraman. **A exclusão social em Cabo Verde: uma abordagem preliminar**. Lisboa: CEsA, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHERER, Marcia Rejane. A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009. Porto Alegre. **Anais ...**, Porto Alegre, 2009.

UNICEF. **Análise de situação da criança e adolescente em Cabo Verde**. Praia, 2011.