



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Risco e Crianças: As representações de risco que as crianças têm sobre as brincadeiras do quotidiano, no bairro da Liberdade, 2020

Monografia Apresentada em Cumprimento Parcial dos Requisitos Exigidos para a Obtenção do Grau de Licenciatura em Sociologia, na Universidade Eduardo Mondlane.

Autora: Laura Alfredo Macome

Supervisor: Mestre Cândido Chume

Maputo, Agosto de 2022

Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Autora:

Laura Alfredo Macome

Risco e Crianças: *As representações de risco que as crianças têm sobre as brincadeiras do cotidiano, em Liberdade, 2020*

Monografia Apresentada em Cumprimento Parcial dos Requisitos Exigidos para a Obtenção do Grau de Licenciatura em Sociologia, na Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Agosto de 2022

Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Autora:

Laura Alfredo Macome

Risco e Crianças: *As representações de risco que as crianças têm sobre as brincadeiras do quotidiano, em Liberdade, 2020*

Monografia Apresentada em Cumprimento Parcial dos Requisitos Exigidos para a Obtenção do Grau de Licenciatura em Sociologia, na Universidade Eduardo Mondlane.

O júri

O Supervisor

O Presidente

O Oponente

Maputo, Agosto de 2022

Índice

Declaração de Honra	2
Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução	7
CAPÍTULO I	11
1. Revisão da Literatura	11
1.1. Criança e Risco	11
1.2. Crianças e seus espaços e momentos lúdicos	13
1.3. Construção do Problema.....	16
1.3.1. Pergunta de Partida: Que representações de risco as crianças têm sobre os espaços e momentos lúdicos nos quais elas se envolvem?	17
CAPÍTULO II	18
2. Enquadramento teórico e conceptual	18
2.1. Teoria base: Reprodução interpretativa de William Corsaro.....	18
2.2. Definição de Conceitos	19
2.2.1. Representação social	19
2.2.2. Risco	21
2.2.3. Crianças	22
CAPÍTULO III.....	24
3. Metodologia	24
3.1. Método de recolha de dados	24
3.2. Método de procedimento.....	25
3.3. A constituição da unidade de análise: Universo e Amostra.....	25

3.4. Técnicas de recolha de dados.....	26
3.5. Procedimentos Éticos	26
CAPÍTULO IV.....	28
4. Análise de dados.....	28
4.1. Apresentação dos dados sociodemográficos dos interlocutores da pesquisa.....	28
4.2. Os espaços lúdicos das crianças.....	29
4.3. Riscos e perigos nas brincadeiras.....	33
4.3.1. Representações das Crianças sobre Perigo	33
4.4. Os meios pelas quais as crianças constroem as representações de risco	35
4.4.1. Experiências de riscos adquiridas pelas crianças nos seus espaços do brincar	35
4.4.2. Experiências transmitidas às crianças pelos adultos.....	37
Conclusão	40
Referencias bibliográficas.....	41
Anexos	43
Instrumentos de recolha de dados.....	43

Declaração de Honra

Eu, Laura Alfredo Macome, declaro por minha honra que o presente trabalho, que apresento como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em sociologia, no Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, nunca foi apresentado para a obtenção de outro grau académico, pelo que, o trabalho é fruto de minha investigação individual, o que pode ser comprovado pela bibliografia referente às fontes que usei durante o processo de pesquisa.

(Laura Alfredo Macome)

Dedicatória

À minha mãe, Soraia Mondlane, pelo apoio e pelo amor incondicional que me tem dado desde o ensino primário até ao universitário.

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer à Deus todo-poderoso pelas bênçãos que tem derramado na minha vida e por permitir que, hoje, eu obtenha meu grau de licenciatura. De seguida, agradecer Faculdade de Letras e Ciências Sociais e à minha mãe, Soraia Mondlane, por ter me matriculado na escola, bem como por ter me encorajado a estudar e me formar; ao meu irmão, Aguiar, e à minha irmã, Jú, pelo seu apoio ao longo da minha formação; ao meu esposo, Leonardo, pelas suas críticas e correcções que me ajudaram a concluir este trabalho; ao meu filho, Larck Hofisso, pela inspiração para fazer este trabalho, bem como terminar meu curso;

Na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, agradecer ao meu supervisor, Dr. Cândido Chume, por, em primeiro lugar, ter aceitado trabalhar comigo e, por último, pelos ensinamentos à mim dados durante a realização deste trabalho; agradecer ainda ao Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane pelas lições. Aprendi muito!

À minha madrinha, Zaida, por me ter incentivado a fazer o curso de sociologia e por ter me ajudado durante a minha formação. À toda minha família, aos meus tios e primos pelos momentos que me têm proporcionado. Por fim, agradecer aos meus amigos, nomeadamente: à Jenny, à Diana e ao Énio pela amizade.

- Kanimabo!

Resumo

Este trabalho debruça acerca das representações de risco que as crianças têm nos espaços de brincar. A maior parte dos estudos da área da sociologia da infância ignora o facto de alguns espaços de brincar constituírem um perigo para as crianças. Todavia, alguns estudos concebem estes espaços como sendo harmoniosos e, na menor das hipóteses, eles consideram-nos conflituosos. Portanto, é nesse contexto que a nossa pesquisa busca evidenciar os riscos que as crianças correm nos espaços de brincar, bem como mostrar que elas têm a noção desses riscos. Para isso, socorremo-nos à teoria de William Corsaro que fala da representação interpretativa que olha para a socialização como um processo de produção-reprodução no qual a criança não interioriza de forma passiva o que é lhe transmitido pelos adultos e, por conseguinte, ela acaba reproduzindo de forma interpretativa. Consideramos que as crianças reproduzem interpretativamente os seus espaços de brincar, bem como as brincadeiras que elas fazem o que possibilita a descoberta de situações, de actos, de atitudes e de comportamentos arriscados que ocorrem nessas suas diversões. Relativamente à metodologia, pesquisa é de carácter qualitativa, usando como método de procedimento a compreensão. No que se refere às técnicas de recolha de dados, utilizámos duas técnicas, a saber: entrevista semi-estruturada e observação directa. Os resultados mostraram que as crianças conseguiam identificar e descrever as brincadeiras das quais elas faziam parte como, por exemplo, o zotho, a corrida, entre outras. Ademais, notámos que as crianças de sexo oposto brincavam juntas. Na mesma senda, constatámos que as crianças brincavam entre a rua e a casa, dependendo da brincadeira. Posto isso, concluímos que as crianças têm representações de riscos e essas representações são adquiridas a partir das experiências quotidianas nas quais elas observam várias situações como quando se aleijam, ou vê o outro companheiro a aleijar-se; ou quando os seus encarregados de educação as chamam atenção.

Palavras-chave: representações de risco, reprodução interpretativa, experiências quotidianas, brincadeiras.

Abstract

This work focuses on the representations of risk that children have in play spaces. Most studies in the field of childhood sociology ignore the fact that some play spaces are a danger to children. However, some studies conceive these spaces as being harmonious and, at the least, they consider them conflicting. Therefore, it is in this context that our research seeks to highlight the risks that children run in play spaces, as well as to show that they are aware of these risks. For this, we use the theory of William Corsaro who speaks of the interpretive representation that looks at socialization as a process of production-reproduction in which the child does not passively internalize what is transmitted to him by adults and, therefore, he ends up reproducing in an interpretive way. We consider that children interpretively reproduce their play spaces, as well as the games they do, which makes it possible to discover situations, acts, attitudes and risky behaviors that occur in their diversions. Regarding the methodology, the research is qualitative, using comprehension as a method of procedure. With regard to data collection techniques, we used two techniques, namely: semi-structured interview and direct observation. The results showed that the children were able to identify and describe the games in which they were a part, such as zotho, running, among others. Furthermore, we noticed that children of the opposite sex played together. On the same path, we found that children played between the street and the house, depending on the game. That said, we conclude that children have representations of risks and these representations are acquired from everyday experiences in which they observe various situations such as when they are crippled, or when they see the other partner being crippled; or when their guardians call them to attention.

Keywords: representations of risk, interpretive reproduction, everyday experiences, children's games.

Introdução

O presente trabalho debruça-se sobre as *representações de risco que as crianças têm sobre as suas brincadeiras do quotidiano*. Geralmente, quando pensamos em brincadeira, idealizamos uma situação na qual as crianças, os jovens, ou adultos se divertem e se alegram. Portanto, a brincadeira refere à uma actividade que caracteriza as crianças. Brincar caracteriza-se como algo sério para elas (Sarmiento, 2002, Pg. 18).

Quando as crianças brincam, por exemplo, é notório ver adultos estando preocupados ao ponto de as orientarem acerca da forma como elas deviam brincar e isso revela que eles têm noção de que algumas brincadeiras, ou maneiras de brincar podem ferir as crianças, ou até mesmo levar à morte e essas noções também são possíveis de serem notadas nas crianças.

Quando fizemos a nossa observação exploratória, constatámos que em algumas brincadeiras como jogar a bola, saltar os pneus, corridas, pendurar-se ao carro, entre outras, as crianças machucam-se. A partir disso, notámos ainda que elas próprias têm representações sobre os perigos que as rodeiam nesses espaços e momentos de brincar, ou lúdicos. Assim sendo, este estudo objectiva compreender as representações de riscos que as crianças têm através da apreensão e descrição das situações, dos momentos e dos espaços considerados arriscados e perigosos nas suas brincadeiras e também procura descrever as experiências dos nossos interlocutores na pesquisa empírica.

O estudo é pensado a partir de dois campos disciplinares da sociologia. Um deles, é a partir da sociologia do risco que parte do princípio de que a modernidade é produtora de riscos e os actores sociais estão sujeitos à estes riscos que podem estar no espaço doméstico, assim como público. Entretanto, ao discutirmos sobre o risco nas brincadeiras, não pensamos em riscos produzidos pelo processo modernizador, isto é, riscos que exigem um cálculo probabilístico, ou que exigem um *conhecimento perito* para os identificar. O outro, é a partir da sociologia da infância que considera que as crianças como actores sociais, que constroem o mundo cultural em que fazem parte, são capazes de o reproduzir e interpretá-lo. A sociologia da infância considera o espaço do brincar como um lugar onde as crianças constroem, representam e expressam as suas ideias sobre o mundo sociocultural no qual vivem. Estes dois campos disciplinares da sociologia

permitem olhar as crianças como actores sociais com representações sobre os riscos que lhes rodeiam em diferentes espaços e actividades em que se encontram envolvidas.

Na sociologia da infância, vamos nos socorrer aos conceitos de reprodução interpretativa, culturas infantis e o próprio conceito de infância de modo a compreendermos o nosso objecto de análise (Cf. Corsaro, 2022), e atinente à sociologia do risco, apropriar-nos-emo do conceito de risco.

No que diz respeito aos estudos já realizados, há pouca literatura que discute sobre o risco versus brincadeira. Contudo, encontrámos alguns autores que discutem acerca do risco sofrido pelas crianças nos espaços como mercado informal e escolas e tais riscos são identificados pelos próprios autores e não pelas crianças em si, como recomendam os novos paradigmas da sociologia da infância. Um outro aspecto desta abordagem é que ele capta as representações que as crianças têm sobre perigos, mas não tratam do risco como dificuldades que as crianças enfrentam em consequências de estarem envolvidas numa determinada actividade (Cf. Marchi 2013, Lima & et. al 2011, Lourenço 2014).

A segunda abordagem traz estudos que discutem a brincadeira como espaço interactivo onde as crianças constroem o seu mundo. Segundo essa abordagem é nas brincadeiras onde as crianças criam suas culturas de pares e é nessas culturas de pares onde elas de forma interpretativa reproduzem o que elas captam dos adultos, ou da cultura geral. Ainda segundo essa abordagem, as crianças, nas brincadeiras, criam suas próprias normas, valores e artefactos que lhes permitem compreender e interpretar o mundo (Cf. Santos, 2012; Sousa e Azevedo, 2017; Barbara, 2007; Ramos e Campos, 2019). Entretanto, alguns estudos mostram que nas brincadeiras existem conflitos e relações de desigualdade (Cf. Barbara, 2007), e estes estudos não abordam o brincar também como espaço perigoso e arriscado. Portanto, é nesse contexto que colocamos a seguinte pergunta de partida: ***Que representações de risco as crianças têm sobre os espaços e momentos lúdicos nos quais se envolvem?***

A escolha deste tema justifica-se por dois motivos, a saber: os primeiros, no bairro onde a pesquisadora vive, as crianças envolvem-se em uma série de brincadeiras consideradas arriscadas, tais como: pendurar-se ao carro, jogar futebol descalços, trepar as árvores, entre outras, e no fim dessas brincadeiras, algumas delas regressam às suas casas com lesões e outras

machucadas facto suscitou em mim uma curiosidade de compreender se elas percebiam, ou tinham ideias, ou não dos riscos e/ou perigos nos quais se expõem ao se envolver naquelas brincadeiras; e o segundo, ao nível científico, em particular na sociologia da infância e na sociologia de risco, estudos abordam a brincadeira como uma actividade tranquila e alegre na qual a criança não pode ter conflitos, medos, ou estar sujeito à perigos. Assim, pensamos que o estudo irá contribuir com mais fundamentos teóricos relativamente ao comportamento das crianças e suas ideias em relação ao mundo, bem como irá fornecer alguns novos conceitos e categorias de análise na sociologia de infância e de risco.

O objectivo geral deste trabalho é compreender as representações de risco que as crianças têm sobre os espaços e os momentos lúdicos nos quais elas se envolvem. Quanto aos objectivos específicos, o estudo vai descrever o perfil sócio demográfico das crianças que vão participar da pesquisa, assim como as representações que as crianças têm sobre o risco nos espaços e momentos de brincar; identificar os meios que influenciam a construção das representações de risco das crianças; e, por último, reflectir sobre os recursos que as crianças usam para construir as representações sobre o risco no espaço e no momento de brincar.

O nosso trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, nomeadamente: o I capítulo é sobre a revisão de literatura onde apresentamos os estudos que discutem sobre as temáticas relacionadas à nossa pesquisa e esses estudos foram importantes na construção do nosso problema; no II capítulo, apresentamos o enquadramento teórico cuja charneira com o nosso objecto de análise se realiza através do Antropólogo e Sociólogo William Corsaro, o fundador da sociologia da infância. O conceito central que extraímos da teoria deste autor foi o de *reprodução interpretativa*. Segundo Corsaro (2002), a reprodução interpretativa significa que as crianças, nas suas culturas de pares, reproduzem interpretativa e criativamente o que elas captam do mundo que experimentam e daquele que é fornecido pelo adulto; no III capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nos ajudaram na produção dos nossos dados. Em termos de método de recolha de dados, usámos o método qualitativo. Quanto às técnicas de recolha de dados, usámos a entrevista com o auxílio da observação directa. Quanto à teoria da amostragem, usámos a amostragem não probabilística intencional. Tratando-se de pesquisa com crianças, um grupo vulnerável e que ainda está na responsabilidade de adultos, tivemos que respeitar as questões éticas. Desde pedir o consentimento e ocultar os seus nomes; e, finalmente, IV capítulo

no qual fazemos a análise e interpretação dos dados. Os dados colhidos mostraram-nos que as crianças têm representações sociais de perigo que elas constroem do processo das brincadeiras com outras crianças, quando algumas se aleijam, ou vêem outras se aleijando. Portanto, elas constroem suas representações a partir da chamada de atenção feita por outros amigos, ou pelos adultos responsáveis por elas. Esse trabalho, mais uma vez, mostra o protagonismo da criança na construção da realidade social e, acima de tudo, contribui para despertar um debate, especificamente nas sociologias de infância e de risco, sobre a necessidade de não se olhar só os espaços de brincar e de divertimento das crianças como lugares de harmonia, de conflitos e de tranquilidade, mas também como lugares de risco e de perigo. Esta pesquisa considera as crianças actores sociais que têm consciência disso.

CAPÍTULO I

1. Revisão da Literatura

Nesta secção, vamos apresentar estudos na perspectiva da sociologia da infância que discutem sobre as crianças. O primeiro grupo de estudos discute a criança em contexto de risco. Nestes estudos, defende-se, principalmente, que as crianças sujeitas aos perigos têm noção deles e essa noção pode ser transmitida pelos adultos, ou pelas experiências que adquirem do quotidiano (Cf. Marchi 2013; Lima, et.al 2011; Lourenço 2014). A outra abordagem olha a criança em contexto de brincadeiras. Ela considera-se os espaços de brincar como o lugar onde as crianças representam, interpretam e constroem o mundo, reproduzindo o que é transmitido pelos adultos. (Cf. Santos, 2012; Sousa e Azevedo, 2017; Barbara, 2007; Ramos e Campos, 2019).

1.1. Criança e Risco

Esta abordagem discute sobre a criança em contextos arriscados, olhando para as noções que as crianças têm de risco e como elas se comportam em espaços arriscados a fim de minimizar o risco que lhes cerca. Esta abordagem ajuda a compreender de que maneira se discutem cientificamente as representações de risco.

Marchi (2013), no seu estudo que tinha por objectivos captar as representações sociais sobre a escola, o trabalho infantil e os significados “de criança” e “infância” que crianças e os adolescentes têm, constata que as crianças não vêm as actividades que fazem no espaço informal como trabalho, mas sim como uma ajuda aos seus pais para as despesas familiares. Esta visão é, igualmente, partilhada pelos pais das crianças e o trabalho informal infantil, que a autora discute, refere-se aos trabalhos que as crianças fazem na rua como vendedoras, ou pedintes.

A autora discute ainda sobre o trabalho que as crianças fazem em casa, sustentando que os pais das crianças vêm esse trabalho como algo cultural que, para além de ser uma ajuda económica, é também uma forma de educar os seus filhos. A autora mostra que por causa da concepção que as crianças têm sobre o trabalho, elas negligenciam o facto desse trabalho ser arriscado, não

vendo nenhum risco aparente na prática dessas actividades. Apesar de a autora ter constatado que as crianças são cercadas de riscos como, por exemplo, o assalto, o atropelamento, o desgaste psicológico e físico, entre outros, ela não mostra se a criança tem noção dos riscos e faz a sua discussão na perspectiva adultocêntrica.

Lima, *et.al* (2011), num estudo que teve por objectivo investigar a realidade social das crianças no mercado informal, bem como o sentido que as elas e os adolescentes atribuem ao trabalho de costura manual do sapato, objectivavam compreender a partir das crianças a relação trabalho-escola e os autores mostraram que as crianças trabalhavam para ajudar a família devido ao baixo rendimento familiar, argumento também dado pelo Marchi (2013). Entretanto, os autores acrescentam que as crianças olham para essas actividades como algo que lhes causa sofrimento e, por consequência, afecta o seu espaço de brincar porque gastam mais tempo no trabalho.

Um dos aspectos importantes que este estudo mostra é que as crianças conhecem as dinâmicas do seu trabalho informal e infantil, desde as suas consequências, em relação a escola e as brincadeiras, até ao sofrimento físico e emocional que esse trabalho acarreta. Este trabalho traz o sofrimento físico porque elas estão sujeitas a trabalhar arduamente e o sofrimento emocional devido ao sacrifício do tempo de lazer pelas brincadeiras (Cf. Lima, *et. al.* 2011).

Apesar dos autores acima não mencionarem que as crianças olham para esse sofrimento como um risco, eles mostram claramente que elas têm uma noção de como o trabalho informal/infantil é um risco para sua saúde emocional e física. Contudo, os dois estudos de Lima, *et. al.* (2011) e March, (2013), não discutem com profundidade o sentido sociológico do sofrimento para as crianças, por exemplo, não se questionam o que significa esse sofrimento para as crianças.

Entretanto, numa outra linha, Lourenço (2014), já questionando-se sobre o significado do risco para as crianças, ele mostra que elas têm noção sobre perigo porque reproduzem o que são ensinados pelos pais. Por exemplo, o autor indica que as crianças sabem que ao trabalhar, evitam expor-se aos riscos de se tornarem delinquentes, entrar no mundo das drogas e prostituição. Todavia, os pais não olham para os perigos que estão à volta da actividade em que estão inseridos como, por exemplo, ferirem-se ao usarem agulhas no seu trabalho de costura de sapatos, ou as complicações que podem advir da permanência prolongada numa posição devido à esse trabalho. Ademais, o autor sustenta ainda que a noção do risco que as crianças têm é uma

reprodução fiel do que os pais lhes informam, não sendo uma constatação resultante das experiências das próprias crianças no processo de trabalho no mercado informal.

Portanto, os autores citados nesta abordagem mostram que as crianças têm representações sobre os riscos nos seus espaços de trabalho, mas ignoram os processos constitutivos dessas representações. Contudo, nenhum dos autores discute as representações de risco nos espaços de brincar. Conquanto, os estudos que vamos apresentar abaixo discutem sobre as experiências das crianças nos espaços lúdicos e recreativos.

1.2. Crianças e seus espaços e momentos lúdicos

Esta abordagem denominou-se lúdica pelo facto de entender-se que o espaço lúdico (do brincar) é onde as crianças entendem o mundo à sua volta e é um espaço de socialização onde as crianças constroem e expressam as suas culturas de pares. Para os autores como Santos, (2012); Sousa e Azevedo, (2017); Barbara, (2007); Ramos e Campos, (2019), é nas brincadeiras onde as crianças interpretam criativamente o que se apropriam dos adultos e o que experimentam no seu quotidiano como actores sociais.

Nesse contexto, Santos (2013), busca compreender como as crianças nas relações, que estabelecem com seus pares, criam suas brincadeiras e como elas se socializam com outros sujeitos durante o brincar, considerando as suas falas, atitudes, seus gestos e conhecimento dos elementos da cultura que emergem no quotidiano da instituição de educação infantil. O autor constata que no quotidiano da escola, as crianças manifestam-se e interagem entre si, com os adultos durante as brincadeiras realizadas, apresentando saberes próprios para estruturar, ou recomeçar uma nova brincadeira, manifestar sua espontaneidade e criatividade, transformando situações rotineiras e nas mãos das crianças muitos objectos, ou pensamentos se transformam de maneira significativa.

Para este autor, as brincadeiras constituem um espaço onde as crianças transformam interpretativamente o que apropriam do mundo adulto em suas culturas de pares. Assim sendo, é nessas brincadeiras onde as crianças expressam a sua criatividade e constroem o mundo à sua

volta. Esse estudo mostra-nos que o espaço do brincar é um mundo cultural para criança porque é lá onde ela constrói pensamentos, valores e suas próprias normas.

Na mesma perspectiva, Sousa e Azevedo (2017), ressaltam que a brincadeira, geralmente, não é vista como coisa séria pelos adultos o que significa o contrário para a criança. Para as crianças, é a partir das brincadeiras que se desenvolvem e se aprimoram as noções de regras e de comportamento, para além de promover uma ampla experiência de socialização entre as crianças. Estes autores concluem que pode se apontar a ludicidade como eixo importante para a produção das culturas da infância e contemplam a brincadeira como um de seus principais elementos de suma relevância para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. As formas de apropriação da cultura de pares pelas crianças precisam ser valorizadas nesse contexto, pois é por meio delas que as crianças vivem novas situações, fazendo com que elas se sintam capazes para novas aprendizagens.

Contrariamente aos estudos anteriores, Barbara (2007), num estudo que tinha por objectivo compreender como as crianças constituem suas culturas da infância nas relações que elas estabelecem entre si. Diferente de Santos (2013) e Santos e Azevedo (2017), a autora mostrou que no espaço de brincar, as crianças negociam conflitos para garantir o processo interactivo do brincar e também revelaram hierarquias, assim como relações de poder entre elas as quais conferem autoridade para definir quem pode, ou não participar de determinadas brincadeiras.

Barbara (*Ibidem*), constatou também que as crianças costumam rotular-se entre os membros do grupo. Esses rótulos costumam influenciar-lhes de diferentes maneiras e muitas vezes de formas desiguais aos níveis de participação das crianças nas brincadeiras. Os rótulos são: ser bonito, ou feio; ser mais, ou menos competente; ser maior, menor, mais velho, ou mais novo; ser menino, menina, legal, chato, entre outros. Contudo, não estão ausentes do grupo de pares as diferenças de poder, de prestígio e de estatuto social entre as crianças o que implica que seu empenho na construção de um complexo conjunto de estratégias e de competências sociais para gerir essas relações de forma a alcançar a participação social e a implementação do projecto comum de brincar.

Paralelamente ao estudo de Barbara (2007), Ramos e Campos (2019), num estudo sobre a participação social de crianças no contexto da educação infantil através de formas utilizadas pela

criança para ingressar e permanecer numa brincadeira colectiva em curso, organizada por parceiros de idade, constataram que as formações de grupos de brincadeiras são regidas por estratégias que utilizam a amizade como principal factor de acesso e permanência nas situações organizadas pelos pares que brincavam.

Estes autores consideram o interesse pelas temáticas das brincadeiras como um outro critério de formação dos grupos. A aproximação de uma criança ao cada grupo de brincadeira dá-se pelo interesse que ela tem pela actividade, sendo necessário, muitas vezes, negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso. Contudo, a amizade não deixa de ser uma das estratégias utilizadas para o acesso aos grupos de brincadeira nestes casos.

Estes estudos mostram que as formas e as estratégias de acesso aos grupos de brincar e de resistência utilizadas pelas crianças revelam a complexidade do processo de interações entre elas. Assim, a resistência do grupo à tentativa inicial de acesso, normalmente, implica uma nova tentativa de acesso utilizada pela criança que pode gerar novas resistências, ou aceitação pelo grupo (Cf. Ramos e Santos, 2019). Esse processo revela que o espaço de brincar não é um espaço apenas de harmonia, mas também de conflitos.

Estes autores mostram ainda que, em algumas situações, devido à persistência, algumas crianças desenvolvem um conjunto complexo de estratégias de acesso que permitem seu ingresso no compartilhamento da brincadeira. As estratégias de acesso, na maioria das vezes, envolvem uma série de estratégias que se baseiam em uma, ou outras e são ajustadas às tentativas e resistências. Nesse contexto, as crianças desenvolvem diversas maneiras de participação social.

Barros e Pastore (2015), num estudo feito no contexto moçambicano, constataram que as crianças moçambicanas possuem tarefas e responsabilidades pautadas na divisão social do trabalho. Entre suas actividades, quer sejam elas domésticas, comunitárias, ou escolares, há um período para o brincar. O lúdico e o riso permeiam o imaginário e os mundos infantis, produzindo formas de ser, estar e actuar no mundo que partilham e ao qual pertencem. O brincar aparece neste contexto como fundamental para o desenvolvimento e para a construção de saberes e conhecimentos agregados à valores culturais e sociais, além das responsabilizações e relações que as crianças estabelecem entre pares e com os adultos.

Para os autores, nas brincadeiras das crianças moçambicanas, a dança sempre eclodiu nos momentos diversos entre as actividades escolares, ou, principalmente, nas brincadeiras. Com o som alto, as crianças dançavam e ensinavam os passos para ninguém ficar de fora. Nessa ocasião era permitido dançar do jeito que o corpo quisesse se mexer. O uso dos espaços era permitido, desde que fosse fora da parte interna da casa, o quintal era liberado e as crianças brincavam até por volta das 23h e não havia problema segundo as mães, pois ali todos se conheciam e as crianças sabiam onde podiam, ou não ir (Cf. Barros e Pastores, 2015).

1.3. Construção do Problema

Os espaços lúdicos são um contexto privilegiado pelas crianças porque é nele em que podemos conhecer suas criações, suas formas de interacção, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância (Cf. Sarmento, 2002 e Corsaro, 2002). Porém, esse espaço do brincar da criança também é um espaço de risco que, em algum momento, esse risco pode ser construído pelas próprias crianças e por outras pessoas com os seus pais e/ou encarregados de educação, ou outras pessoas adultas. Por vezes, os próprios objectos, ou os espaços nos quais as crianças brincam, ou as próprias brincadeiras e/ou actividades em que as crianças estão envolvidas, constituem risco para elas.

A literatura acima trouxe duas perspectivas que achamos relevantes para a compreensão do nosso fenómeno, a saber: a primeira tenta discutir os riscos que as crianças enfrentam nos diferentes espaços como, por exemplo: o mercado informal, casa e escola. Assim, os riscos mencionados pelos autores, referem-se ao sofrimento físico e psicológico (Cf. Marchi 2013; Lima, et.al 2011; Lourenço 2014). Contudo, isso é relevante para o nosso estudo porque nos informa que as crianças têm ideias, percepções e noções sobre riscos. Correspectivo, o facto de ser limitada porque não discute profundamente sobre como são construídas essas representações sobre o risco e por excluírem os espaços do brincar como lugar arriscado; e na segunda abordagem, quase todos os estudos apresentados na revisão da literatura consideram os espaços lúdicos como espaços harmoniosos onde as crianças divertem-se, aprendem e partilham experiências (Cf. Santos, 2012; Sousa e Azevedo, 2017; Ramos e Campos, 2019). Exceptuando o estudo da Barbara (2007), que aponta que esse espaço (do brincar) também é um espaço de

conflitos, desigualdade e desentendimento. A limitação deixada por esse grupo de estudos nos faz querer explorar a brincadeira como um espaço arriscado e como esses riscos são percebidos pelas crianças.

Nós argumentamos que as crianças têm representações de riscos e tais representações lhe são transmitidas pelos adultos e adquirem nas experiências quotidianas nos espaços lúdicos. Assim, partindo do pressuposto de que as crianças são actores sociais com capacidade de identificar, interpretar e expressar os riscos, ou os potenciais riscos em que estão expostas aos espaços lúdicos e nas suas brincadeiras, coloca-se a seguinte questão como fio condutor da nossa pesquisa:

1.3.1. Pergunta de Partida: Que representações de risco as crianças têm sobre os espaços e momentos lúdicos nos quais elas se envolvem?

CAPÍTULO II

2. Enquadramento teórico e conceptual

2.1. Teoria base: Reprodução interpretativa de William Corsaro

Nesta secção do trabalho, apresentamos a teoria de William Corsaro (2002) que constitui o quadro teórico principal e orienta nossa compreensão acerca do fenómeno em análise. William Corsaro é um teórico da sociologia da infância que revolucionou a maneira como era entendida a criança no campo das ciências sociais, particularmente na sociologia. Esse autor fez uma ruptura com a psicologia de desenvolvimento e sociologia clássica que olhavam para a criança como um actor passivo sem experiências próprias e que está num processo de desenvolvimento para tornar-se um ser humano típico. Entretanto, o projecto da sociologia da infância de William Corsaro vincula-se à possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos falantes, actuantes que vivem experiências com pontos de vistas próprios acerca do mundo no qual vivem.

Um dos conceitos desta teoria, que vamos usar no trabalho, é o de *reprodução interpretativa*. Essa teoria resulta da crítica que o autor fez à clássica definição de *socialização*. A clássica definição concebe a socialização como um processo no qual a criança é imposta normas e valores sociais da sociedade na qual pertence para que ela possa estar em condições de fazer parte dela. (Cf. Durkheim, 2002). Entretanto, Corsaro (2002), olha para a socialização como um processo de produção-reprodução o que significa que a criança não interioriza de forma passiva o que é lhe transmitido pela “cultura adulta”, no entanto, ela reproduz de forma criativa e interpretativa essa tal cultura.

Segundo o autor, a reprodução-interpretativa é o processo reprodutivo no qual a criança não se limita individualmente a interiorizar o que lhe é ensinada pelos adultos. Nesse processo reprodutivo, a criança torna-se participante da construção desses ensinamentos a partir de um processo de negociação. Portanto, conclui-se que as crianças não são simples imitadoras daquilo que elas vêem dos adultos, mas, de forma criativa, elas apropriam-se e reproduzem para o seu interesse aquilo que elas vêem nos adultos. Essa abordagem teórica não olha para criança como

actor passivo, mas sim como um agente participante da construção de conhecimento do quotidiano que tem noção do que faz no seu quotidiano e tem experiências próprias.

Um dos espaços onde Corsaro (2002) mostra que acontece a reprodução-interpretativa é no brincar. Segundo o autor, é nos espaços lúdicos onde as crianças produzem colaborativamente a actividades de “faz-de-conta” que estão relacionados às experiências das suas vidas (as rotinas familiares, ocupacionais e os conhecimentos transmitidos pelos adultos). O autor mostra ainda que o brincar sociodramático é a actividade, ou rotina mais valorizada na produção, organização e manutenção da cultura de pares dado que é neles onde as crianças podem desenvolver e vivenciar outro tipo de experiências como, por exemplo, as de riscos.

Os pressupostos desta teoria ajudam-nos a compreender os seguintes factos: (i) a partir das próprias crianças é possível determinar o valor das representações sociais sobre o risco que elas têm das brincadeiras; (ii) perceber a forma pela qual elas constroem essas representações; e (iii) entender como suas experiências nas brincadeiras favorecem a construção dessas representações. Segundo Corsaro (2002), as crianças são actores que captam as experiências transmitidas pelos seus antecessores que eles, por sua vez, as adquirem nas suas vivências e, por conseguinte, elas (as crianças) as reproduzem nas suas brincadeiras.

Portanto, é nas brincadeiras onde as crianças também desenvolvem aquilo que o autor chamou de “culturas de pares”. Cultura de pares tem a ver com a produção e realizações de processos de significação das crianças que são específicos e diferentes daqueles produzidos por adultos e isso permite compreender como as crianças, nas suas culturas de pares, constroem representações sobre riscos e que recursos elas recuperam para construir essas representações.

2.2. Definição de Conceitos

2.2.1. Representação social

O conceito de representação social remota à sociologia clássica de Émile Durkheim. Todavia, este autor, no início do seu trabalho, na obra “Divisão Social de Trabalho” falava ainda de Consciência Colectiva e definiu esse conceito como o conjunto de características e conhecimentos comuns de uma sociedade que faz com que os indivíduos pensem e ajam de forma minimamente semelhante. Contudo, Durkheim abandona, mais tarde, a expressão

consciência colectiva e adopta a de representação colectiva na obra “as formas elementares da vida religiosa”.

Para Durkheim, representação colectiva significa um processo de pensamento (ou da percepção), ou o conteúdo desse processo. As representações são funções mentais que se dividem em dois tipos, as individuais e as colectivas. As representações individuais sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca e é uma forma de conhecimento socialmente produzida. Portanto, as representações colectivas não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos e são fruto da interacção e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, bem como os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias (Cf. Durkheim, 2002). Aqui, as representações alcançam o terreno das práticas sociais às quais se ligam, embora essa relação não tenha sido suficientemente desenvolvida por Durkheim (Cf. Oliveira, 2012).

Entretanto, este conceito ganha um outro sentido com Moscovici (2002). Esse autor pensa nas representações sociais, não apenas como fatos sociais colectivos, mas como representações sociais construídas nas interacções dos sujeitos. “As representações sociais são conhecimentos práticos que se desenvolvem nas relações do senso comum, são formadas pelo conjunto de ideias da vida quotidiana, construída nas relações estabelecidas entre sujeitos ou através das interacções grupais”. (Cf. Moscovici, 2002).

William Corsaro (2002), diz que as crianças, como actores sociais plenos, têm representações sociais sobre a realidade social que as rodeia. Portanto, tais representações são construídas a partir da relação que elas têm com as outras crianças, com os adultos, ou a partir das suas experiências quotidianas. Alguns autores defendem que o espaço do brincar faz parte da realidade social da criança e ela, por sua vez, tem ideias construídas sobre esse mundo e isso tem implicações práticas no momento em que ela se envolve nestas actividades.

Em suma, nessa pesquisa associámo-nos à ideia de Corsaro (2002), que entende as representações sociais como conhecimentos práticos que a criança adquire na sua relação com os adultos, ou com outras crianças. Entendemos ainda que as crianças reproduzem interpretativamente essas representações sociais que captam sobre o risco no contexto de brincar.

2.2.2. Risco

O conceito de risco remete-nos para a probabilidade, ou possibilidade sobre a ocorrência de um evento futuro. Ele está associada também à uma certa contingência, ou ambiguidade decorrentes das diversas dinâmicas do mundo social (Cf. Areosa, 2008). Esta perspectiva de ver o risco também se assemelha à de Ulrich Beck (2010), que vê o risco como a probabilidade de uma ameaça, ou de um perigo acontecer – a chamada *antecipação da catástrofe*.

Giddens (2000), enxerga o risco como um conceito relacionado à modernidade na qual os indivíduos começaram a ter consciência dos factores perigosos produzidos por eles mesmos. Em resultado disso, os indivíduos viram a necessidade de domesticar os perigos, ou afastá-los e calcular a probabilidade da sua ocorrência é uma forma de fazer isso. Na verdade, para Beck (2010) e Giddens (2000), o risco é a forma de governar o mundo na modernidade e essa caracteriza a modernidade reflexiva na qual o risco ocupa o debate público.

O risco também assume um carácter cultural, isto é, as ideias que os indivíduos têm de risco são socialmente determinadas. Logo, em outras palavras, isso quer dizer que diferentes indivíduos, em diferentes contextos e diferentes grupos podem não entender o risco da mesma maneira, ou seja, elas podem enfrentar as mesmas ameaças, mas elas escolhem de quais ameaças se defendem. Essa maneira de entender o risco faz-nos compreender que o risco carrega consigo significados culturais diferentes (Cf. Areosa, 2008). Em outras palavras, as pessoas seleccionam, por exemplo, os riscos que pretendem afastar e gerir, ignorando os outros talvez por ignorância, ou por interesses próprios (Cf. Douglas, 1991).

Granjo (2004), sugere-nos que existe uma cultura de risco. Por cultura de risco entende-se as atitudes, os comportamentos, os hábitos, as formas de fazer, de classificar, pensar e de sentir as ameaças à nossa volta. O autor sustenta ainda que o risco cultural também assume um carácter não probabilístico uma vez que os indivíduos não calculam a probabilidade matemática de uma ameaça ocorrer. Contudo, através das suas experiências do dia-a-dia, bem como das práticas do quotidiano, os actores sociais sabem como afastar e minimizar os perigos que lhes aparecem.

A perspectiva culturalista e “não probabilística” do risco é a mais adequada para o nosso estudo. Nesse estudo, temos a intenção de compreender as representações de risco nas brincadeiras, recuperando os meios e os recursos que as crianças usam para construir as suas representações

sobre risco e perigo nos seus espaço e momentos lúdicos. Consideramos ainda que as representações que as crianças têm sobre o risco e perigo resultam simultaneamente das experiências transmitidas pelos adultos e das suas brincadeiras quotidianas.

2.2.3. Crianças

Segundo Javeau (2005), crianças são grupo de indivíduos que podem ser encontradas num espaço e tempo, com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares e seus géneros de vida, isto é, seus sistemas de acção são construídas pelos próprios actores com seus traços culturais, suas rotinas, suas linguagens, suas imaginações e com seus modelos de acção. Portanto, como os outros grupos sociais, as crianças constroem suas existências quotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos e propostos (Cf. Javeau, 2005).

Corsaro (1993), entende crianças como seres sociais inseridos numa rede de relações sociais já definida através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem e em interacção com outros constroem o mundo social. Elas apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas de pares. Esse autor entende ainda as crianças como sendo um grupo reflexivo na medida que pensam, interpretam e constroem ideias sobre o mundo à sua volta. O autor defende também que as crianças têm suas formas particulares que as distinguem dos adultos, a saber: a ludicidade e a fantasia do real (Cf. Sarmiento, 2002).

Segundo Sarmiento (2002), a ludicidade permite que a criança, no espaço lúdico, se descubra, aprenda a realidade e se torne capaz de desenvolver seu potencial e criatividade. Portanto, a brincadeira ajuda a promover o desenvolvimento da criança, a interacção entre os pares, a resolução construtiva de conflitos de um cidadão crítico e reflexivo. A fantasia do real, por sua vez, ajuda a criança a lidar com as coisas mais difíceis da vida como a morte, a separação, a doença, entre outras.

Em suma, nas perspectivas de Sarmiento (2002) e Corsaro (2002), entendemos as crianças como um grupo que constrói o seu próprio mundo, que tem suas próprias experiência, que constrói

ideias sobre o mundo à sua volta, estando inseridas num espaço e tempo e que se caracteriza pela ludicidade e fantasia do real.

CAPÍTULO III

3. Metodologia

Realizámos este estudo no bairro da Liberdade na Cidade da Matola. Matola é uma cidade pertencente ao município da Matola. Esta cidade tem por limite à Norte o distrito de Moamba, à Oeste e Sudoeste o distrito de Boane, à Sul e à Leste a cidade de Maputo e a Noroeste o distrito de Marracuene. Ademais, o município da Matola tem uma área de 373 km² de extensão. Devido ao seu dinamismo económico e demográfico, Matola foi elevada à categoria de cidade B aos 2 de Outubro de 2007, estatuto este que partilha apenas com as cidades da Beira e de Nampula em todo o país.

3.1. Método de recolha de dados

No presente estudo, usámos o método qualitativo e objectivávamos compreender, a partir das crianças, as noções de riscos e perigos de acidentes que podem ocorrer ao das suas brincadeiras que fazem. Além disso, considerámos o método qualitativo adequado para nossa pesquisa. Segundo Richardson, (2008), a abordagem qualitativa dos problemas ajuda a entender de forma profunda a natureza dos problemas. Para ele, os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade do problema, ou fenómeno. Portanto, este método permitiu-nos analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, neste caso as crianças em seus espaços de brincar.

Neste estudo, a abordagem qualitativa contribuiu para, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento das crianças relativamente ao risco e perigo que elas correm nos espaços lúdicos. Posto isso, descrevemos suas representações sobre os riscos em brincadeiras e os recursos que eles usam para a gestão dos desses riscos e perigos.

3.2. Método de procedimento

O *método compreensivo* foi proposto por Marx Weber (2008) para entender profundamente o sentido das relações sociais e a prática dos indivíduos no cotidiano e este método está relacionado à abordagem qualitativa porque permite compreender os aspectos não mensuráveis da realidade social. Entretanto, usou-se o método compreensivo no sentido fenomenológico porque não se pretendia compreender o sentido que os actores sociais atribuem à acção do outro, mas sim captar o significado que as crianças atribuem ao mundo que as rodeia, partindo do princípio de que esses actores partilham os mesmos significados de construção da realidade. Com este método foi possível captar os significados sociais das brincadeiras e de riscos, bem como de perigo nas brincadeiras das crianças, nossos interlocutores na pesquisa. Ele fez-nos compreender igualmente que as crianças têm significados partilhados sobre os tipos de brincadeiras quotidianas, a maneira de brincar, os locais onde elas brincam, assim como elas têm noção de algumas brincadeiras que são arriscadas e perigosas e em que momentos elas são arriscadas, ou perigosas.

3.3. A constituição da unidade de análise: Universo e Amostra

Para este estudo, tivemos como universo de estudo todas as crianças que vivem no bairro da Liberdade e que se envolvem em brincadeiras nas ruas. Estas crianças foram seleccionadas para o estudo porque, a priori, as víamos se divertindo constantemente na rua. As suas idades variam entre os 7 anos à 12 anos de idade e elas (as crianças) fazem parte do mesmo grupo de amigos.

A amostra usada foi do tipo não probabilística intencional. Como recomenda (Richardson, 2008), as amostras não probabilísticas são convencionais para pesquisas qualitativas. Contudo, tivemos uma amostra de seis (6) crianças porque, primeiro, notámos que os nossos dados já tinham saturado em termos de informação juntado com as observações e, segundo, porque tivemos o constrangimento de muitos encarregados não aceitarem que os seus filhos participassem da pesquisa devido à vigência das medidas de contenção da covid-19 no momento em que realizámos a pesquisa empírica. A escolha das crianças foi de forma intencional dado que trabalhámos com algumas crianças já conhecidas e outras nos foram indicadas.

3.4. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados, combinámos duas técnicas, a saber: a entrevista semi-estruturada e a observação directa. A entrevista, como técnica, permitiu o desenvolvimento de uma estreita relação entre nós, como investigadores, e as crianças, como interlocutoras da pesquisa, nos contaram os tipos de brincadeiras que realizam, os lugares onde costumam brincar, as horas nas quais brincam e revelaram quem eram as pessoas envolvidas em tais brincadeiras, entre outros aspectos.

Richardson, (2008), classifica a entrevista como um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa para outra por meio de uma comunicação bilateral. Sendo assim, a entrevista permitiu que tivéssemos um espaço muito tranquilo para colocarmos outras questões que não faziam parte do guião de entrevista. O conselho de Boni & Quaresma (2005), indica que quanto menos estruturada a entrevista for, maior será o favorecimento de uma troca mais afectiva entre as partes.

A observação directa foi a outra técnica que a usámos para a colecta de dados. Esta técnica serviu para colectar dados que servem para documentar e entender, pessoas, objectos físicos, eventos, processos, comportamentos, acções e/ou interacções que efectivamente ocorrem (Cf. Richardson, 2008). Esta técnica permitiu a obtenção de dados sobre os espaços onde as crianças brincam, acerca da forma como elas brincam, com quem e que actividades são mais arriscadas nessas brincadeiras. Contudo, fizemos essas observações sem a necessidade de depender da disposição e da capacidade das crianças para responder as perguntas no momento da observação.

As crianças, que estavam sendo observadas, não estavam cientes desse facto uma vez que, se tivessem notado a nossa presença, o resultado desejado seria afectado negativamente. Nossas observações estavam sujeitas às parcialidades e às percepções selectivas. Todavia, não observámos um número maior de grupo de crianças porque observar mais grupos e crianças nos demandaria muitos recursos e, por isso, limitámos o tamanho da amostra.

3.5. Procedimentos Éticos

Quanto aos procedimentos éticos, esta pesquisa mostrou-se complexa porque envolvia crianças e, por ser um grupo vulnerável, fez-nos, primeiramente, pedir assentamento informado dos pais e, em seguida, o consentimento informado das crianças, respeitando o seu direito à opinião.

Nesta pesquisa, não fomos ao comitê de ética devido à sua inexistência na nossa faculdade, no entanto, dirigimo-nos ao campo com uma credencial.

Sensibilidade – Fizemos o uso da estratégia de sensibilidade no processo da pesquisa como recomenda a Colona, 2012. Esta estratégia recomenda que..... para entendermos até que ponto as crianças estavam à vontade em relação à pesquisa, bem como às técnicas com as quais estávamos a trabalhar. Entretanto, nenhuma das crianças se sentiu desconfortável com as entrevistas, ou com a recolha de dados no geral.

Privilegiámos ainda o princípio de *anonimato* com vista a respeitar a integridade e a privacidade das crianças, ocultando as suas identidades (nomes e outras características que possam torná-las identificáveis). Assim, onde houve necessidade de citar os seus depoimentos de forma directa, usámos códigos para indicar a referência. Os códigos estão representados da seguinte forma: “E” de entrevista, “N” de número e em seguida o número da entrevista (ex: EN3).

CAPÍTULO IV

4. Análise de dados

4.1. Apresentação dos dados sociodemográficos dos interlocutores da pesquisa

Código	Sexo	Idade	Bairro	Classe	Local onde estuda	Cuidadores	Religião
EH1	Menino	9 Anos	Liberdade	Quarta Classe	Escola Primária da Liberdade	Pai e Mãe	Católica
EM2	Menina	12 Anos	Liberdade	Sexta Classe	Escola Primária da Liberdade	Avó e Tia	Católico
EM3	Menina	7 Anos	Liberdade	Segunda Classe	IMAP	Pai e Mãe	_____
EM4	Menina	11 Anos	Liberdade	Quinta Classe	Escola Primária da Liberdade	Pai e Mãe	Assembleia de Deus
EH5	Menino	7 Anos	Liberdade	Segunda Classe	Escola Primária da Liberdade	Pai e Mãe	_____
EM6	Menina	8 Anos	Liberdade	Terceira Classe	Escola Primária da Liberdade	Pai e Mãe	_____

Os participantes da pesquisa compunham um grupo de crianças envolvidas em brincadeiras comuns, até à altura da realização do trabalho de campo. Elas eram residentes do bairro da Liberdade, no município da Matola, com idades compreendidas entre 7 anos e 12 anos. O nível de escolaridade variava de 1ª classe à 6ª classe. Algumas dessas crianças professam a religião católica e outras a protestante. Quase todas elas vivem com os pais, exceptuando uma que vive com a tia e avó.

4.2. Os espaços lúdicos das crianças

As crianças entrevistadas descreveram os tipos de brincadeiras nas quais se envolvem, mas essas brincadeiras são identificáveis através da observação. Dentre as brincadeiras descritas por elas, destacamos: o “Zotho”, “Zotho gelo”, “Zotho pedra” “Txô-Txo-Txô (que é esconde-esconde)”, “Saltar na cama”, “Brincar de correr”, “Jogo 35”, “Brincar de lançar piadas”, “Assistir filme”, “Jogo DSTV”, “Nome e Terra”, “Bala rápida”, “Antena da DSTV”, de “Mamã e papá”, “Jogar a bola” entre outras.

Ainda na mesma senda, as crianças informaram-nos com quem costumam brincar, a forma como elas brincam, o lugar onde elas brincam e as horas mais adequadas para brincarem. Ao associar a informação que colhemos da entrevista e da observação, notámos que as crianças brincam na zona com outras crianças conhecidas e residentes da mesma zona. De acordo com estas crianças, esse facto justifica-se por ser mais seguro e por ter sido decretado pelos pais como sendo o mais adequado. Notámos ainda que elas não fazem distinção de género nas suas brincadeiras, ou seja, tanto as meninas, assim como os meninos podem se envolver nas mesmas brincadeiras. Contudo, não conseguimos ver uma distinção clara sobre as especificidades das brincadeiras dos meninos, nem das meninas. Portanto, isso constitui um dado importante porque mostra que a maioria das brincadeiras dessas crianças é assexuada, ou melhor, não há aqui brincadeira de menino, ou de menina.

Segundo Finco (2013), as relações de género e poder, nos processos de socialização de crianças, são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais. De acordo com esta autora, há um estranhamento por parte dos adultos quando as meninas passam a maior parte do tempo junto dos meninos e gostam de jogar futebol e quando os meninos, por sua vez, apreciam fantasiar-se, ou preferem brincar com meninas, passando a ser questionados e observados como se tivessem alguma anormalidade. Entretanto, não notámos isso na nossa pesquisa, pois elas brincavam entre si independentemente do sexo, da brincadeira e do consentimento dos adultos. Há brincadeiras, como por exemplo, “mamã e papá” que necessitam de ambos os sexos para sua realização.

Quanto aos locais de brincar das crianças, notámos que as crianças podem brincar nas ruas, ou dentro de casa dependendo da brincadeira. Contudo, há brincadeiras que são mais adequadas

serem realizadas em casa, a saber: “Jogo 35”, “Jogo DSTV”, “Assistir filme”, “Saltar na cama”, entre outras.

Outros jogos são mais adequados para fazerem-se na rua como Brincar de correr, o Zotho, nas suas variadas formas, Jogar a bola. Notámos ainda que os locais onde elas mais brincam são importantes porque lhes transmitem um sentimento de segurança por estar perto de casa e terem assistência dos encarregados de educação e dos vizinhos.

As crianças fizeram-nos a descrição de cada brincadeira e da forma como elas brincam. A descrição dessas brincadeiras foi importante porque compreendemos como elas funcionam e, assim, é possível identificar os perigos que as próprias crianças apontam.

O “Zotho”, segundo as crianças é uma brincadeira que uma pessoa persegue às outras e se conseguir tocar uma das crianças (que está a perseguir), a função de perseguir as outras passa a ser dela, assim sucessivamente. O “Zotho gelo” também, segue a mesma lógica, mas a criança que for pega no processo de perseguição deve ficar congelada (parar no mesmo lugar sem se mover), no entanto, no “Zotho pedra” ela deve parar em cima duma pedra (até que o jogo termine). Abaixo, seguem-se as explicações de como se brinca Zotho nas falas das crianças:

L: Como é que se brinca de zotho?

P: É só correr, quando a pessoa te pegar, é tua vez nholar! (EM3)

L: O que é Zotho pedra e o que é Zotho gelo?

P: Zotho pedra é você parar numa pedra, se você não parar numa pedra hão-de te zothar.

L: Hum, e Zotho gelo?

P: Basta te pegarem e te tocarem, você congelou (EM5).

Essa brincadeira acontece na rua porque é uma brincadeira que não engloba muitos objectos no meio da sua realização. Por exemplo, no Zotho pedra, a pedra é o único objecto a ser usado por elas e elas devem procurá-la parar por em cima.

As crianças entrevistadas são de classe social (economicamente falando) baixa e suas brincadeiras envolvem um pouco de criatividade, ou seja, a partir do nada, elas criaram situações

para divertir-se. Portanto, a partir disso, notámos que o brincar é algo natural no quotidiano das crianças, pois o termo brincar se define como criativo, prazeroso, espontâneo e sem nenhum comprometimento (Santos, 2013). Segundo Santos (*Opcit*), o brincar caracteriza-se como uma forma de expressão criativa e promotora de conhecimento vivenciada pela criança desde seu nascimento.

O Txô-Txo-Txô é uma brincadeira tradicional. Brincar de Txô-Txo-Txô é o mesmo que brincar “às escondidas” ou de “esconde-esconde”. Nesta brincadeira, uma criança fica a procurar as outras que estão escondidas e quando termina de encontrar as outras, ela escolhe quem vai ser a próxima pessoa que vai procurar as outras crianças que se escondem de modo a não serem achadas. É uma brincadeira que é feita em casa por ser um “lugar onde tem muitos sítios para se esconder” diz uma das crianças.

Sarmiento (2002), “fala de formas culturais produzidas para crianças”, essas formas culturais são produzidas por adultos, tais como: jogos, brinquedos, vídeos jogos, literatura infantil. Entretanto, nenhuma das crianças interlocutoras da pesquisa mencionou esse tipo de brincadeira. As crianças envolvem-se mais naquilo que Xirinda (2021), chamou de “brincadeiras tradicionais” que são brincadeira passadas de geração para geração, tais como o “Zotho”, “Esconde-esconde”, Brincar de correr, Antena da DSTV. Portanto, essas brincadeiras são acessíveis para elas uma vez que essas brincadeiras são menos excludentes, tanto em relação ao nível social, assim como ao de sexo.

As crianças também praticam muitas outras brincadeiras. Vale-nos destacar o Jogo “antena de DSTV”. Neste jogo vê-se um aspecto não só criativo, mas imaginativo das próprias crianças, de comparar, igualar, assemelhar a brincadeira a antena da empresa de televisão digital Dstv. As crianças explicaram que é uma brincadeira que é feita por duas pessoas, neste caso crianças, na qual uma abre a mão e a outra bate o meio da mão. Ver o depoimento a seguir:

L: Antena da Dstv, é uma brincadeira?

P: Sim.

L: Como é que é?

P: É para bater assim [no meio da] mão de uma pessoa que está “nholar” (EN5)

Na verdade, a brincadeira de Dstv assim chama-se porque a mão aberta representa a antena, segundo as crianças. A antena da Dstv é uma tampa redonda com um pequeno fundo. Então, é essa a imagem que elas assemelham à mão aberta. Neste aspecto, por exemplo, vemos aspectos da “reprodução interpretativa”. Nessa brincadeira (antena da Dstv), as crianças não precisam estar em um lugar específico para brincar, podendo ser em casa, na rua, na escola, entre outros.

Segundo Santos e Campos (2019), a brincadeira é uma forma de actividade social infantil de carácter imaginativo. O jogo, por exemplo, pode ser considerado uma forma das crianças "fugirem" dos padrões de comportamento da sociedade. Ela espelha-se nessas formas e cria novas formas de estar no seu mundo próprio, meio infantil. Assim, o que podemos notar na brincadeira antena da Dstv.

Uma coisa interessante que ouvimos de outras crianças, que demonstra o aspecto lúdico das crianças, é que elas consideram, por exemplo, assistir um filme, conversar, saltar na cama, lançar piadas e subir na árvore brincadeiras.

L: Brincam sobre o quê você e seus amigos?

P: Eu e meus amigos brincamos de conversar, lançar piadas e assistir filmes.

(EM2)

São brincadeiras que são feitas em casa e fazem parte das actividades das crianças, ou de qualquer outra pessoa de casa que não seja criança. Em outras palavras, algumas dessas actividades os adultos fazem parte, considerando-as como momento de lazer (como assistir filme), como exercícios físicos (como saltar à corda), mas para criança tornam-se momentos lúdicos e isso é um indício do quão a ludicidade faz parte do mundo das crianças. Outra constatação que fizemos, a partir dos depoimentos das crianças, é que as crianças criam condições para que se sintam dentro de uma brincadeira. Notámos isso quando elas disseram: “brincamos de subir na árvore”, assim como quando dizem “brincamos de correr”.

É possível notar que a partir desses depoimentos, as crianças conhecem melhor o mundo delas (do brincar) a fim de o descreverem. Associando às Ideias de Corsaro (2002), de que as crianças são agentes sociais, activos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis. Vemos a partir dos depoimentos que: (i) as brincadeiras que as crianças se envolvem são na sua

maioria ancestrais (Zotho e Txô-Txo-Txô); (ii) notamos o processo da reprodução interpretativa nas brincadeiras, isto é, as crianças apropriam-se criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares (isso foi possível notar no Jogo antena da DSTV); e (iii) as crianças consideram algumas actividades que os adultos também fazem como brincadeiras (brincar de assistir filme, ou brincar de conversar).

4.3. Riscos e perigos nas brincadeiras

4.3.1. Representações das Crianças sobre Perigo

A maioria dos estudos dedica-se a compreender os riscos enfrentados pelas crianças e esses riscos são identificados pelos pesquisadores, ou são relatados pelo adulto que é responsável pela criança. São poucos os estudos que olham para a perspectiva da criança (Cf. Marchi, 2013; Lima & et.al, 2011), e os riscos identificados pelos autores são como: o trabalho infantil, a discriminação, a violência doméstica contra criança, entre outros. Entretanto, nesta secção, vamos mostrar os tipos de riscos que as crianças identificam nas brincadeiras que fazem e como elas descrevem esses riscos.

Os dados mostram que as crianças têm ideias e noções sobre todos os riscos que lhes rodeiam no espaço de brincar. Então, elas identificam todas as brincadeiras que são arriscadas e nos descrevem em que circunstâncias essas brincadeiras constituem um risco. Segundo as crianças, as brincadeiras com mais riscos são: “O Zotho, o Jogo antena da Dstv, brincar de subir na árvore, brincar de correr, brincar de saltar na cama, brincar de dar pino e brincar de jogar bola”. No depoimento a seguir é possível notar que isso:

L: Existe uma brincadeira arriscada?

P: Não sei.

L: Sabe o que é uma brincadeira arriscada?

P: Não!

L: Hum ok, e essas brincadeiras que você brinca tem uma que é perigosa?

P: sim.

L: Qual é?

P: É subir na árvore, cair e se partir, dar pino enquanto esta passar carro. (EN5)

Na conversa anterior, o que nos chamou atenção é que quando perguntamos se existem brincadeiras arriscadas, as crianças mostraram que desconheciam o conceito de risco, mas o de perigo era familiar para elas. Elas entendem esses perigos como algo provável de acontecer durante as brincadeiras, ou como algo que já lhe aconteceu. Com isso, não pudemos entender as representações de risco que as crianças têm a partir da perspectiva técnico e racional, mas sim a partir duma “perspectiva cultural”, isto é, elas adquirem a partir de experiências transmitidas e adquiridas (falaremos disso no capítulo abaixo). Com diz Granjo (2004), que o risco cultural assume um carácter não probabilístico onde os indivíduos não calculam a probabilidade matemática de um acontecimento ocorrer, mas através das suas experiências do dia-a-dia e das práticas do quotidiano, os actores sociais sabem como afastar e minimizar os perigos que lhes aparecem no dia-a-dia.

As crianças também nos descrevem as circunstâncias em que essas brincadeiras são perigosas. Elas associam isso às experiências passadas nas quais alguns dos seus companheiros teriam se machucado, como ilustra a conversa a seguir:

L: Hum, e dessas brincadeiras que você brinca quais são as mais perigosas?

P: São, é aquela de jogo 35.

L: É perigosa?

P: sim.

L: Porque é perigosa?

P: Se te baterem? Aqui te batem na barriga.

L: Hamm, e quando te batem na barriga?

P: Vais ter dor de barriga, vais chorar.

L: vais chorar?

P: Sim, é uma brincadeira de risco, eu não gosto, mas brinco.

Notámos no depoimento anterior que a criança descreve as consequências da brincadeira. O depoimento revela ainda a existência de um pouco de violência durante a brincadeira. Com isso, a criança mostra que é consciente dos perigos iminentes das brincadeiras. Podemos entender ainda, a partir do depoimento, que a criança tem consciência dos riscos e consequências associados à brincadeira, mas ela prefere envolver-se.

As teorias de riscos informam-nos que o risco é a certeza que temos da nossa incerteza na probabilidade de um evento perigoso acontecer (Beck, 2008). Por exemplo, o facto de as crianças saberem que uma determinada brincadeira é arriscada, não as impede de participarem dela. Todavia, elas participam avaliando e gerindo esses riscos e isso assemelha-se conclusão do estudo de Lima & *et.al* (2011), que mostra aspectos iguais em relação às crianças que conhecem as dinâmicas do seu trabalho (no caso dos estudos dela), suas consequências em relação a escola e o sofrimento que o seu trabalho acarreta.

4.4. Os meios pelas quais as crianças constroem as representações de risco

As crianças constroem as suas representações de risco a partir das suas próprias experiências e dos ensinamento dos pais. Toda experiência e interpretação do mundo quotidiano se baseiam num estoque de experiências anteriores às nossas próprias experiências e àquelas transmitidas pela educação. Todas elas funcionam como um código de referência e, como tal, servem-nos de orientação e aparecem sob a forma de um conhecimento à mão (Cf. Corsaro, 2002 e Schütz, 1979).

4.4.1. Experiências de riscos adquiridas pelas crianças nos seus espaços do brincar

As crianças, que as entrevistámos, mostraram que já passaram por uma experiência de risco nas suas brincadeiras. Algumas feriram-se e outras viram alguém contraindo um ferimento durante as brincadeiras, Essas são as "experiências próprias" das crianças que adquiriram nos seus espaços de brincar. Os depoimentos a seguir ilustram essas experiências.

P: A saltar árvore.

L: E aconteceu o quê?

P: Ele se aleijou.

L: Se aleijou como?

P: Se aleijou, se bateu aqui no olho.

L: Se bateu no olho?

P: Sim.

L: E aconteceu o quê?

P: Depois lhe acompanharam para o hospital (EN1)

Notamos neste depoimento que a criança confessa nunca ter passado por uma experiência pessoal de risco, no entanto, ela já presenciou uma situação em que um amigo sofreu um acidente e foi levado ao hospital.

Os estudos da sociologia da infância mostram claramente que as brincadeiras são um espaço onde as crianças transformam e vivenciam outras realidades e, durante as brincadeiras, elas se apropriam do que vivem para poderem enfrentar o mundo (Cf. Santos 2013). É nessas brincadeiras onde as crianças expressam sua criatividade e constroem o mundo à sua volta. Porém, os nossos dados transcendem o facto do espaço do brincar ser um mundo cultural para criança porque é onde ela constrói pensamentos, valores e suas próprias normas, mostrando que nessa brincadeira, as crianças vivenciam experiências inesperadas como as de perigo. Na brincadeira descrita a seguir notamos a criança a relatar que já sofreu um ferimento durante a realização de uma brincadeira:

L: Zotho?·

P: Sim.

L: Se aleijaste como?

P: Caí, tropecei com uma pedra e depois cai.

L: Caíste?

P: Sim.

L: Depois disso ainda brinca de Zotho?

P: sSim, mas brinco com cuidado (EN4)

Neste depoimento notamos que a representação da criança sobre risco resulta também duma experiência individual na qual caiu durante uma brincadeira. Não obstante, esse facto não lhe

fez deixar de continuar a envolver-se nas brincadeiras, incluindo a que lhe provocou uma lesão. Então, a experiência só leva a criança a ter mais cautela nas brincadeiras.

Corsaro (2002) chamava atenção ao facto de que as crianças têm experiências próprias e essas experiências são importantes na maneira como elas vão se relacionar com o mundo. O autor acrescenta ainda que as crianças têm experiências transmitidas pelos adultos que as reproduzem interpretativamente (sobre esse aspecto falaremos na secção abaixo). As crianças também conversam entre elas sobre brincadeiras arriscadas, mostrando, desse modo, as outras representações que as crianças se transmitem entre elas:

L: Ahm, e você tem conversado com seus amigos sobre brincadeiras que não devem fazer?

P: Sim.

L: Como é que tem conversado?

P: Que não pode brincar de dar pino na cama, não pode subir na árvore, e não podem correr na estrada. (EN6)

Notamos que as representações que a criança adquire também desenvolvem naquilo que William Corsaro chamou de *cultura de pares*. A cultura de pares é entendida como o conjunto estável de actividades, ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interacção com seus pares (Cf. Corsaro, 2002). Assim, através dos dados acima apresentamos a concepção da criança como agente e construtora do desenvolvimento das suas representações sobre risco ao demonstrarmos que no acto de brincar com seus pares, a criança é capaz de produzir representações num processo de apreensão criativa da cultura maior.

4.4.2. Experiências transmitidas às crianças pelos adultos

Segundo Corsaro (2002), a reprodução-interpretativa é o processo reprodutivo em que a criança não se limita individualmente a interiorizar a cultura adulta, no entanto, a criança torna-se participante dessa cultura na construção, modificando-a através do processo de negociação, isto é, as crianças não são simples imitadoras daquilo que vêem nos adultos, mas, de forma criativa, elas apropriam e reproduzem aquilo que vêem para o seu interesse. Essa abordagem teórica não olha para as crianças como actores sociais passivos, mas como agentes, pois elas são participantes na construção de conhecimento do quotidiano, tendo noção daquilo que fazem no seu quotidiano e das experiências próprias.

As experiências, que as crianças têm sobre brincadeiras, são transmitidas pelos pais e pelos amigos. Entretanto, nesse processo de transmissão, não chegamos a ver esse processo de reprodução interpretativa enunciado pelo William Corsaro e isso não quer dizer que ela não exista. Existe o processo das brincadeiras quando as crianças transformam realidades adultas em diversão, mas quando os pais dizem às crianças para não realizarem certas brincadeiras, elas podem é obedecer, ou não. A seguir, analisaremos em que sentido elas obedecem o que os pais dizem e reflectem sobre os aspectos que podem substituir suas brincadeiras. Portanto, reprodução interpretativa diz respeito à maneira como as crianças reproduzem de forma criativa o que ouvem dos adultos, segundo Corsaro (Cf. 2002). O que os adultos dizem às crianças sobre os riscos de fazer certas brincadeiras pode ver-se no depoimento a seguir:

L: Hum, ok, e ok, você tem conversado com seus professores sobre brincadeiras?

P: Sim.

L: O que conversam com seus professores?

P: Professor diz que não é bom aquilo ali, não é bom eh (é o que aquilo ali) é subir no muro, andar no muro, sim

L: Porque ele disse isso ai?

P: Porque tem perigo, cair (EN4)

P: Cai e me cortei.

L: E depois disso o que aconteceu?

P: Fui para casa mostrar ferida

L: Mostraste a quem?

P: A minha avó.

L: Disse o quê?

P: Ela me amarrou a ferida.

L: Hmm, nem disse para não brincar mais?

P: Disse para eu não brincar mais.

L: Mas você ainda brinca?

P: Sim.

L: Ainda brincas porquê?

P: Agrada (EN2)

Notámos nos depoimentos anteriores que os adultos têm uma participação na construção das representações de risco. Notámos também que as crianças não reproduzem, ou não obedecem o tudo que os adultos dizem sobre que brincadeiras elas devem, ou não praticar devido aos riscos que elas estão susceptíveis. Entretanto, obedecê-lo é da escolha da criança e isso depende da quão essa brincadeira lhe interessa, ou agrada.

Em suma, depreendemos que para Souza e Azevedo (2017) e para os demais autores, para as crianças, nas suas brincadeiras, desenvolvem-se e se aprimoram as noções de regras, de comportamento, além de promover uma ampla experiência de socialização entre elas. A partir dessas entrevistas, percebemos as brincadeiras constituem em espaço para descobrem-se a partir das suas experiências e das mensagens dos adultos que impõem o que é permitido fazer e o que é proibido.

Conclusão

O objectivo deste trabalho foi compreender as representações que as crianças têm sobre os espaços arriscados. Com base na nossa pesquisa, conseguimos alcançar esses objectivo, identificando e descrevendo as brincadeiras nas quais as crianças se envolvem, os lugares onde elas brincam e o momento que elas brincam, bem como as representações de riscos que elas têm e que recursos elas reutilizam para construir essas representações.

Atinente ao divertimento das crianças, identificámos que as crianças brincam de diversas coisas tais como: Brincar de corrida, Zotho, Jogar bola, antena da Dstv, saltar na cama, assistir filme, conversar, jogo 35, brincar de lançar piadas. As crianças relataram que, muitas dessas brincadeiras, faziam em casa, na escola, ou na rua.

No que diz respeito ao período da realização das brincadeiras, algumas crianças apontaram os períodos de manhã e os da tarde, no entanto, outras brincam voltando da escola. As brincadeiras são realizadas entre os amigos, vizinhos e colegas da escola. Essas brincadeiras realizadas ocorrem sem distinção de género e ambos sexos se envolvem nas mesmas brincadeiras

Os dados mostraram que o brincar tem sido considerado por elas como a forma privilegiada de participação no mundo da vida. No universo das brincadeiras realizadas, algumas delas são descritas como perigosas, ou arriscadas pelas crianças. As brincadeiras consideradas perigosas, ou arriscadas são: Jogar bola, antena da DSTV, saltar na cama, corrida e zotho. Elas consideram essas brincadeiras arriscadas porque podem acabar por se ferir, no entanto, elas se mostram relutantes para deixá-los dado que essas brincadeiras, para elas, agradam.

Contudo, as noções que elas têm do risco são resultados das suas experiências quotidianas, quando uma delas sai aleijada, ou quando um companheiro próximo é aleijado ao longo brincadeira. Portanto, elas constroem essas representações a partir da chamada de atenção por parte dos seus encarregados de educação que podem ser pais, avôs, professores, ou vizinhos próximos.

Referencias bibliográficas

- Areosa, J. (2008), *o risco no âmbito da teoria social*. Universidade Nova de Lisboa
- Barbara, N. (2007), *culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*. Momento, Rio Grande. n18, 35-50.
- Beck, U. (2008), “*Momento Cosmopolita*” da sociedade de risco. Universidade Estadual de Campinas, N°104
- Campos, R. e Ramos, T. (2019), *Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil*. Revista Zero as seis, 1980-4512. 9v21n39p51.
- Carvalho, M. (2012), *Infância em perigo, infância perigosa: as crianças como sujeitos e objectos de delinquência e crime nas notícias*. Centro de estudos de sociologia, faculdade de ciências sociais e humanas de universidade nova de lisboa. N°, pp.191-206
- Corsaro, W. (2002), *A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA NO “BRINCAR AO FAZ-DE-CONTA” DAS CRIANÇAS*. Educação, Sociedade e Culturas. No. 17, pp. 113-134
- Collona, E. (Nair teles & Eugénio Brás) (2010), *Crianças que Cuidam de Crianças: Representação e Práticas*. Departamento de Sociologia
- COLONNA, E. (2012). *Questões Éticas*. Tese de Doutoramento. Braga: IE-UMINHO.
- Durkheim, E. (2002). *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Granjo, P. (2002). Quando a Identidade é um Perigo. *Mutações identitárias na refinaria de Sines*. Etnográfica, VI (2), 303-326.
- Granjo, P. (2003), *A MINA DESCEU A CIDADE: MEMORIA HISTÓRICA E A MAIS RECENTE INDÚSTRIA MOÇAMBICANA*. Etnografia, Vol. VII (2), pp. 403-428
- Granjo, P. (2008), *Dragões, régulos e fabricas: espíritos e racionalidade tecnológica na indústria moçambicana*. *Análise social*, Vol.43, No. 187, pp.223-249
- Lima, M.; Ribeiro, D. & Andrade, A.; (2001), *Percepções de crianças e adolescentes sobre seu trabalho informal*. Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 48-66.
- Lourenço (2014), *Reestruturação produtiva, trabalho informal e a invisibilidade social do trabalho de crianças e adolescentes*. São Paulo, n. 118, p. 294-317.

Marchi, R. (2013), *Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/Sc.* Curitiba, Brasil, n. 47, p. 249-265

Moscovici, S. (2002), *A representação social da psicanálise.* Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

Pastore, M. e Barros, D. (2015), *A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana.* *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 599-609.*

Sarmiento, M. J. e Marchi, R. C. (2008), *Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, Configurações.* Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113

Sarmiento, M. J. (2002), *As Culturas da Infância: Nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade.* Instituto de Estudos da Criança, Universidade de Minho

Souza, N. e Azevedo, T. (2017), *“Brincar é coisa séria!”- As Contribuições da Sociologia da Infância Para a Compreensão da Brincadeira na educação Infantil.* *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente. v14, n1, h29.*

Santos, T. (2013), *quando chega a hora do brincar e da brincadeira? Culturas da infância nos espaços-tempos da escola.* **ÁGORA Revista Eletrônica.** 4589 P. 34 – 42

Xerinda, S. A. (2021), *A dinâmica da brincadeira tradicional “humana” como expressão cultural na construção social da identidade da criança em Munguíne.* UEM

Anexos

Instrumentos de recolha de dados

Guião de entrevista

O presente trabalho tem como objectivo geral compreender as representações de risco que as crianças têm sobre os espaços e momentos lúdicos nos quais se envolvem.

Perfil sociodemográfico das crianças

Nome da criança_____

Idade_____

Bairro_____

Religião_____

Nível de escolaridade_____

Cuidadores_____

Representações que as crianças têm sobre o risco nos espaços e momentos de brincar

1. Pode contar-me um pouco sobre as suas brincadeiras do dia-a-dia? (explorar sobre: tipos de brincadeiras, formas de brincar, lugares onde brinca, pessoas com quem brinca)
2. Na tua opinião, existe algumas brincadeiras perigosas ou momentos perigosos nas brincadeiras? Se sim, pode-me contar quais são? E como se brincam?
 - a) Você sabe como se brinca?
 - b) Onde você aprendeu a brincar?
 - c) Quais são esses perigos?
 - d) Você tem-se envolvido nessas brincadeiras? Explorar: Se sim, como faz para não sair ferido? Se já saiu ferido, o que aconteceu? Se ainda continua a fazer a Brincadeira, porque continua a fazer?

3. Qual é o lugar onde você se envolve mais em brincadeiras perigosas? (explorar: se encasa, na rua, na escola, nos parques ou em outros lugares). Porquê?

Os meios ou recursos que influenciam a construção das representações de risco das crianças [com as perguntas abaixo procuro saber como a criança sabe sabem que as Brincadeira que elas fazem são perigosas, se é a partir da experiência, ensinamento dos pais, conversa com os amigos, etc.]

4. Como você sabe que essas brincadeiras são perigosas? (explorar: onde ouviu, quem ensinou, e quando ouviu).
5. Tem conversado com os vossos pais/encarregados/educadores sobre os perigos em brincadeiras? O que vocês têm conversado? Você tem respeitado isso?
6. Você tem conversado com os vossos amigos sobre os perigos em brincadeiras? O que vocês tem conversado? Você tem respeitado isso?
7. Você tem conversado com os professores sobre os perigos em brincadeiras? (o que você tem conversado? Você tem respeitado isso?)
8. Podes contar uma vez que você se feriu a brincar? Explorar essas perguntas:
 - a) Que tipo de brincadeira era? Quando é que foi? O que aconteceu? Acha que o tipo de brincadeira influenciou para que isso acontecesse ou foi descuido da sua parte?
 - b) Alguém comentou sobre o que aconteceu? Quem foi? O que foi que disse? Você respeitou o que a pessoas disse? Porque?

Guião de observação

Itens por observar	
Tipos de brincadeiras	
O lugar onde as crianças brincam?	
Com quem elas brincam?	
Com o quê elas brincam? (Objectos)	
A utilidade do objecto na brincadeira. (isso irei perguntar as crianças)	
Possíveis perigos que enfrentam (na minha perspectiva)	
Observar se há adultos por perto?	
Observar se saem feridos das brincadeiras?	
Quanto tempo leva brincadeira.	