

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CULTURAS INFANTIS: CRIANÇAS BRINCANDO NA RUA E EM UMA
PRÉ-ESCOLA NA CIDADE DA PRAIA
(CABO VERDE)**

Autora: Dijanira Noemy Vieira Lopes dos Santos
Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas – SP
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Culturas infantis: Crianças brincando na rua e em uma pré-escola na Cidade da
Praia (Cabo Verde)”

Autora: Dijanira Noemy Vieira Lopes dos Santos
Orientadora: Profa.Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado em defendida por Dijanira Noemy Vieira Lopes dos
Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/12/2010

Assinatura:.....

Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

D. Juliana M. de Lencastre

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Santos, Dijanira Noemy Lopes dos.
Sa59c Culturas infantis: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde) / Dijanira Noemy Lopes dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincadeiras. 2. Jardim de infância. 3. Infâncias. 4. Língua crioulo - Cabo Verde. 5. África. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-270/BFE

Título em inglês: Peer culture in the early years: children playing on the street and at a preschool in Praia City (Cape Verde)

Keywords: Play; Kindergarten; Childhood; Creole language – Cape Verde; Africa

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª, Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria (Orientadora)

Profª, Drª. Tizuko Morchida Kishimoto

Profª, Drª. Cristina Bruzzo

Profª, Drª. Dulce Maria Pompeu de Camargo

Profª, Drª. Maria Carolina Bovério Galzerani

Data da defesa: 03/12/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : verdianinha@bol.com.br

DEDICATÓRIA

Pa nhas mininus, nôs pikinóti:
Tiago, Silas, Isaque, Dara e Ismael.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Ana Lúcia Goulart de Faria pelo interesse pelo meu projeto e por orientá-lo, por ter possibilitado que, em seu nome, o FAEPEX disponibilizasse verba para minha viagem a Cabo Verde, sem a qual seria difícil a coleta de dados.

Ao CNPQ pela bolsa que permitiu o mestrado.

À Mara por ler as partes desta dissertação, desde a qualificação com carinho, soube colocar as sugestões que enriqueceram e ajudaram a nortear o trabalho; também à Rosali, Fabiana, Peterson e Marta cujas contribuições foram importantes no seu delineamento e conclusão. A todas do grupo de pesquisa em Educação Infantil, filiado ao GEPEDISC, coordenado pela Prof.^a Dra. Ana Lúcia G. Faria.

Às professoras Dulce Camargo, Cristina Bruzzo e Tizuko Kishimoto pelas contribuições no exame da qualificação e defesa.

Meu apreço às entrevistadas e aos entrevistados: Berta Mendes, Nha Dunda, Ernestina Brito, Fátima Bettencourt, Prof.^a Lina, Terezinha Araújo, José Pedro Graça, e Tomé Varela da Silva.

Em especial, às nossas crianças e suas mães nos bairros de Ponta D'Água, Várzea, Brasil e do Jardim "Sementes de Girassol" na Várzea que se deixaram observar do seu jeito, pelo tempo que me dispensaram e com alegria participaram encenando brincadeiras e dando informações.

Igualmente, destaco pessoas que com *morabéza*, em conversas informais, deram-me informações importantes que se encontram nesse estudo, dentre elas destaco: Senhorinha Vaz, Humberto Lima (IIPC), Manuel António (IIPC), Dulce Pires e Carlina (Instituto Pedagógico da Praia), Zinha Monteiro, Francisco Monteiro, Filomena (Jardim Semente de Girassol), Augusto (Câmara Municipal da Praia), Daniel Lopes, Amilton Lopes, Lenira Garcia, Ada Vieira Lopes, Virginia Vieira Lopes, Loyde Cabral, Eliana Graça, Noémia Santos, Euclides Santos, Cleonice Cabral, Teté Alinho, Lionilda Sá Nogueira (Universidade de Cabo Verde), Alcinda (Biblioteca Nacional de Cabo Verde), Olivinho (Rádio Educativa) e Júlia Nha Iva.

RESUMO

Este estudo etnográfico teve como propósito a observação e reflexão sobre as brincadeiras de crianças nas ruas, como também as realizadas no cotidiano de um jardim infantil na cidade da Praia, capital de Cabo Verde - África. A pertinência deste estudo se insere no coletivo de produções acadêmicas com críticas ao colonialismo, que vem sendo empreendidas no Brasil e em nível internacional sobre infâncias e crianças, pequenas e grandes, fundamentadas nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância na busca incessante de notar as crianças como sujeitos de direito, produtoras de cultura, e protagonistas da construção social, histórica e cultural. A pesquisa envolveu crianças de diversas idades, com enfoque para as de zero a seis anos. Dentre os procedimentos metodológicos adotados para análises constam: documentos escritos, entre eles, poemas e textos literários, no intuito de compreender a infância caboverdiana a partir das múltiplas representações sociais; entrevistas (história oral) com homens e mulheres caboverdianos sobre suas infâncias; observações nos espaços da rua e de um jardim de infância, para devidas anotações no caderno de campo; e imagens fotográficas e filmagens. Ao longo da investigação foi possível observar que a rua constitui-se também como espaço de educação, onde crianças de idades diferentes interagem reproduzindo, inventando, imitando e produzindo as culturas infantis. Essas ações se entrecruzam com o pertencimento de origem – língua materna (crioulo caboverdiano), música, gastronomia, dança, contexto geográfico, e outros artefatos ressignificados num encontro entre o novo e o legado deixado por gerações anteriores. Com isso verifica-se que culturas infantis denotam uma hibridação nas diversas formas em que meninos e meninas apropriam-se de repertórios de brinquedos e brincadeiras, universalmente conhecidos. A rua torna-se, então, um dos lugares privilegiado de socialização de crianças pequenas em Cabo Verde, estejam elas participando ou não, de jogos e de brincadeiras na interação com os pares, crianças maiores e adultos, e também, sozinhas. A presença de crianças com menos de seis anos, bebês, confirmou a hipótese inicial de que elas estariam na rua, ainda que no colo de alguém. O espaço da rua, de acordo com a pesquisa, se evidencia como espaço da resistência para os pequenos que por vezes, em jogos e brincadeiras são preteridos pelas crianças maiores em virtude da idade, tamanho ou destreza física, mas que nem por isso deixam de usufruir desse espaço. Com relação ao jardim de infância, a pesquisa revelou que, com crianças dos quatro aos cinco anos, a cultura se manifesta na construção de ações com significados partilhados, mesmo sob o controle dos adultos, demonstrando a coexistência de relações de poder, conflitos, solidariedade entre os pares nas suas reproduções e criações. Em suma, é possível, a partir deste estudo na África, afirmar concordando com pesquisas realizadas em outros continentes, que é na produção das culturas infantis que as crianças entre elas, e com os adultos e adultas formulam e mostram sua interpretação da sociedade que as cercam.

Palavras-chave: Brincadeiras, Jardim de Infância, Infâncias, Língua Crioulo - Cabo Verde, África

ABSTRACT

The purpose of this ethnographic study is to observe and reflect on the games that are played by children in the streets, as well as those played in a kindergarten in Praia, capital city of Cape Verde, Africa. The pertinence of this study is based on the group of academic productions that criticize the colonialism that has been carried out in Brazil, and around the world, related to childhood and children, young or older, based on theoretical references of Sociology of Childhood in the continuous search to identify the children as right-holders, who produce culture and who play a leading role in social, historical, and cultural construction. This survey has included children of different ages, especially those between zero and six years old. The methodological procedures adopted for the analysis are: written documents such as poems and literary texts, in order to understand Cape Verdean childhood from the several social representations; interviews (oral history) with Cape Verdean women and men about their childhood; observations in the street and in a kindergarten, written down in the notebook; and pictures and films. Throughout the survey, it was possible to observe that the streets are also an educational place where children of different ages can interact, reproduce, create, imitate, and produce childhood cultures. These actions cross mutually with original belonging – mother tongue (Cape Verdean creole), music, gastronomy, dance, geographical context, and other re-significant artefacts where new things meet the legacy of past generations. Therefore, it is possible to verify that childhood cultures denote an interbreeding in the different ways that girls and boys catch hold of the universally known repertoires of toys and plays. The street becomes a privileged place for young children socialization in Cape Verde, even participating or not, a place of games and plays, a place to interact with the partners, older children and adults, and also alone. The presence of children under six (babies) has confirmed the initial hypothesis: that they would be in the streets, even carried by someone else. According to the survey, the street is a place of resistance for those small ones that sometimes are excluded by older children due to their age, height, or physical skill. However this does not stop them from enjoying this space. With regard to kindergarten, the survey has proved that, in relation to children between four and five years old, the culture is revealed in the construction of actions with shared meanings, even when controlled by adults, revealing the co-existence of relations of power, conflicts, and solidarity between the partners in their reproduction and creation. To sum up, from this study in Africa, it is possible to confirm and agree with the surveys carried out in other continents that it is in the production of childhood cultures that the kids, and with the adults, create and show their interpretation of the society that surrounds them.

Key-words: Play, Kindergarten, Childhood, Creole language – Cape Verde, Africa

Ruzumu

Kel studu itinografiku li, djobi ozerba y rafleti brinkaderas di mininus na rúa y n'un járdin di mininus na sidadi di Práia, kapital di Kabu Verdi – Afrika. Kel studu e'nportáti, djuntu k'otus ki ta kritika kolonialismu, ki stá fazedu na Brazil y otus kabu sobri nfansia y mininus, pikinóti ku grándi, finkadu na Susiologia di Nfansia, ta buska mostra mininus sima algén di diretu ki ta fazi kultura y ta partisipa na kunstruson susial, di stória y di kultura. N'es piskiza staba mininus di txeu idadi, ku distaki na kês más pikinóti. Pa kelá uzadu algun prusidimentu métudolojiku: pue-ma y téxtu ku objetivu di ntendi nfansia kauberdianu dentu di si riprizen-tason; ntrivista (stória oral) d'ómis y mudjeris sóbri sis mininé-sa; ozerbason na rúa y n'un járdin di mininus, pa pódi rajista na kadernu di kampu; y fotu ku filmaji. Kel nvistigason li mostra ma rúa e' un kabu d'idukason, pundi mininus di kalker idadi ta rapruduzi, inventa, imita y fazi sis kultura. Pa fazi tudu es kuza, es ka ta poi di ladu sis lingua (kriolu kauberdianu), múzika, kumida, dansa, lugar y objetu ki es ta da otu siginifikadu. Ku kelí t'odjadu ma kultura ki mininus ta fazi ten mustura di brinkadera y brinkedu konxedu n'otus kabu. Rúa e' di kês kabu ki mininus pikinóti na Kabu Verdi ta premdi, s'es partisipa o nau na djogu ku brinkadera ku kolegas, minis grándi y algen grándi, y es sô. Ipotizi ma ta atxada mininus pikinóti, ki ten menus di sais ánu, na rua ta krinka kaba pa konfirma. Rúa, podi flá, ma e' un kabu di razistensia pa mininus pikinóti, ki mésmu kês ka dexa-s brinka pamodi sis idadi, tamanhu o forsa, es ta kontinua na rúa. Na járdin di nfansia piskiza ta mostra ma mininus di kuátu ku sinku ánu ta fazi kultura ku siginifikadu ki es ta dividi entri es, mésmu ki algen grándi stá ta kontrola-s, es ta mostra ma na kuza k'es ta fazi ta atxadu rilason di puder, di prublema-s y di djunta-mon. Purtántu, ta partidu di kel studu li ki fazedu na Afrika, ki ta kondorda ku kes otus ki fazedu na otus kontinenti pa flá ma oras ki mininus ta brinka, fazi sis kultura es ku es, y ku algen grándi es ta mostra sis manera d'odja susiedadi ki es ta vivi.

Palavra-txabi: Brinkadera, Járdin di Nfansia, Nfansia, Kriolu kauberdianu, Afrika.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças matriculadas segundo sexo, idade e região	97
Quadro 2 – Distribuição de infra-estruturas e profissionais dos jardins de infância geograficamente	98
Quadros 3 - Profissionais que trabalham nos jardins infantis	100
Quadro 4 – Jogos, Brincadeiras e Brinquedos	143

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Continente Político de África	07
Mapa 2 – Arquipélago de Cabo Verde	08

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALUPEC – Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo

Ccv – Crioulo de Cabo Verde

EUA – Estados Unidos da América

FAEPEX - Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão

FE – Faculdade de Educação

GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

ICS – Instituto Caboverdiano de Solidariedade

ICASE – Instituto Caboverdiano de Ação Social Escolar

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IIPC – Instituto da Investigação e do Patrimônio Cultural

JAAC/CV - Juventude Africana Amílcar Cabral de Cabo Verde

MPD – Movimento Para Democracia

OMCV – Organização das Mulheres de Cabo Verde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAD-CV - Organização dos Pioneiros Abel Djassi de Cabo Verde

PAIGC – Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde

PAICV - Partido Africano de Independência de Cabo Verde

PEC/PG - Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação

PIB – Produto Interno Bruto

PIDE – Policia Internacional de Defesa do Estado

Prof.^a - Professora

QUIBB – Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar

[s.n.] – sine nomine

[s.l.] – sem local

T. V. da Silva – Tomé Varela da Silva

UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNICV – Universidade de Cabo Verde

UNTC-CS - União Nacional dos Trabalhadores de Cabo Verde - Central Sindical

UPICV - União do Povo das Ilhas de Cabo Verde

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

PARTE I

1. NAS TRILHAS DA PESQUISA	09
1.1 Os conceitos	09
1.2 Procedimentos metodológicos	15
2. CABO VERDE: <i>DEX GRANZIN D'TÉRRÁ XPAIOD NA MEI D'MÁR</i>	27
2.1 Esboçando os marcos da história de Cabo Verde	27
2.1.1 Organização familiar	34
2.2 Sobre a sua geografia, emigração e cultura	38
2.2.1 <i>Kriolu ta nderiá ma ka ta kai</i> : a luta pela oficialização	46
2.3 O País hoje	53
3. BREVES TRAÇOS DA INFÂNCIA CABOVERDIANA	59
3.1 A Infância seu contexto histórico cultural	59
3.2 A Imagem da criança na literatura	69
3.3 Os Movimentos históricos dos espaços de atendimento à infância: implantação e efetivação	83

PARTE II

4 – CULTURAS INFANTIS EM CABO VERDE: BRINCADEIRAS DE RUA E NUMA PRÉ ESCOLA NA CIDADE DA PRAIA	105
4.1 <i>Ténpu sabi, ténpu di mininu...</i> : lembranças	105
4.1.1 Crianças e a construção dos brinquedos	107

4.1.2 As rodas infantis e suas cantigas	113
4.1.3 Brincadeiras e jogos ao sol e ao luar	120
4.1.4 As brincadeiras e a natureza	125
4.1.5 Outras representações nas culturas infantis em Cabo Verde.....	130
4.1.6 As <i>stórias</i>	133
4.2 <i>Y ken k'e más pikinóti?</i>	135
4.3 Brincadeiras de rua na cidade da Praia	139
4.3.1. A cidade da Praia	139
4.3.2 Observando as brincadeiras infantis na rua.....	141
4.3.3 “ <i>Abô e' ka di konta!</i> ”: presença, participação e interação dos <i>pikinóti</i> nas brincadeiras na rua	168
4.4 Brincadeiras livres no jardim infantil “Sementes de Girassol”	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXOS	201
A – Perfil das Entrevistadas e dos Entrevistados	209
B – Roteiro da Entrevista	213
C – Planta do Jardim Infantil.....	214
D - Organograma do Sistema Educativo em Cabo Verde	215
E – Sobre crioulo escrito.....	216

INTRODUÇÃO

Inspirada no sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, esta pesquisa quis compreender e dar a conhecer as características do coletivo infantil do contexto caboverdiano onde nasceram e cresceram as crianças e adultos presentes. Na pesquisa realizada por Souza (1998) no bairro de Santa Isabel, Barão Geraldo em Campinas, São Paulo, acerca das brincadeiras de rua não foram encontradas crianças do zero aos seis anos de idades nas observações realizadas. Minha hipótese inicial foi de que em Cabo Verde as encontraria no grupo, ainda que infiltradas ou no colo das crianças maiores. Realmente, a hipótese se confirmou: crianças pequeninas brincando e observando as brincadeiras, juntamente com crianças maiores e, também, com seus pares.

Convém ressaltar que, inicialmente a intenção foi estudar sobre a criatividade das crianças na Educação Infantil, que se modificou a partir das discussões realizadas no grupo de estudo e pesquisa sobre a pequena infância do GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação SocioCultural) e propostas de leituras numa perspectiva pós-colonial relativos às infâncias, crianças (bebês, sem terrinhas, brancas, negras, quilombolas, migrantes), classe, grupos étnicos, educação de criança pequena, gênero, fundamentais para refinar o olhar sobre esses objetos de estudos.

No mais, vale destacar a importância do regresso à academia, em especial pelas condições facultadas pelo programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, e da riqueza que os estudos em Educação Infantil no GEPEDISC me proporcionaram, ainda que não tenha sido fácil, uma vez que minha formação inicial é em Serviço Social, que por opção não fiz um diálogo aprofundado entre as duas áreas do saber. Acrescer, ainda, a satisfação que o tema culturas infantis na perspectiva da sociologia da infância suscitou que se completou pelo fato de pesquisar a realidade caboverdiana, que possibilitou um encontro especial com minhas raízes, entretanto, reconhecendo a limitação na abordagem dos mesmos.

Esse estudo, e outros que simultaneamente vem sendo realizadas no interior do referido grupo, fazem parte de um conjunto de produções acadêmicas e reflexões encetadas no Brasil e em nível internacional, colocando as crianças e suas produções no centro, na constante tentativa de ouvi-las e desenvolver modos de pensar o coletivo infantil, que sobreponham às

formas “tradicionais”, nomeadamente psicologizante, de encará-las (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). As questões e os desafios se multiplicam, particularmente, quando os sujeitos são crianças pequeninas e bebês com suas especificidades e receios quanto ao emprego de metodologias adequadas, no entendimento das suas múltiplas linguagens. Nesse universo, as pesquisas sobre a infância vêm se projetando na academia e nos movimentos de Educação Infantil em vários Estados brasileiros, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas para Educação Infantil (formulação das diretrizes e aprovação de verbas).

Este texto, resultado da pesquisa de mestrado, tem uma pretensão: a de colaborar para o conhecimento de uma realidade: a caboverdiana; componente de uma realidade ampla que é a África. A intencionalidade dessa pesquisa foi observar e refletir sobre as brincadeiras feitas pelas crianças em dois focos distintos: a rua e o jardim de infância, ambas na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, parte oeste de África.

Na história do continente Africano perpassa o tráfico negreiro, uma das maiores perversidades da humanidade, e séculos de colonização europeia, usurpação e humilhação. Na contemporaneidade assiste-se uma neo-colonização com monopólios dos investimentos estrangeiros nos setores de extração de minérios, petróleo; políticas monetárias controladas pelos ex-colonizadores; controle das áreas do comércio; pactos com governos locais que inibem concepção/mudanças das leis trabalhistas, exigências salariais; tráfico de armas; tudo isso é possível, também, porque há convivência de grupos e líderes africanos com interesses diversos. Talvez isso explique, generalizações sobre o continente que se estabelecem entre duas polarizações: por um lado os dramas, que não desvirtuam da realidade, como a miséria, guerras civis, êxodo dos refugiados, golpes de Estado, fomes, dados alarmantes da prevalência do HIV, epidemias, secas explorados pela mídia e consolidados nos pensamentos das pessoas, independentemente da classe social ou escolaridade; e o outro extremo mostra o exotismo associado ao continente, onde abundam elefantes, leões e pessoas seminuas morando em cima de árvores como se tratasse de uma aldeia.

Colocar a criança africana, particularmente as crianças e infância caboverdiana como atores sociais, significa não somente dar visibilidade a esses sujeitos e suas produções culturais, mas trazer uma outra vivência, com suas contradições e especificidades, que denotam a diversidade da infância para o campo da produção de saberes. Desse modo permite estabelecer

vínculos de interesse através da partilha das informações, não somente com a academia, mas também a comunidade em geral, papel inerente enquanto estudante do PEC-PG (Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação), que abrem possibilidades de olhar o mundo a partir de uma perspectiva pós-colonial.

As brincadeiras que meninas e meninos fazem na rua são as mesmas, ou não, daquelas feitas no jardim de infância? Esta foi a questão basilar que desencadeou este estudo, todavia, várias outras se agregaram para o reforço desta construção, a saber:

- Quem são as crianças caboverdianas? Há diferenças entre as meninas e os meninos?
- Como eram as brincadeiras há vinte, quarenta, sessenta anos atrás?
- As características físicas do arquipélago: as rochas, o mar, a aridez; se integram nas culturas infantis?
- As crianças, na faixa etária do zero aos seis anos de idade, estão na rua brincando com as maiores?

Os ocidentais imaginam a cultura africana como “autênticas”, numa homogeneização generalizada, um reduto preservado, linearmente, de influências estrangeiras ou urbanização. Não constitui intenção da presente pesquisa, discutir acerca de tais influências ou não, no continente africano; mas sim, no caso de Cabo Verde trazer os processos de hibridação, que de alguma forma confrontam com os “purismos”, “autenticidade” ou “fixidez” requeridos na sua cultura. Não é possível falar das culturas infantis e vários outros aspectos inerentes a realidade caboverdiana, sem o enfoque na hibridação, pois seria o mesmo que abstrair traços, ou, desvinculá-los da história de mistura em que se formaram (CANCLINI, 2003).

Questões múltiplas causaram confrontos e inquietações, no exercício da pesquisa e da escrita, que se relevaram, também, na descoberta de uma história que desconhecia. Para tal, pesquisas realizadas por Batalha (2004), Fernandes (2007), Fernandes (2002), Mourão (2006) e Hirsch (2009) com análises e discussões do processo identitário na construção da nação caboverdiana, que ajudam a compreender a problemática na contemporaneidade, impactaram profundo no processo vivido e, ainda em curso. Hoje, a questão identitária para nós, caboverdianos e caboverdianas, constitui um problema que não nos dispomos a enfrentar e

promover discussões sérias em torno dela. Momentos, por vezes de angústia, incutidos pela necessidade de dividir, conversar, argumentar, entender, refletir com meus conterrâneos e minhas conterrâneas, impossibilitados pela ausência materializada no fator distância, sobre esta e outras questões relacionadas. Pelo que, entendo, urge uma confrontação com a nossa história, ou pelo menos, com aquela escrita pelo colonizador, para que aconteçam mudanças de práticas e discursos internalizados, substituindo-os por narrativas escrita por nós, os “pós-colonizados” (SANTOS, 2006).

A estrutura desta dissertação divide-se em duas partes. Na primeira parte, se insere o capítulo inicial: “Nas Trilhas da Pesquisa”, que mostra as concepções teóricas e os procedimentos metodológicos adotadas neste estudo de caso etnográfico. Para tal, trago as concepções de culturas infantis (FERNANDES, 2004), brinquedo e brincadeira (BROUGÈRE, 2006), reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) nas quais me apoio, para analisar as produções das crianças observadas e registradas, bem como a compreensão de criança e infância (SARMENTO, 2004) ao longo do trabalho. Apresento, ainda, as trilhas percorridas, ou seja, os procedimentos requeridos por uma pesquisa de cunho etnográfico, com os detalhes dos instantes das observações, recepção no campo, coleta de dados e pesquisa bibliográfica.

Contudo, falar desta realidade exige apresentar os processos históricos, a estruturação da sociedade, organização familiar e sua própria língua, o Ccv (Crioulo de Cabo Verde), (VEIGA, 2002), para uma melhor compreensão do contexto que permeia a vivência, produção, recriação, reinterpretção das crianças do arquipélago, de modo especial as de zero aos seis anos de idade. É o que proponho, sumariamente, no segundo capítulo – “Cabo Verde: *dex grãuzin d'terra xpaiod na mei d'mar*”.

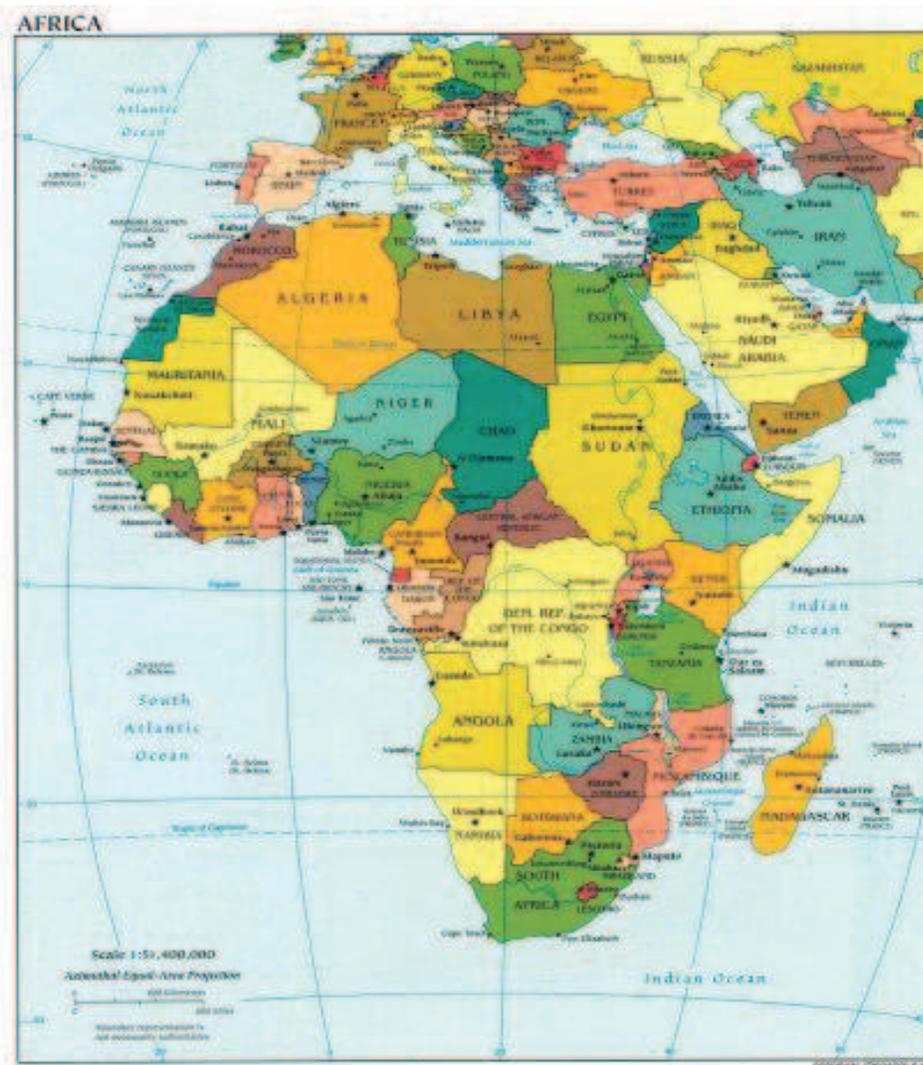
Abordar culturas infantis, em específico as brincadeiras na rua e as brincadeiras livres num jardim de infância, tem como determinante trazer a criança e a infância do contexto caboverdiano. O terceiro capítulo, “Breves traços da infância caboverdiana” retrata os simbolismos em torno da gestação, do parto e o puerpério que resultaram em rituais que durante séculos foram praticados e preservados pela maioria da população. Como fizeram Kishimoto (1995) e Faria (2002), destaco algumas imagens escritas, a saber, o olhar de alguns escritores e poetas caboverdianos, parte da pesquisa bibliográfica, sobre a condição de ser criança nas ilhas,

numa interligação com os modos de educação estruturada pela sociedade. Finalizo com apontamentos sobre a educação pré-escolar, a partir de uma perspectiva histórica e atual.

Na segunda parte da dissertação, apresento o capítulo 4, “Culturas Infantis em Cabo Verde: brincadeiras na rua e numa pré-escola na cidade da Praia”. Descrições de várias manifestações das culturas infantis, recordadas pelos entrevistados e pelas entrevistadas que permitiu um esboço de diversas atividades que há, pelo menos vinte, quarenta e sessenta anos atrás, preenchem o cotidiano infantil quer na rua, na praia de mar, no campo, à porta de casa ou no terraço. As narrativas propiciam um olhar das permanências e ausências, no subitem seguinte, das brincadeiras e dos hábitos lúdicos entre as crianças.

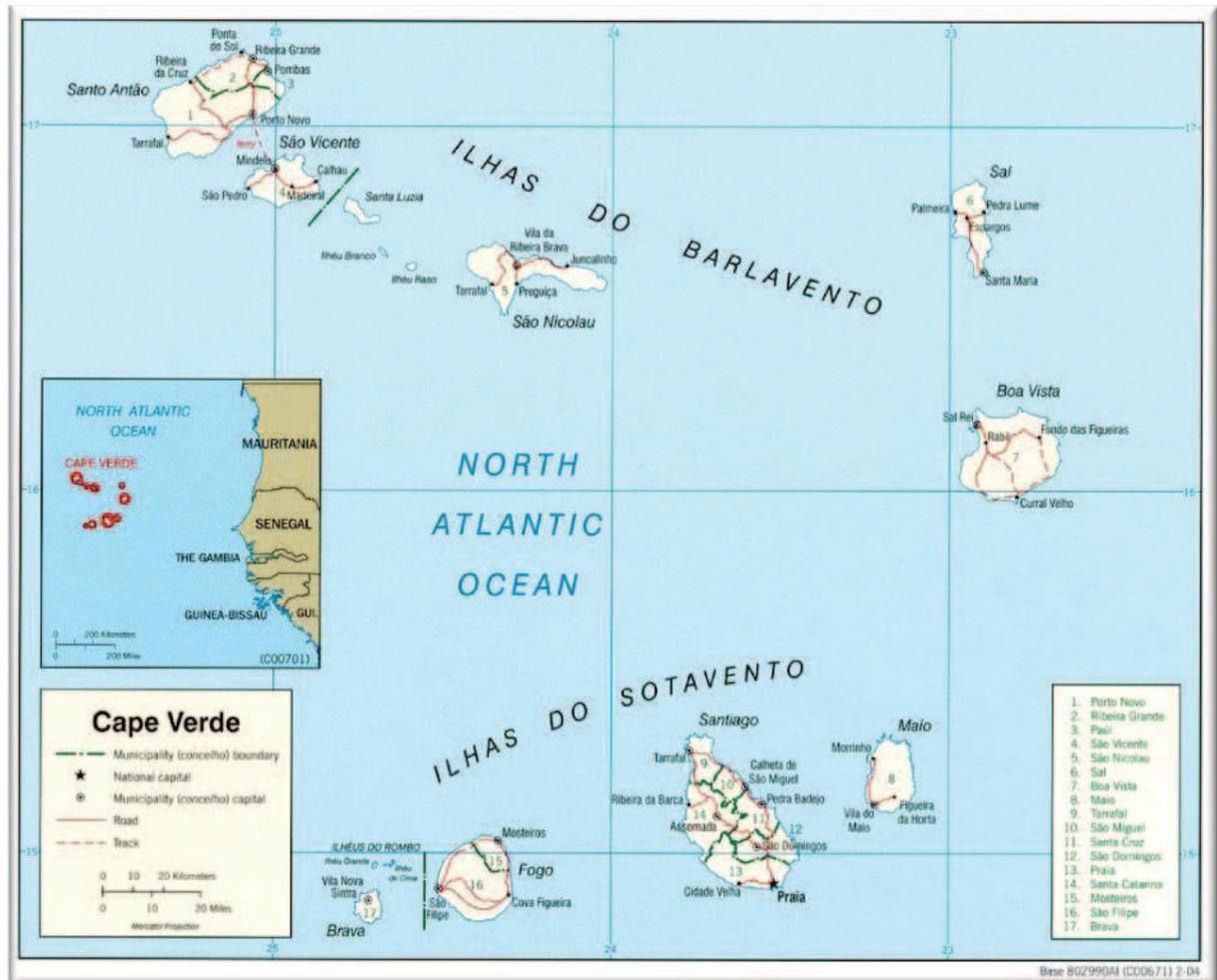
Contudo, é importante enfatizar que de acordo com as narrativas, as mesmas não se restringem à cidade da Praia, o local onde observei as crianças. Seguidamente, o texto se prende em descrições e análises feitas das brincadeiras observadas nos espaços da rua e do jardim de infância, com destaque à presença das crianças na faixa etária do zero aos seis anos de idade, na relação com os pares e outras idades. As análises, no diálogo com as concepções teóricas anteriormente referidas, também, tomaram como foco o contexto cultural, geográfico e social circunscritos às produções das crianças, uma vez que, as culturas infantis não estão ilhadas à realidade envolvente.

Mapa 1 – Mapa Político da África



Fonte: Google

Mapa 2 – Arquipélago de Cabo Verde



Fonte: Mapa cartográfico

CAPÍTULO 1

NAS TRILHAS DA PESQUISA

1.1 Os conceitos

As brincadeiras observadas e descritas neste trabalho fazem parte das culturas infantis em Cabo Verde. De acordo com Fernandes (2004), tal cultura é partilhada de uma forma exclusiva pelas crianças que se agregam em agrupamentos infantis onde produzem, reproduzem ou simplesmente a modificam.

O sociólogo Florestan Fernandes debruçou-se em 1944 num estudo do folclore infantil no bairro operário e judeu do Bom Retiro, em São Paulo. Esse trabalho pioneiro teve a intenção de observar nas brincadeiras as linguagens, os ritos de expulsão e iniciação, cerimônias e estruturas que caracterizam os grupos infantis formados na rua. Para tal, a pesquisa teve como sujeitos as “trocinhas”, grupos constituídos por crianças cuja finalidade era a recreação, o desejo de brincar, acrescentado ao fato que a condição para o ajuntamento era a vizinhança, a proximidade espacial que facultava o contato entre as crianças e o estreitamento da unidade do grupo. Entre os folguedos realizados por aquelas crianças se enquadravam rodas infantis, jogos e outras brincadeiras de cunho tradicional (mamãe, casinha, barra-manteiga, pula-mula, pegador, entre outros).

Até o final da primeira infância, não havia separação das brincadeiras realizadas pelas meninas e pelos meninos; pois isso sucedia no início da puberdade em que os círculos acabavam por estreitar entre as crianças, com grupos infantis femininos e masculinos. Quando isso incidia, a rigidez com relação à entrada de novos elementos era maior nos círculos infantis masculinos, onde parecia haver uma consciência grupal, viva e consciente.

Nessa fase, em que se procura aproximar-se sempre e somente dos indivíduos do próprio sexo, da mesma idade ou mais velhos [...] os contatos com os membros mais antigos do grupo valem como iniciação à malícia, a diferenciação dos grupos por sexos torna-se ainda mais extrema [...]. As relações intragrupais se definem em torno dos indivíduos do mesmo sexo e as relações que qualquer membro do grupo mantenha com pessoas de sexo diferente e da mesma idade, mais ou menos, são encaradas como coisas puramente individuais ou de conquistas (namoro, por exemplo) (Ibidem, p.206).

É considerado pelo grupo como transgressor aquele que quebra as regras estabelecidas: um menino ou uma menina brinca em um e no outro grupo. A liderança, no caso do grupo infantil masculino, era atribuída de acordo com as qualidades e, por vezes, com as posses da criança. O estudo de Fernandes (2004) revelou que, além dos deveres das “trocinhas”, havia direitos compartilhados por todos, que, entretanto podiam variar de acordo com sua importância no grupo. O lugar, ou não, de destaque no grupo calhava consoante a força física, habilidades nos jogos, do dinheiro que se investia no grupo, a partir disso a criança incluída tornar-se-ia apta para usufruir de direitos: proteção em relação às “trocinhas” rivais ou isenção de pagamento.

Na integração de um elemento novo nas “trocinhas”, a estratégia seria aproximar-se de um membro já pertencente ao grupo; a recepção se fazia com “trotes”, “xingações” e “judiações”, onde o recém-integrado precisava demonstrar suas potencialidades para que a integração fosse mais tranquila. Os pequeninos de seis anos ou menos, apelidados de “pichotes”, poderiam ser incorporados no grupo sob a condição de respeito e submissão aos mais velhos; não obstante, geralmente, não acompanhavam o grupo quando havia disputas com grupos infantis de outras localidades, contudo, quando autorizados transportavam os equipamentos.

A formação das “trocinhas” ocorria, predominantemente, entre crianças pobres e de classe média, o que não impedia a aproximação de crianças de classes mais favorecidas. A sua inserção não era fácil, sofriam alguma opressão, pelo que tais crianças deveriam demonstrar habilidades aproveitáveis ao grupo. Já a situação contrária, ou seja, a integração de uma criança pobre numa “trocinha” de meninos ricos era ainda mais complicada; no grupo feminino, as meninas de classes favorecidas eram bem recebidas. Segundo Fernandes (2004), havia locais em que as de classes pobres eram mal recebidas. A forma de seleção, contudo, variava de acordo com a composição do grupo não podendo ser generalizada. A pesquisa sugere que não existiam segregações étnicas, mas conflitos decorrentes da transgressão de normas, sendo que as relações se pautam “segundo padrões democráticos de conduta, quer com relação à nacionalidade, à classe social e à admissão de novos membros, ressaltando-se também uma diferenciação das “trocinhas” à base do sexo” (Ibidem, p.211).

Esses grupos estáveis e organizados chamaram a atenção de Fernandes para uma observação e análise que resultariam no estudo pioneiro folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis, denominado “As Trocinhas do Bom Retiro”, que, por sua vez, inspirou a presente pesquisa. Esta se apropria do conceito de culturas infantis, utilizado pelo autor, para expressar o caráter da cultura constituída por elementos da cultura adulta, ressignificados pelas crianças e de igual forma os elementos criados pelas próprias crianças. Há todo um processo que permeia essa cultura, que contribui para a socialização das crianças, o que para Fernandes (2004) aparece como um processo de educação.

Trata-se, é claro, de um dos processos de integração do indivíduo aos padrões do grupo, porquanto a socialização pode assumir diversos aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contacto direto com os valores da sociedade (Ibidem p.219).

A importância das culturas no grupo de crianças é crucial para a inserção das mesmas na vida social de sua comunidade. Essa é, também, minha percepção, enquanto pesquisadora, das culturas produzidas pelas crianças no contexto social caboverdiano.

Destaque para aspectos diferenciadores: nas ruas da cidade da Praia a liderança acontece em função da hierarquia etária e não de acordo com posse ou qualidade do menino e da menina; crianças da mesma classe social; ausência de regulamentos rígidos, comparativamente às existentes nas “trocinhas”: perfeitamente organizados e regulamentados; e ausência de crianças de outras nacionalidades nas ruas e no jardim infantil¹.

Brougère (1998) concebe a cultura lúdica como conjugado de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, situada no centro das culturas realizadas pelas crianças. A cultura lúdica comporta algumas características que a identificam e diferenciam, tais como: esquemas que permitem iniciar a brincadeira; estruturas que não se limitam às de jogos com regra, ou seja, as regras podem variar consoante o grupo; dispõe de regras vagas e imprecisas; e finalmente, aclimata os elementos da cultura do meio-ambiente ao jogo. Toda ela é permeada pela interação com o outro, quer seja no espaço familiar, na rua, na instituição da educação infantil, ou em outros locais acessíveis às crianças. O autor afirma, ainda, que a criança atribui

¹ Utilizo jardim infantil, jardim de infância e pré-escola como sinônimos para referir ao espaço institucional,

interpretações a objeto, pessoas, situações de acordo com suas significações. “A cultura lúdica não está isolada da cultura geral” (BROUGÈRE, 1998, p.27), os elementos da cultura do adulto são simbolizados a partir da interpretação feita pelas crianças; a pesquisa confirma isso uma vez que nas diversas interações, pode-se constatar a interligação, direta ou indireta, entre o contexto local e as brincadeiras realizadas.

Desse modo, é importante trazer a concepção de reprodução interpretativa do sociólogo Corsaro (2009), vigente no processo de socialização da infância, em que as crianças desenvolvem um conjunto de atividades, artefatos, valores e interesses pela reprodução interpretativa e apreensão das informações do mundo adulto para suas próprias culturas. Essa reprodução dissolve o caráter de simples imitação das informações do mundo adulto pelas crianças para enfatizar a apropriação criativa de tais informações para produção da cultura. Nesta pesquisa evidencio, com base nas observações realizadas e registradas que, tanto no espaço da rua como no espaço de um jardim de infância, as ações perpetradas pelas crianças estão intimamente conexas com as experiências do cotidiano de origem. A propósito, Sarmiento (2005) reforça a competência e a capacidade das crianças na formulação de sua visão da sociedade, dos outros, do sentimento, e de si próprias, enfim, com autonomia de o usarem para lidar com as situações que as rodeiam. A compreensão do processo da reprodução interpretativa é fulcral para a Sociologia da Infância.

No caso das culturas infantis em Cabo Verde, objetos como sabugo de milho, câmara-de-ar, pneu, aro de barris, folha de lata, copo de iogurte vazio, caixa de cerveja vazia, que já fizeram e fazem parte do cotidiano lúdico infantil. Tomam forma de brinquedos pela simples razão de serem manipulados livremente pelas crianças sem estarem condicionados às regras, como os jogos infantis, como assegura Brougère (2006). Apesar de tais objetos não possuírem finalidade lúdica, nas mãos das crianças se tornaram brinquedos aptos para a brincadeira. As crianças os arrogaram uma significação que potencializou esses objetos ou artefatos, como meios de recreação e divertimento na possibilidade de (re)criar sua cultura com quase nada. Esses artefatos são, impreterivelmente, meios para desencadear a brincadeira; em valoração do papel criador das crianças que os concebe e deles fazem o uso, culminando com representações imaginárias e ressignificações.

Com relação, ao termo brincadeira será utilizado como descrição de uma conduta estruturada pelas crianças, enquanto que jogo para situações lúdicas estruturadas, com regras específicas (KISHIMOTO, 1994)

Os objetos, brinquedos e as brincadeiras contribuem para a socialização da(s) criança(s), visto partir do seu desejo em que não busca outros resultados, além do prazer que a atividade instiga; em que a brincadeira se apresenta como a atividade que lhe permite a apropriação dos códigos culturais e seu papel na sua socialização. Assim a socialização seria,

[...] o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal (BROUGÈRE, 2006, p.61- 62).

A criança caboverdiana² é o sujeito desta pesquisa. Este estudo, como outros que vêm sendo feitos³ no subgrupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil, com ênfase no zero aos seis anos de idade, filiado no GEPEDISC e em nível internacional evidenciam crianças como sujeitos tendo em conta a diversidade cultural e étnica, numa tentativa de romper ideias pré-concebidas e discursos hegemônicos que generalizam e homogeneizam as crianças e as infâncias, descartando as diferentes histórias e contextos sócio-culturais que as cercam. Grande parte de estudos realizados se concentra em apresentar uma ideia de criança de classe média, branca, ocidental; outros estudos a coloca, pelo fato de ser criança, numa posição de subalternidade negando-lhe voz e/ou falares, pois o silêncio é a condição de ser subalterno (SANTOS, 2006).

A realidade humana apresenta facetas múltiplas, a educação concebida para crianças da África Negra inscreve-se numa concepção de mundo totalmente diferente da educação das crianças da Europa ou do Médio Oriente. Para focar a infância, de onde quer que se fale, é necessário localizá-la no interior de sua cultura, do seu universo particular e das formas de pensamento, tecnologia local, formas de afirmação da criança no seu contexto e sua língua. “Qu’y a-t-il alors de commun entre l’enfant congolais, l’enfant voltaïque, l’enfant tchadien et

² Na concepção legal do país, seguindo a Carta Africana dos Direitos e do Bem Estar da Criança, entende-se por criança qualquer ser humano com idade inferior a 18 anos.

³ Aqui refiro ao mestrado da Edna Rosseto sobre as Cirandas Infantis do MST (Movimento Sem Terra), sob o título Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST; e também da pesquisa em andamento sobre o fluxo migratório das crianças pomeranas no interior do Espírito Santo, da doutoranda Rosali Siller.

l'enfant rouandais?" [O que é que há de comum entre a criança congoleza, voltaica, tchadiana e ruandesa?] questiona Erny (1968, p.8), para ressaltar que mesmo que haja linhas gerais que caracterizam a presença da criança africana no mundo, há contudo particularidades entre os países e diferentes etnias do continente e, conseqüentemente, entre as infâncias. Há uma extraordinária e inegável diversidade no continente africano na sua totalidade: entre a região do Magrebe⁴ ou da África Negra; países mulçumanos ou países animistas; região do deserto ou do Equador; comunidades continentais ou insulares; onde talvez, uma criança magrebina e uma criança shona se distanciem mais pela cultura e pela história, do que uma criança finlandesa e uma francesa.

Como destacou Kuhlmann (2004) é necessário conhecer as representações da infância levando em conta crianças concretas e localizá-las nas suas relações sociais, reconhecendo-as como produtoras de histórias; a infância é uma condição da criança. Sarmiento assenta a questão da constituição de mercados de produtos culturais e de consumo para a infância que têm contribuído, de certa forma, para a globalização da infância; com certeza, esta configuração se sobrevém com mais intensidade nos países de economias desenvolvidas e emergentes, contudo, alguns desses produtos chegam aos denominados países periféricos, incluindo alguns no continente africano.

No caso particular de Cabo Verde, muitas crianças de centros urbanizados têm acesso aos desenhos animados japoneses ou da Disney; vestem roupas vindas dos EUA (Estados Unidos da América), também, as "made in China"; e brincam com brinquedos do comércio chinês, disseminados pelo arquipélago. Perante isso, coloca-se a seguinte questão: até que ponto essa globalização interfere nas culturas produzidas pelas crianças caboverdianas, prevalecendo ou não, descaracterizando ou não, aquilo que é local e tradicional?

Aproprio do termo hibridação, sem, contudo discutir a equivocidade do termo, apresentada por Canclini (2006) para aludir aos processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, práticas e objetos. Segundo o autor, com constância a hibridação brota da criatividade individual e coletiva; não somente as fusões de estruturas e práticas sociais, às vezes, ocorre de forma não

⁴ A região do Magrebe situa-se na parte norte do continente africano e compreende países como o Marrocos, Sahara ocidental, Argélia e Tunísia, cuja população é majoritariamente de origem árabe.

planejado ou resulta de processos migratórios, turísticos e intercâmbio econômico e comunicacional. O crioulo de Cabo Verde, língua materna dos/as caboverdianos/as, teria surgido dos processos de combinação de línguas, europeias (português arcaico) e africanas para gerar uma nova língua. Parte das culturas infantis registradas nesta pesquisa rejeita a pretensão de estabelecer identidades puras ou autênticas nas práticas, reprodução ou recriação das crianças. Seria possível pesquisar as ações e interpretações das crianças em Cabo Verde, abstraído os processos da constituição da sociedade, cultura e identitários que perpassam sua história?

Burke (2003) apresenta a ideia de circularidade cultural nas artes, através da música, num trajeto circular em que os músicos do Congo se inspiraram em colegas de Cuba, e outros músicos de Lagos (Nigéria) em colegas do Brasil para compor, onde “África imita a África por intermédio da América” (p.32) numa troca constante. Os dados da pesquisa mostram que a mesma circularidade percorre as culturas infantis, brincadeiras executadas praticamente da mesma forma, tanto em Cabo Verde como no Brasil.

1.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se sustenta no método etnográfico, uma vez que, se tentou estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, manter um diário de campo, descrever o observado, registrar através de imagens (fotos e vídeos) as atividades das crianças num esforço contínuo para compreender costumes e situações observadas, na constante busca de significar culturalmente tais ações (GEERTZ, 1978) no contexto de origem. São esses os procedimentos adotados por uma pesquisa de caso etnográfico.

Grande parte dos dados que corporificam este trabalho foi coletado entre meados de dezembro de 2009 e fevereiro de 2010, na viagem de campo feita a Cabo Verde, o local que inspirou esta pesquisa. Dentre os instrumentos metodológicos adotados para a pesquisa constam: observações com registro no caderno de campo, imagens (fotografias e filmagens) e entrevistas para obtenção de várias informações.

Nos três bairros selecionados, Ponta d'Água, Várzea e Brasil, situados na capital caboverdiana, cidade da Praia, as observações iniciavam entre dezesseis horas às dezessete horas,

horário em que as crianças regressavam da escola e tinham o hábito de se agruparem para brincar, conversar e socializar na rua. Nesse horário, ainda, havia a luz do sol, prestes a se pôr por detrás das montanhas, sombras e uma temperatura amena que propiciavam tanto o recreio como o trabalho. O encerramento acontecia entre as dezoito e trinta e dezenove horas, já noite, em que não tornaria possível observar, fotografar ou filmar. Deixava o local, mas as crianças continuavam na rua a brincar. Durante as cinco primeiras semanas as observações aconteciam em média três vezes e, nas últimas quatro semanas uma média de duas vezes semanais.

No jardim infantil “Sementes de Girassol”, num período de cinco semanas, a média foi de três vezes no período das oito horas às nove horas. Mas, várias vezes, permaneci além desse horário; inclusive no primeiro dia a professora pediu que ficasse com a sala de quatro anos, pois a outra professora havia faltado. Sistematizando em números, têm-se como resultados aproximados: total de 61h distribuídas entre observações nas ruas, 46 h e no jardim infantil, 15h. Havia em média 11 crianças nos bairros observados, numa mobilidade constante destas, 36% tinham menos de seis anos de idade; porém, nos bairros havia outros núcleos de crianças brincando em outras ruas, que não fizeram parte do recorte da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram crianças de zero aos doze anos de idade, não se limitando somente à pequena infância, contrariamente ao que se havia definido de início. As mudanças aconteceram pelo fato de ter encontrado na rua, crianças daquela faixa etária misturadas com as mais crescidas, brincando. Nos bairros visados a pesquisa encontrou crianças negras e mulatas⁵, não tendo sido registradas crianças orientais e brancas brincando com as observadas. Isso pode ser explicado, talvez, pelo fato das crianças brancas residirem em bairros de classe média alta.

A escolha dos bairros foi feita mais ou menos de forma aleatória. Por exemplo, em Ponta d'Água deveu-se ao fato de eu, a pesquisadora, ter ido em busca de informações para a pesquisa com uma possível informante. Estando ali, aproveitei e andei à procura de crianças brincando sob o sol, ainda quente, das 15h.

Na instituição pré-escolar, o olhar direcionou-se para crianças que estivessem em interação umas com outras no período da brincadeira. Vale, entretanto, comentar a desproporção entre o número de horas de observação na rua e o número de horas no jardim de infância, não

⁵ Informações informais revelam que em Cabo Verde em termos de cor da pele da população: 70% é mulata, 28% negra e 2% branca.

prevista inicialmente, com realce para alguns fatores que contribuíram para que tal se verificasse. Primeiro, as observações na rua começaram no período em que escolas e jardins de infância estavam em recesso, por conta das festas natalinas e do final de ano, o que inviabilizou a pesquisa no jardim, concomitantemente. Outra situação é que grande parte dos jardins públicos estão localizados nas regiões rurais da cidade da Praia, o que causou alguma dificuldade concernente ao acesso a esses locais.

Houve tentativa de complementar a pesquisa com observações das crianças na única creche da cidade pertencente a uma Fundação, situada no bairro de Achada Santo António. A diretora da instituição aconselhou que se procurasse o conselho da Fundação, para as devidas providências para autorização. Tentativas infrutíferas foram feitas no sentido de contatar o vice-presidente do conselho que se encontrava com problemas de saúde, durante o tempo hábil da pesquisa. Outro jardim infantil, pertencente a uma associação recreativa de um bairro, aceitou participar da pesquisa, o que, no entanto, não se consumou, por não possuir espaço para brincadeiras livres. Aquelas só ocorriam às sextas-feiras quando deslocavam as crianças para um poliesportivo próximo.

Os primeiros contatos com as crianças e suas famílias (mães, avós, tias) para esclarecimentos acerca do trabalho e a possibilidade de observá-las, enquanto brincavam na rua, geravam inquietação. Como comentou uma anciã, bisavó de uma das crianças observadas: “*Bu ben la di Brazil, so pa odja modi ki mininus ta brinka?!*” [Vieste do Brasil só para ver como as crianças brincam?!], revelando espanto do interesse por algo corriqueiro e feito pelas crianças. Tal inquietação, com o tempo, amenizou frente à receptividade das crianças em participar do meu “trabalho de escola”, ainda que não me conhecessem, mas pela identificação: talvez, pelo fato de ser uma *badia*⁶, que falava crioulo, ou ainda, o jeito caboverdiano tenha facilitado a aproximação⁷.

Esse acolhimento se manifestou de diversas formas: desde a preocupação em buscar um banquinho para sentar; ser surpreendida por um abraço; avisar as outras crianças da minha chegada ao bairro; no interesse pelas anotações no caderno de campo; a disputa de atenção; a generosidade em explicar e demonstrar as brincadeiras; e até em cobranças quando

⁶ Originária de Santiago.

⁷ No entanto, penso que não seria muito diferente, com relação ao acolhimento, caso a pesquisadora fosse de outro país e, falasse outra língua.

demorava seis dias seguidos sem aparecer no bairro. Isso aconteceu na rua, com crianças maiores de cinco anos, pois as menores não reagiam à minha presença da mesma forma, salvo algumas exceções.

No jardim infantil a acolhida das crianças foi mais lenta, talvez pelo fato de em momento algum ter pedido permissão para as observar, limitando-me à autorização dada pela professora. Ainda assim, deixaram-se observar. Não fui apresentada formalmente às crianças. Mães e pais que as acompanhavam, perguntavam para uma das professoras se eu era a nova professora e, aquela explicava o motivo da presença. Ali encontrei quatro crianças que havia conhecido, quando tinham aproximadamente um ano de idade, ao frequentar o bairro por outros motivos.

Houve dificuldades em “estranhar” aquilo que era familiar, pois os costumes, os valores e a língua eram os mesmos e muitas vezes, não se me considerava uma “estranha”. Apesar de ser uma adulta observando crianças, essa cultura não era alheia, pois a notava nas suas representações e interações dentro da Cultura a qual fazia parte. No entanto, o desafio foi tentar entender o que Florestan Fernandes denominou de culturas infantis, que ao lado da cultura adulta contempla um universo complexo de relações.

Nas observações, tanto no contexto da rua como da pré-escola, foram utilizados recursos imagéticos como fontes da pesquisa. Para Santos (2010), o uso da fotografia implica assunção de riscos, pois, como objeto construído socialmente, traz características e intenção do olhar de quem fotografa, nesse caso a pesquisadora, susceptível de subjetividade como outras fontes de pesquisa. Além disso, encerra o poder de congelar a imagem, pelo que, é importante ser analisada a partir do contexto onde é produzida. Não houve dificuldades em fazer fotos ou filmar crianças na rua, pelo contrário, as crianças pousaram, exibiram e muitas vezes chamaram atenção para que algo ficasse registrado através das imagens. Mães que passavam, paravam e pediam que fizesse fotos do filho ou da filha, mesmo não sabendo a finalidade da minha presença no local.

Entretanto, falhei em não ter pedido permissão às crianças da pré-escola para fotografá-las ou filmá-las, mas somente à responsável da instituição. Nem por isso houve rejeição, por parte delas, para fotos ou filmagem. Num daqueles dias, concentrada, enquanto filmava fui surpreendida por quatro meninas que agarraram a câmera: queriam ser fotografadas

e/ou fazer fotos. Perseguiram-me, agarraram a máquina, insistindo: *Tra-nu fotu!* [Faça-nos fotos!]. Respondia: *Sô kenha ki stá ta brinka, ki N ta tra fotu!* [Faço foto, somente quem estiver a brincar]. Muito engraçado, a situação acabou registrada, como mais tarde apercebi, não obstante a tentativa inicial em parar a gravação. Importante realçar que, por questão ética aquelas imagens não figuram nas páginas da dissertação.

As técnicas representam um conjunto de procedimentos, que permitem ao pesquisador e pesquisadora alcançar o objetivo proposto no estudo (QUEIROZ, 2008), tendo sido a entrevista (história oral) uma das técnicas escolhidas na efetuação da pesquisa. A entrevista obedeceu a um roteiro, previamente estabelecido; depois da recolha das experiências dos indivíduos procedeu-se à convergência dos relatos. Alguns entrevistados e entrevistadas eram pessoas conhecidas; outras/os, pessoas que se destacam na sociedade caboverdiana através da literatura, militância e cultura; se incluem, ainda, profissionais ligadas à educação pré-escolar; e por fim aqueles/as indicados/as por outrem.

Registro aqui duas situações. A primeira é da entrevistada Domingas Dias, conhecida por *Nha Dunda*, que durante boa parte de sua vida foi peixeira. Depois de serem abordadas algumas crianças na zona do Brasil, quanto à possibilidade de observá-las, sugeriram que se conversasse com Tânia, uma menina de doze anos. Ao procurá-la, a mãe muito receptiva, incentivou a filha e demais crianças da vizinhança, que se encontravam na casa, a colaborarem na pesquisa. Aproveitando a ocasião, pedi sugestão de uma peixeira a entrevistar. Sem hesitação, a mãe da Tânia fez uma indicação. Ao procurar a indicada, aquela por sua vez sugeriu *Nha Dunda*, sua vizinha; pediu para que uma das crianças da casa a chamasse. Mais tarde, se realizou a entrevista e no decorrer descobri que a entrevistada tinha feito parte do grupo teatral *Korda Kauberdi* de Francisco Fragoso.

Outro realce é o caso da Berta. Encontrava-me na Várzea, rodeada de crianças, a conversar sobre a pesquisa quando Berta, varredeira da Prefeitura Municipal no exercício da tarefa, uniu-se ao grupo para saber o que se passava. Sem meio termo, interferiu na conversa fazendo comparação entre brincadeiras atuais e as que fazia na infância. Desafiei-a para uma entrevista, aceita prontamente.

Houve casos em que se precisou fazer um agendamento para entrevista, enquanto que em outros no primeiro contato a entrevista se realizou, a pedido do entrevistado ou da entrevistada. Todos aceitaram gravar a entrevista, para qual se utilizou um aparelho mp3. Das doze entrevistas realizadas na cidade da Praia, foram utilizadas somente oito, pois, quatro desistiram no processo da escrita do texto final: duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Os 75% dos indivíduos são do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Das oito entrevistas⁸, quatro ocorreram em Ccv e outras quatro na língua portuguesa. As transcrições foram feitas nas línguas narradas, demandaram algum tempo e trabalho. Destaca-se que esse é um dos momentos delicados de uma pesquisa, conforme Vidal:

[...] é a passagem da oralidade à escrita, o que de certo constitui uma reelaboração da entrevista na medida que pausa, entoação, silêncio, ritmo são algumas características da oralidade dificilmente enquadráveis nas regras gramaticais do escrito. Transcrever, assim, implica em fazer opções, mais ou menos arbitrárias, de ortografias e pontuações (VIDAL, 1998, p.12).

As dificuldades redobram na efetuação das transcrições das entrevistas concedidas no Ccv, apesar de ser minha língua de origem, não a aprendi na escola e daí a dificuldade em lê-la, escrevê-la ou transcrevê-la. Algumas transcrições foram enviadas por e-mail para certificação por parte das/os entrevistadas/os e, outras/os as receberam impressas no papel. Somente duas transcrições de entrevistas em Ccv não foram devolvidas para leitura. Tal procedimento adotado por mim foi em razão de uma das entrevistadas ser analfabeta e a outra não ler o Ccv. No entanto, falhei em não ter cogitado a possibilidade da leitura em voz alta, das transcrições para as entrevistadas. Tendo considerado o consentimento verbal de ambas para utilização na pesquisa.

Com entusiasmo participaram da pesquisa e não demonstraram receios para que seus nomes verídicos constassem no texto final da pesquisa. Diferentemente, com relação às crianças todos os nomes foram alterados. Somente um dos entrevistados tinha relação de parentesco com uma das crianças observadas no coletivo.

Os diversos trechos em Ccv, excertos de entrevistas, expressões e nomes, foram cuidadosamente escritos na tentativa de colocá-los nos padrões do ALUPEC (Alfabeto Unificado

⁸ Encontra-se no Anexo desta dissertação, informações complementares dos /as entrevistados/as.

para Escrita do Crioulo) e assim dignificá-la. Constantemente, eram revisados com a preocupação de utilizar as regras, palavras corretas, e supressão das consoantes que não configuram no referido alfabeto. Para tal, foram indispensáveis “O caboverdiano em 45 lições” e “Introdução à gramática do crioulo”, ambos do Manuel Veiga; e a coletânea de estórias tradicionais “*Na bóka noti*” de T.V. da Silva. No entanto, há títulos e citações de livros preservados na grafia originalmente redigida, por questão ética, por não possuir autorização, de autores e editoras, para seu enquadramento no ALUPEC. Boa parte foi escrita quando não havia qualquer norma de escrita definida para o crioulo de Cabo Verde. As citações e/ou trechos se encontram no Ccv, variante da ilha de Santiago; os escritos nas variantes das outras ilhas estão elucidados em notas de rodapé. Optou-se pela colocação de nomes, expressões e frases no Ccv em itálico. Parte da forma como os trechos aparecem no texto deveu-se as sugestões do Prof. Gilvan Muller⁹ e Terezinha Maher¹⁰ (ver Anexo E). Por sugestão do grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Ana Lúcia G. Faria as falas das/os entrevistadas/os aparecem no texto com a fonte 12, espaçamento um e recuo de dois cm de cada lado. Para além das entrevistas, as conversas informais com diversas pessoas forneceram informações imprescindíveis que figuram ao longo do texto¹¹.

Não foram realizadas entrevistas com as crianças. As falas que aparecem no texto foram anotadas no caderno de campo, extraídas das filmagens e gravações no mp3. O caderno de campo foi, também, um instrumento de utilidade na medida em que serviu para registrar o observado, as percepções, comentários, diálogos, e situações diversas. O mesmo atiçava a curiosidade dos meninos e das meninas no jardim infantil que o pegavam, rabiscavam e/ou fingiam ler. Na rua as crianças maiores liam, em voz alta ou não, enquanto registrava. Faziam comentários sobre a forma de escrever e de um possível erro ortográfico. Na tentativa de colher as falas de algumas crianças na rua, depois de observá-las, várias outras se agregavam, empurravam umas às outras, conversavam ao mesmo tempo, enfim tornando impossível a gravação; isso demonstrou a vontade das crianças em participarem.

No momento em que queria conversar com as crianças, depois de observar, anotar ou filmar, todas queriam participar. Disputavam ficar à frente para poder “aparecer na televisão”. Por isso, foi difícil gravar vozes ou imagens, havia muito barulho e todas queriam aparecer. Até as mães, à porta das casas, intervinham para mandar as crianças

⁹ Diretor do Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

¹⁰ Professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

¹¹ Ver Agradecimentos.

ficarem quietos, ou então para responderem a alguns dos meninos que se metiam em conflito com o filho ou sobrinho (Caderno de Campo, 29/12/2009).

Semelhantemente, quando perguntava o nome de alguma criança para acrescentar ao registro no caderno de campo, várias outras, com preocupação questionavam: *Dja bu poi nha nómi?* [Já puseste o meu nome?]. Ou faziam algo para chamar a atenção, uma menina chegou acompanhada de um menino de quatro anos e disse: *Odja kuzé ki nu ta fazi!* [Olha o que somos capazes de fazer!].

Na rua, numa parte considerável do tempo, as crianças encenaram várias brincadeiras que se encontram descritas no subitem 4.3.2 e 4.3.3, nos entremeios das encenações se pode captar as relações entre elas, especialmente as de faixa etária diferentes; todavia foram registradas brincadeiras espontâneas, especialmente feitas pelos *pikinóti*¹² [os pequeninos]. No espaço da instituição, jardim-infantil “Sementes de Girassol”, em momento algum solicitei às crianças que representassem qualquer brincadeira, houve espontaneidade. Tudo o que foi descrito se baseia no observado, em atenção às crianças em alguma atividade, independentemente de ser menina ou menino. Isso não significa que não houve interlocução com as mesmas.

Visto não ter escolhido os arredores da casa onde cresci para ser um dos locais da pesquisa, fiz-me acompanhar das crianças da casa¹³ no trabalho de campo. Uma de cada vez, três delas com idades compreendidas entre um ano e meio a três anos e três meses, me acompanharam em pelo menos quatro idas aos bairros. Independentemente do trabalho acrescido, foi prazeroso as ter na pesquisa conjuntamente com as outras.

O cotidiano e o ambiente circundante à rua, no momento da pesquisa, eram ocupados por pessoas que regressavam do trabalho ou da escola; mulheres na venda de *drops* [rebuçado] e outras guloseimas nos tabuleiros; outras sentadas, ou em trânsito, com crianças ao colo; idosos e idosas; pessoas sentadas à porta de um bar ou mercearia; carros; música nacional e internacional, vinda do interior de uma mercearia; brigas; vendedoras ambulantes; animais; moços e moças se cortejando e conversando; outras pessoas que paravam para observar os movimentos da rua no fim da tarde, inclusive o trabalho de pesquisa.

¹² Ao longo do trabalho utilizo a expressão *pikinóti*, que traduzida é pequenino(s), para me referir à faixa etária de zero aos seis anos.

¹³ Parentes da pesquisadora: um sobrinho (um ano e meio), uma sobrinha (três anos e três meses) e um primo (dois anos e três meses).

Algumas pessoas no bairro chegavam para perguntar o que estava fazendo, inclusive deram a seguinte sugestão: “*Si bu ben lá pa saís óra ô séti ora, bu t’atxa un monti di mininus li na prasa ta brinka!*” [Se vieres por volta das dezoito ou dezenove horas, encontrarás muitas crianças a brincarem aqui na praça!] (Caderno de Campo, 05/01/2010).

Algumas vezes, adolescentes e alguns homens manifestavam curiosidade sobre o trabalho, aproximavam e questionavam. Um indivíduo, na zona do Brasil, abordou-me com o seguinte: *Abô e’ di pundi?* [Você é de onde?]. Com a pergunta, deveria não somente dizer onde morava, como também identificar os pais e avós; pois em Cabo Verde muitas vezes a pessoa se identifica ou é identificada como filho ou filha de alguém, independentemente do nível socioeconômico. Por exemplo, *Manel di Nhô Juan* [Manuel do Sr. João], no caso o pai; ou, *Manel di Nha Lili* [Manuel da D.Lili], no caso a mãe; ou ainda quando casado/a, oficialmente ou não, pelo nome da companheira/o. Em Ponta D’Água, um homem, um pouco bêbado, se interessou pelo trabalho e na conversa questionou acerca da pesquisa. Ao despedir-se prometeu enviar crianças da sua casa, filhos ou netos, para também participarem.

Além da pesquisa de campo, também foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica, que se iniciou com as propostas da Atividade Programada de Pesquisa I e nos encontros do grupo de pesquisa da pequena infância do GEPEDISC. Algumas podem ser encontradas em Bibliografias Estudadas (não referenciadas), em que se incluem textos referentes à pedagogia italiana, culturas infantis e autores que questionam a colonização e ideologias dominantes, tais como: Bastides (1971), Aguiar (1994); Kishimoto (1995); Sousa (1998); Bondioli e Mantovani (1998); Edwards, Gandini e Forman (1999); Faria (1999); Fernandes (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003); La Boétie (1987); Lander (2005); e Faria, Demartini e Prado (2009). A pesquisa se complementava, ainda, com acervos das bibliotecas da FE (Faculdade de Educação), IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e também da biblioteca de Educação Infantil do GEPEDISC, na sala da Prof.^a Ana Lúcia G. de Faria. Os filmes como *A Maçã; Vermelho como o céu; Persepólis; Osama; Feio, Sujos e Malvados*; acrescidos dos documentários de Milton Santos e a globalização e *Pequeno Grão de Areia*.

A busca por trabalhos sobre a infância, educação infantil, brincadeiras, história, identidade e cultura relacionados a Cabo Verde, também, se efetivaram através de vários sites da internet, tendo sido encontrados alguns textos, teses, artigos; porém, uma brecha no que concerne

à infância, pequena infância e culturas infantis. Todavia, coloca-se a possibilidade de existirem estudos referentes a estas áreas, mas que por falta de uma sistematização ou catalogação, no caso da Universidade de Cabo Verde ou das bibliotecas nacionais e a indisponibilização através da internet, tornaram difícil sua localização e consulta. Isso também serve no que concerne às pesquisas feitas em universidades estrangeiras. Destaque para trabalhos feitos em algumas universidades brasileiras relacionadas com a Educação: Educação pré-escolar em Cabo Verde: um estudo de caso (SILVA, 1999); A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho (FORTES, 2008); e Africanidades e Eurocentrismos: em pejeas culturais e educacionais no fazer-se histórico do Cabo Verde (MONIZ, 2007). As informações e dados que compõem a parte textual da pesquisa resultam, também, de conteúdos dos livros, periódicos, entrevistas e, até mesmo, em conversas informais que trouxeram contribuições para a pesquisa.

Assim, grande parte dos materiais mencionados nas Referências Bibliográficas faz parte dos acervos da Biblioteca Nacional, Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde, sala de leitura do Palácio do Governo, Biblioteca da UNICV (Universidade de Cabo Verde) e de particulares. As dificuldades em encontrar estudos e materiais sobre a infância, culturas infantis ou brincadeiras de rua evidenciaram a lacuna existente nos estudos na área. Enfoque para “Brinquedos caboverdianos” (MUSEU, 1987), catálogo feito a partir de uma exposição realizada em 1987 num museu em Portugal, onde constam, para além dos brinquedos expostos, algumas brincadeiras feitas nas ruas. O documentário “Com quase nada” de Carlos Barroco (COM, 2000), realizado nas ilhas de Santo Antão, São Vicente e Fogo, mostra brincadeiras e alguns brinquedos confeccionados por crianças a partir de sucata. Também pequenos textos¹⁴ publicados em jornal, livro ou revista com ênfase a algumas culturas feitas pelas crianças nas ilhas.

A literatura caboverdiana, aqui referenciada, foi escolhida pelo fato dos textos falarem da infância, culturas infantis ou outro assunto pertinente para a pesquisa com enfoque direto à realidade do país. A literatura e arte podem servir como fontes válidas para o conhecimento de uma realidade social, no entendimento de Queiroz (2009b), primeiro como uma possibilidade de adentrar e alcançar problemas mais profundos ainda e segundo como um

¹⁴ Almeida (1987); Almeida (1999); Graça (S.l:s.n.); L.L (1984); Lopes (1985); Ministério da Educação, Unicef (1998).

testemunho dos valores de uma época ou de um grupo. O emprego feito nessa pesquisa obedeceu à segunda alternativa, como forma de mostrar a contextura de um momento e talvez até o ponto de um autor, apesar do trabalho não aprofundar as críticas dos pontos de vista.

Após o exame de qualificação com os aportes importantes que delinearão o texto final, realço as contribuições da tese “Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola” de Maria Walburga Santos (2010) e a disciplina “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”, ministrada pela prof.^a Tizuko Kishimoto, ambas cruciais na reformulação, organização da dissertação e análise dos dados coletados.

Uma trilha acadêmica marcada por aspectos negativos, que devem ser atribuídas importâncias no processo de construção do saber e de reflexão no trabalho do pesquisador ou pesquisadora, como por exemplo: erros metodológicos; falta de energia elétrica, em Cabo Verde, para digitação do texto da qualificação; recusa da Polícia Federal em renovar o meu visto de estudante, antes da viagem de coleta de campo; dificuldades em obter um visto de retorno ao Brasil, após a pesquisa de campo; desligamento do sistema da Unicamp, como aluna regular por não apresentar, na data prevista, o visto regularizado (como fazê-lo se a Polícia Federal indeferiu o pedido, houve dificuldades em conseguir um novo visto em Cabo Verde); e conseqüentemente, o pagamento de uma multa à Unicamp para restabelecimento de vínculo estudantil e, assim, concluir o mestrado.

Uma pesquisa etnográfica requer mostrar o contexto histórico, social e cultural que envolve a realidade em estudo. Daí, proponho a leitura do capítulo 2 - Cabo Verde: *dex granzin d'terra xpaiod na mei d'már*.

CAPÍTULO 2

CABO VERDE: *DEX GRÁUZIN D'TÉRRÁ XPAIOD NA MEI D'MAR* (Dez grãozinhos de terra espalhados no meio do mar)

2.1 Esboçando os marcos da história de Cabo Verde

As ilhas da Brava, Fogo, Santiago, Maio, Boa Vista, Sal, São Nicolau, Santa Luzia, São Vicente e Santo Antão e os ilhéus Branco e Raso compõem o arquipélago de Cabo Verde, com 4033,37 Km² de superfície terrestre e uma área marítima de 600.000 Km², situado na costa ocidental do continente Africano.

A historiografia oficial (CARREIRA, 2000; ALBUQUERQUE e SANTOS, 2001), relata que essas ilhas eram desabitadas quando os portugueses chegaram em 1460, tendo sido povoadas por povos africanos (devido ao comércio transatlântico de escravos) e europeus. Carreira¹⁵ (2000), baseado em documentos escritos¹⁶, destacou a presença de nobres, moços da câmara, criados e outros servidores, também “desgredados”¹⁷ que vieram da Europa, que não eram em grande número. Os africanos foram trazidos da costa e dos rios da Guiné¹⁸ para trabalhar, serem empregues na exploração da terra e criação do gado, pois os europeus que chegaram para povoar e trabalhar, tinham pouca resistência às condições climáticas.

Entretanto, se coloca hipótese do povoamento ou ocupação ocasional em algumas ilhas de negros jalofos antes da chegada dos portugueses:

No parecer de 1827 o autor não alude à *tradição*. É mais concreto: “acharam-se somente povoadas por poucos negros Jalofos as ilhas de Santiago e Fogo” [...] A própria expressão usada (“poucos negros Jalofos”) corrobora a hipótese. O que não se aparenta aceitável, pelo menos à luz da documentação conhecida, é o *povoamento, devidamente*

¹⁵ António Carreira (1905-1988), caboverdiano, foi etnólogo e historiador.

¹⁶ “Fez – escreve – o Infante D. Henrique transplantar a esta ilha [de Santiago] e à do Fogo, algumas família do Algarve, e Alentejo, que convidadas pela Real munificiência do senhor rei D. Afonso V, ali se estabeleceram; [...]” (CARREIRA, 2000, p.282).

¹⁷ Entre as décadas de 1800 a 1873 foram enviados cerca de 2.433 degredados à província de Cabo Verde, cujos delitos iam desde de roubos, homicídios voluntários, porte ilegal de armas, estupro, rebelião, vadiagem, falsificação de passaportes e documentos, entre outros.

¹⁸ Atualmente Guiné-Bissau.

organizado, feito por Jalofos, Lêbus, Sèrères ou outros, e anteriormente aos portugueses. [...] Em qualquer caso, embora a documentação antiga apresente as ilhas como *desertas* à chegada dos descobridores, não se deve excluir de todo a hipótese de, Santiago, ter sido refúgio de um pequeno grupo de náufrago Jalofos ou outros habitantes do Cabo Verde (Lêbus ou Sèrères, etc.), antes da chegada dos portugueses. Mas isso ter-se-ia dado, repete-se, por circunstâncias puramente acidentais, sem propósito deliberado, nem continuidade de povoamento (CARREIRA, 2000, p.296-297).

Com relação aos grupos étnicos africanos aportados em Santiago, primeira ilha a ser povoada, não há consensos entre os estudiosos concernentes a região de origem. Contudo, a partir da seroantropologia realizada em 1956, Carreira (2000) elaborou um quadro comparativo dos grupos sanguíneos da população caboverdiana, tendo prevalecido as seguintes etnias: Mandinga, Fula-forro, Fula-preto da Guiné-Bissau; Jalofos, Bambarã e outras etnias diversas da região. Albuquerque e Santos (2001), usam de cautela no que se refere a esse assunto, justificando carência de documentos históricos que comprovem com exatidão a origem étnica dos negros levados ao arquipélago. Um aspecto relevante a se considerar foi a intensa miscigenação das etnias, facultando que não houvesse diversidade étnica no país.

Visto não terem existido grandes latifúndios no arquipélago, para além dos serviços domésticos, os africanos eram levados sob condição de escravos para outros lugares. Obrigatoriamente eram instruídos e cristianizados antes da venda, ou, trabalho em casas dos senhores.

Havia dois grupos de escravos: 1) os boçais, estes eram os recém trazidos do continente, os quais falam sua língua materna cuja comunicação se estabelecia pela interpretação dos *chalonas*; 2) os ladinos e naturais, dos quais faziam parte os que tinham vindo ainda criança ou adolescente e permaneceram em Santiago e certamente já batizados e falavam a língua portuguesa¹⁹ e os naturais, nascidos nas ilhas de Santiago e Fogo. A ladinização que os africanos eram submetidos, responsabilidade dos missionários, de acordo com o historiador Pereira (2005, p.205), não consistia somente nos ensinamentos dos dogmas da igreja católica, mas também da língua portuguesa e dos “princípios por que se regem os senhores brancos”; logo o africano era transformado, por ser “nativo” inculto, em ladino, ou seja, “culto”. Todo esse processo de “aculturação forçada” tinha a finalidade de torná-lo “mais dócil perante o seu senhor”, para que o rendimento fosse maior.

¹⁹ Na verdade a língua portuguesa aqui seria o crioulo, ou melhor, o broto que mais tarde desenvolveu-se dando origem à língua dos caboverdianos.

Importante registrar que, muitos africanos permaneciam no arquipélago com o propósito de serem ladinizados²⁰ para depois serem vendidos. Num artigo publicado no Boletim de Cabo Verde, Fontes (1957, p.5) frisou que os africanos de tribos diferentes, foram distribuídos por fazendas agrícolas e por diferentes ilhas, o que ocasionou a perda da ligação com a organização social e tribal tendo que se dedicar à agricultura e pastoreio “sob orientação e disciplina por eles até ali desconhecidas, tendo que mudar desde os hábitos mais elementares e essenciais, como a alimentação, o vestuário e a habitação [...]”.

Vários assaltos e ataques dos corsários, franceses, ingleses e holandeses aconteceram entre meados de 1500 a 1816, prejudicando o comércio e o povoamento as ilhas, a vida no litoral tornou-se difícil e insegura. Com os constantes ataques muitos, mantidos na condição de escravos, fugiam para os montes, no interior das ilhas dando origem a,

[...] proliferações de *sítios*, núcleos de minguado número de habitações, primitivamente *funcos*²¹ e mais tarde casas quadrangulares ou rectangulares, com os seus pequenos quintais ou hortos, localizados nos picos ou em encostas alcantiladas, zona de reduzido espaço, impeditivo da expansão urbana (CARREIRA, 2000, p.333, *itálico do autor*).

As condições orográficas das ilhas, no caso Santiago e Fogo, dificultavam o acesso dos brancos por causa das encostas íngremes e dos vales, possibilitando o estabelecimento naqueles locais que resultaria em pequenas vilas, como temos em Cabo Verde. Para além dos saques e deserções, as longas estiagens e fome permitiram o êxodo da cidade para o campo. O interesse da Coroa Portuguesa no povoamento do arquipélago deveu-se ao intento de torná-lo “um sólido ponto de apoio à navegação, susceptível de “assegurar a continuidade das descobertas mais para o sul e do comércio com a costa [Africana]” (FERNANDES, 2002, p.27). Alguns historiadores, contudo, têm asseverado que Cabo Verde não constituía um lugar de grande interesse de Portugal na África, como fora Angola ou Moçambique, o que determinou por refletir na sua forma de povoamento e constituição da sociedade crioula.

A hibridação da cor da pele, que gera o mulato e a mulata é a “afirmação do branco e do negro no ponto de uma elisão recíproca” (SANTOS, 2006, p.245), mas isso não

²⁰ Considerado como mercadoria, o preço do escravo ladino era superior ao do escravo boçal (CARREIRA, 2000).

²¹ “Habitação de tipo africano, de planta circular e cobertura cónica em colmo ou folha de coqueiro. *Funco* é vocábulo de língua africana (ignorada) registado nos textos portugueses do século XVI.” (CARREIRA, 2000, p.353).

resultou da ausência de racismo, mas acabou por ser a causa de outro tipo de racismo. Gabriel Mariano (1991, p.53) ao abordar sobre a estruturação social em Cabo Verde defende que o mulato adquiriu desde cedo grande liberdade de movimento e teria ele assumido a condição de líder ao receber e recriar os elementos da civilização europeia na África e “teria sido o funco, e não o sobrado, o laboratório exacto onde se processou a síntese de culturas”, uma hibridização que descredibiliza as representações hegemônicas.

O que importaria era surpreender as causas que teriam levado o negro e o mestiço a mover-se com relativa liberdade na paisagem social econômica de Caboverde, em épocas, pelo menos aparentemente, nada favoráveis a essa mobilidade. Épocas por assim dizer de disputa de lugares ao branco colonizador ou ao branco inchado da aristocracia dos *sobrados*. Eu suponho que esta questão deve ser vista de três ângulos ou em três momentos: em primeiro lugar a propagação – digamos – meramente material ou biológica do mestiço, cujo veículo seria unicamente o sexo; depois, a instalação do mestiço em áreas ou classes de predominância social, cujo veículo teria sido principalmente a actividade mercantil dos primeiros caboverdianos; por último, a conquista definitiva de posições, a transmutação de poderes, acompanhada do prestígio intelectual do mestiço caboverdiano (Ibidem, p.71).

Todo esse processo foi fulcral na formação e estruturação da sociedade crioula. Com a abolição da escravatura em 1875 houve a inversão nos grupos sociais existentes no arquipélago, dos finais do séc.XVIII e princípios do séc.XIX, a saber: escassos reinóis e alguns mestiços; outro intermédio, constituído por rendeiros e parceiros da terra dos senhores, sesmeiros, profissionais de ofícios, pequenos comerciantes e o povo; e escravos.

A política assimilacionista²² instaurada pelo dominador português com o objetivo de apertuguesar a população do arquipélago foi, em vários momentos, recebida como oportunidade de branqueamento social e mobilidade vertical, em favor da estigmatização da herança africana. Críticas importantes vêm sendo feitas à questão identitária caboverdiana, dentre as quais se destacam: a elite intelectual compartilhava das mesmas ideologias do colonizador, com alusão ao Movimento Claridoso²³, que enaltecia a contribuição dos portugueses na formação da nação; o distanciamento das raízes africanas a partir de estratégias da administração colonial; construção de um imaginário de superioridade dos/as caboverdianos/as

²² A política assimilacionista suprimia ou ignorava as estruturas políticas especificamente africanas e a cultura para a substituir pelas estruturas coloniais e pelo ensino colonial (mas profundamente diferentes do que existia em Portugal).

²³ Movimento de cunho nacionalista, cujos impulsionadores foram Baltazar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa importante na literatura caboverdiana.

em relação aos povos das outras colônias portuguesa; aceitação vincada da língua portuguesa como oficial e da doutrina religiosa católica; entre outros (MOURÃO, 2006).

Considera-se a década de 1960 como o momento de liberdade das colônias em África, ou melhor, das que pertenciam à França e à Inglaterra, uma vez que Portugal manteve o jugo até meados da década de 1970. René Remond explicitou as razões que justificaram a tardança dos movimentos de luta pela libertação no continente Africano, fazendo com que a colonização se arrastasse durante séculos: subpovoamento de algumas regiões africanas, rivalidades étnicas, debilidade econômica e ausência de elite letrada (FERNANDES, 2007). As conjunturas internacionais que impulsionaram os diferentes movimentos de luta pela autonomia das diferentes nações a partir de 1960 foram: intensificação da ONU, após sua criação, de ações para o processo da descolonização dos países e povos; pressão de países asiáticos, que antes tinham sido colonizados, através da Conferência de Bandung para a autodeterminação dos povos ainda subjugados; a proposta da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) à ONU para concessão da independência aos povos colonizados.

Amílcar Cabral²⁴ liderou o movimento de unidade entre Cabo Verde e Guiné-Bissau, com a fundação do Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1956, com o objetivo de lutar pela independência dos dois países²⁵. Nos primeiros anos o partido operou clandestinamente na Guiné-Bissau, após o envolvimento com o movimento grevista de Pidjiguiti e sob perseguição política da PIDE (Policia Internacional de Defesa do Estado), deixou o país e se estabeleceu no Senegal e na Guiné-Conacry, países contíguos. Para Fernandes (2007), em Cabo Verde apesar de algumas revoltas, como a de Ribeiras do Engenho em que os aldeãos se revoltaram contra o autoritarismo do administrador do Engenho, houve “certa letargia” em termos políticos concernentes ao enfrentamento ao colonialismo. Nos finais de 1950, Abílio Duarte sob o mote do desenvolvimento de ações culturais e acadêmicas na

²⁴ Amílcar Cabral foi fundador do PAIGC, partido que desencadeou a luta armada pelas independências de Guiné Bissau e Cabo Verde. Os ideais do partido estavam assentes na corrente marxista-leninista. Cabral foi assassinado em 1973.

²⁵ “No que concerne à luta pela Independência de Cabo Verde também em Dacar aparece um movimento denominado M.L.I.C.V (Movimento para a Libertação das Ilhas de Cabo Verde), cujo regulamento interno foi elaborado em 19 de Janeiro de 1965, presidido por FRADIQUE OSCAR HENRIQUE MONTEIRO DE MELO E CASTRO. Pelo que tudo indica este movimento, gozava de alguma credibilidade junto da O.U.A” (FERNANDES, 2007, p.24); ao que parece o movimento não conseguiu levar os intentos até ao fim.

realização do 3º ciclo no Mindelo, criou-se condições para disseminação de ideais emancipatórios entre os jovens estudantes do liceu (colégio). No entanto, vários desses jovens prosseguiram para Portugal para formação universitária e o Abílio Duarte deixou o país em virtude das perseguições da PIDE.

Cogitou-se a hipótese, em 1963, do início da luta armada em Cabo Verde, tendo, inclusive, uma missão designada para o reconhecimento do litoral do território com vista à elaboração de estratégias interventivas; contudo vários integrantes dessa missão foram presos pela PIDE.

Na Guiné-Bissau o processo da luta político-militar já havia iniciado. Enquanto isso, Cabral denunciava internacionalmente o colonialismo português através de: publicação em Londres de “A verdade sobre as colônias africanas de Portugal” onde tomou parte numa conferência; participação em Roma (1970) da conferência de solidariedade para com os povos das colônias portuguesas; e visita da Organização das Nações Unidas (1972), a convite do PAIGC, às zonas libertadas na Guiné-Bissau. Prosseguia a luta armada na Guiné-Bissau, quando em Portugal, 1974, os militares depuseram o regime fascista de Marcelo Caetano, a Revolução dos Cravos, o acontecimento conduziu à abertura de negociação entre Portugal e as colônias. A UPICV (União do Povo das Ilhas de Cabo Verde), partido criado em 1959 nos EUA, se manifestou contra unidade Guiné-Bissau/Cabo Verde.

As mulheres estiveram presentes ao lado de inúmeros homens que se engajaram contra o domínio colonial. Em número reduzido em relação às guineenses, as caboverdianas oriundas da elite, se deslocaram conjuntamente com os maridos ou outros parentes, tendo sido imprescindíveis nas atividades ligadas ao funcionamento da sede do PAIGC em Guiné-Conacry, no desempenho das funções de telegrafistas, redatoras, locutoras, costureiras, cozinheiras; nas representações no exterior; nos serviços hospitalares do partido; por não estarem sujeitas ao controlo das tropas portuguesas, transportaram alimentos, água e armas aos guerrilheiros nas matas guineenses; lecionaram para filhos dos combatentes e outros; e por fim algumas caboverdianas residentes no Senegal hospedaram vários combatentes, em trânsito para Guiné-Bissau ou Conacry, que iam para a luta. Em Cabo Verde participaram da célula clandestina na cidade da Praia, onde policopiavam os panfletos do PAIGC; organizavam festas, bailes e piqueniques com a finalidade de congregar outras mulheres para sensibilizar e mobilizar em torno

da luta pela independência; visitavam os presos políticos na prisão do Tarrafal, sob pretexto de serem namoradas, para fornecer informações relativas à luta clandestina na Guiné-Bissau (MOREIRA, 2006).

Os outros países colonizados por Portugal, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, também engrenaram seus movimentos internos de luta pela libertação e, ironicamente, a língua portuguesa foi um meio privilegiado de comunicação entre os diferentes líderes moçambicanos, angolanos e são-tomenses²⁶. Para Boaventura Santos (2006), o colonialismo português foi semiperiférico com características subalternas, quando comparado ao colonialismo britânico, que resultou ao mesmo tempo em déficit como também em excessos, tendo ocorrido “tanto no domínio das práticas coloniais, como no dos discursos coloniais”.

Em 05 de Julho de 1975 foi proclamada a independência de Cabo Verde; no entanto divergências e distinções separaram os dois países em razão de conflitos internos no próprio PAIGC:

[...] a questão étnica e identitária começou a despontar com certo vigor entre os combatentes e militantes do PAIGC, não tanto como produto de posição socioestrutural ou interesses objetivos, mas sim como resultado de processos discursivos dentro e fora do grupo. Este fato, aliado aos desgastes de uma guerra prolongada, levou a uma espiral de tensão entre cabo-verdianos e guineenses [...] (FERNANDES, 2002, p.165).

A estratégica unidade entre os dois países tinha a pretensão de unir para fortalecer no combate ao colonialismo e, segundo Cabral, “uma forma de retirar ao inimigo a possibilidade de explorar as contradições²⁷ existentes entre os guineenses e cabo-verdianos” (Ibidem, p.53). De acordo com Fernandes (2002), o golpe de Estado ocorrido na Guiné-Bissau em 1980, fez com que o setor do PAIGC em Cabo Verde rompesse com o setor guineense, passando a denominar-se PAICV (Partido Africano de Independência de Cabo Verde).

²⁶ Por exemplo, a língua emakhuwa falada por uma parte dos moçambicanos, é completamente diferente do crioulo falado em Cabo Verde, que por sua vez difere do umbundu falado na parte central de Angola.

²⁷ “Amílcar Cabral referia que as contradições existentes limitavam à pequena burguesia: ”muitos funcionários e empregados coloniais, vários chefes de posto na Guiné são Caboverdianos [...]. Isso pode parecer que eles (os Cabo-verdianos) é que estão a tomar nas suas mãos os interesses do povo da Guiné [...] mas se virmos bem, também há filhos da Guiné que estão nas mesmas condições que os Cabo-verdianos e que nunca houve contradição entre essa gente que está nas cidades e a nossa gente do mato. Na cidade é que há contradição” (FERNANDES, 2007, p.53).

Houve oposições ao movimento pela independência. Grande parte dos portugueses-caboverdianos (portugueses nascidos em Cabo Verde) ao serviço da administração colonial, pertencentes à elite buscou refúgio em Portugal, ou fora deste, após as independências. Os motivos se dividem entre o inconformismo do regime marxista instalado no arquipélago; estabilidade oferecida pelos direitos adquiridos; apreensão de que o recém-país não conseguisse sobreviver por conta própria; e incompatibilidade entre a ideologia estabelecida pelo PAIGC e a ideologia (colonial) da elite (BATALHA, 2004).

De 1975 a 1990 o PAICV, cuja ideologia assentava no marxismo, coletivismo, nacionalismo e igualitarismo, governou o país em regime de partido único. A economia dirigida pelo Estado se orientava para a construção do setor produtivo e do mercado interno.

Em 1991, aconteceu a abertura política devido aos movimentos em nível mundial, nomeadamente, a desagregação da União Soviética e a queda do muro em Berlim; realizam-se as primeiras eleições pluripartidárias, ganhas pelo MPD (Movimento Para Democracia). Mudanças ocorreram em diferentes instâncias do Estado: aprovação da Constituição que legitima alterações em diversas áreas do sistema; mudanças nos símbolos nacionais (armas, bandeira, hino nacional); instituição do poder autárquico; abertura para o investimento externo; incentivos do Estado ao setor privado; crescimento econômico e populacional; aumento da pobreza e conseqüentemente a desigualdade social. Após dez anos o PAICV retomou o governo do país, permanecendo no poder até os dias atuais.

2.1.1 Organização familiar

É comum focar a miscigenação em algumas ilhas, como um dos fundamentais eixos de transformação sociocultural que originaria a nação crioula,

[...] a partir do envolvimento com suas escravas, eles foram obrigados a nítidos reajustamentos existenciais que também contribuíram para uma significativa porosidade do quadro de dominação racial em Cabo Verde. Muitos sentiram-se compelidos a alforriar a escrava/amante para não fazer escravo seu próprio filho [...] bom parte deles [padres] não se coibiu de também dar seu contributo como progenitor e principal povoador da ilha [...] (FERNANDES, 2002, p.37-38).

O encontro do homem branco e da mulher africana²⁸ quer por submissão da sua condição, ou pelo desejo; quer pela oportunidade de ascensão social, ou usada como reprodutora de mão-de-obra, através dos filhos; ou ainda, pela ausência da mulher branca, acabaria por ser elemento fundante de uma parte significativa da população; contudo os negros, entre si, também constituíam família. Desde o início, a classe dominante (governadores, funcionários, militares, padres), pela posição social, teve do ponto de vista sexual uma propensão para união livre, ostentando inúmeras amantes e conseqüentemente filhos, uma tendência que deverá ter incidido, diretamente na existência de poligamia de fato; no entanto, não exclusivo da classe dominante. A prática se generalizava em todas as ilhas, classes sociais e grupos étnicos (LOPES FILHO, 1996, p.74):

Portanto [...] esse tipo de ligações foi mais ou menos aceite pela comunidade sem constrangimento, embora em muitos casos as mulheres aspirassem à regularização das situações através do casamento. Daí que a estrutura familiar fosse, pois, baseada na ligação do homem com a mulher escolhida, legitimada pelo casamento quando possível, mas pode acontecer ser que tal nunca se venha a concretizar. Todavia, nem por isso a sociedade deixa de reconhecer e aceitar a situação. Logo, tal união, que à face do conceito europeu se consideraria ilegítima (e censurável por certas camadas), nas ilhas em nada influi na vida de relação entre indivíduos.

Desse modo, defende o antropólogo Lopes Filho (1996), a não existência de um único tipo de modelo familiar em Cabo Verde; em algumas ocasiões pode haver preponderância de um ou outro tipo familiar. Contudo, a partir do estudo realizado sobre a organização familiar na ilha de São Nicolau, concluiu-se que duas estruturas familiares sobrepõem: 1) família extensa ou alargada e família composta ou poligâmica; e 2) família restrita e a família monoparental ou incompleta.

Ora a família extensa ou alargada, muito comum em todo o arquipélago, formada pelo pai, mãe, filhos aos quais se agregam outros parentes como avô e/ou avó, tio e/ou tia, primo e/ou prima onde os vínculos da solidariedade, convivência, divisão do mesmo espaço sobrepõem aos de consanguinidade e da transmissão do património. Já com relação a família composta ou poligâmica, primeiro é necessário esclarecer que, de acordo com Marc Augé, citado por Maffia

²⁸ Boaventura Santos (2006) refere-se que é importante dilucidar as regras sexistas que deitam na cama o homem branco com a mulher negra e não a mulher branca com o homem negro; no caso de Cabo Verde “A escassez de mulheres brancas era de tal modo notória que foi objecto de medidas governamentais no sentido de enviá-las para este arquipélago” (LOPES FILHO, 1996, p.69).

(2008), a poligamia subdivide-se em poligínica ou poliândrica: a primeira se refere a um grupo de duas ou mais famílias nucleares em que o homem desempenha o papel de último marido, neste tipo as relações entre o homem e suas co-esposas e as relações entre estas regem-se por uma rede precisa de direitos e obrigações, tipo familiar muito presente em África; enquanto que na poliândrica a mulher possui vários maridos e filhos, este é menos comum ou praticamente inexistente no continente.

Para el caso caboverdeano, hablaremos de quasi poligamia [...] *informal polygyny* y, más específicamente, de quasi-poliginia, en virtud que no existe un casamiento plural oficialmente reconocido, sino que hay un casamiento (un matrimonio) entre un hombre y una mujer, formalizado por vía civil y/o religiosa (en algunos casos dependiendo de la clase social), y otras uniones de ese hombre (“fuera del matrimonio”)²², aceptadas consuetudinariamente, en general conocidas por todos y no exentas de conflictos (MAFFIA, 2008, p.20, grifo da autora).

Para o caso caboverdiano, falaremos de quase poligamia [...] poligamia informal e, mais especificamente, de quase poligamia, em virtude que não haver um casamento oficialmente reconhecido sem que haja um casamento (matrimônio) entre um homem e uma mulher, formalizado pelo civil ou pela igreja (em alguns casos dependendo da classe social), e outras uniões desse homem (“fora do matrimônio”), aceites, e geralmente conhecidas pela sociedade, no entanto não isenta de conflitos.

Carreira (1984) e Lopes Filho (1996) defendem uma poligamia de fato e não de direito em Cabo Verde, pois a prática não se fundamenta em leis oficiais do país, mas em práticas socialmente aceitas. Se em tempos o homem caboverdiano possuía, para além da mulher legítima (oficializada ou não pelo casamento), várias *amázias* [amantes], sinónimo de ostentação social e económica, também, houve épocas em que isso se justificava (e ainda se justifica), pelo fato de haver um número de superior de mulheres em relação a homens²⁹, devido à emigração.

A família restrita distingue-se na sua constituição pelo “par reprodutor e seus filhos podendo, eventualmente incluir alguns descendentes ou colaterais, ocasionalmente”, onde o “individualismo manifesta-se de várias maneiras, como sejam a liberdade de escolha dos parceiros, das carreiras profissionais [...]”, na opção de residência e no número de filhos (Ibidem, p.99).

²⁹ Com relação a distribuição da população por sexo, o Censo 2010 demonstrou: 50.5% do sexo feminino e 49.5% do sexo masculino (INE, 2010).

Finalmente, o tipo de família monoparental ou incompleta, muito frequente nas ilhas, composto por viúva, mãe solteira ou mulheres separadas dos companheiros por questões sociais ou econômicas. Nesse tipo familiar reside grande instabilidade, uma vez que, as responsabilidades econômicas, educativas, afetivas da família (filhos e outros parentes), recaem, quase que exclusivamente, num dos progenitores, nesse caso a mulher. Berta³⁰, uma das entrevistadas se enquadra neste tipo familiar:

Móda mi k'ómi ka mora djuntu ku mi, ami k'e' konta di nha fidju! Mi k'e'pai di nha fidju, ami dja ki ten ki sriba ku tudu. Dja-m teni un karga pizadu pa mi: N ten ki tadjá femia N ten ki tadjá matxu. Nha fidju más pikinoti dja teni vinti-séti ánu. Tudú kriason di nhas fidjus, dipendi di mi. Pai, nunka dá nen un kadernu k'e' baratu nen lápís k'e' 10\$00 [...] N tinha sinku fidju, mori un fika kuantu. N trabadja, N teni korpu tudu rabentadu pur kauza di nhas fidju. Más pur akazu ku Déus dja-m vensi.
(Entrevista de Berta Mendes, 50 anos)

O pai dos meus filhos não ficou comigo, eu é que tive a responsabilidade dos mesmos. Tornei-me pai dos meus filhos, tive que fazer tudo por eles. Pesou bastante pra mim: tinha que olhar para as meninas e para os meninos. O meu filho caçula tem 27 anos. Toda a educação ficou sob minha responsabilidade. O pai não deu nem um caderno, que é barato e nem um lápis que custa 10\$00. Tinha cinco filhos, faleceu um e fiquei com quatro. Trabalhei muito, o meu corpo se encontra cansado, mas por Deus venci.

No pensamento tradicional funções como os cuidados aos filhos e às filhas e outros membros da família, zelo nos afazeres da casa e domésticos e efetiva inserção no mundo do trabalho estão interligadas às mulheres. A educação das crianças, impreterivelmente, se encontra sob responsabilidade da mulher, quer seja mãe, avó, tia ou mãe de criação.

Na susiedadi kabuverdianu ki ta iduka e' sobretudu mai! Pai raramenti... Ami, pur izemplu, mi nha papa éra figura pa tinha kaza munidu, éra el ki ta buskaba kuzas pa trazi pa kaza. Ken ki ta organizaba tudu, ki ta ditirminaba tudu éra nha mai. Tudú idukason di nós, éra fetu pa el: tudu ki nu debi fazi, kuandu nu debi, kuandu nu ka debi. Tudú éra nós mai. És ki ta kontiseba na nha família y na jineráldadi di família kauberdianu.
(Entrevista do T.V. da Silva, 60 anos)

Na sociedade caboverdiana, sobretudo, é mãe que educa! O pai raramente... Eu, por exemplo, meu pai era responsável por manter a casa abastecida, buscava as

³⁰ Entrevista realizada na cidade da Praia em 09/01/2010 às 10h. Dados adicionais da informante em anexo.

coisas e trazia. Mas quem organizava e determinava tudo, era minha mãe. A nossa educação era feito por ela: tudo o que devíamos fazer, quando fazer, quando não devíamos fazer. Tudo girava em torno dela. Isso acontecia não somente na minha família, mas na maioria das famílias caboverdianas.

Meintel, citado por Couto (2001), se refere à formação de lares matrifocais, onde as mulheres constituem os membros adultos estáveis, aglutinam o poder de decisão e a sobrevivência econômica do agregado familiar. Os lares matrifocais resultam do tipo de família monoparental e ainda de outro tipo familiar onde a mulher assume a gestão com a ausência (por exemplo, a emigração) do companheiro. Gomes (2008) considera ambígua a condição da mulher na sociedade caboverdiana, não obstante desta se portar de representações machistas que inferioriza o sexo feminino, na prática a mulher partilha da autoridade do companheiro, quer este esteja ausente ou presente, no cotidiano familiar.

A prevalência generalizada de união de fato na sociedade caboverdiana, não sugere na desvalorização do casamento civil ou religioso.

2.2 Sobre sua geografia, emigração e cultura

O território caboverdiano, banhado pelo Atlântico Norte, localiza-se na zona do Sahel, região marcada por condições climáticas de aridez e semi-aridez, influenciadas pela convergência intertropical (CIT) e seus efeitos quando nos movimentos para o norte, a zona pluviométrica não atinge o arquipélago. Secas cíclicas tem acompanhado a trajetória desse povo insular. Apesar de sua origem vulcânica, as ilhas do Maio, Boa Vista e Sal são as mais rasas contrastando as montanhas imponentes de Santo Antão, São Nicolau e Santiago, todavia o pico mais alto, o vulcão³¹ se encontra na ilha do Fogo.

Na solidez dos edifícios vulcânicos, uns mais conversados, como o Fogo, ou mais alcatinados, como Santo Antão e Santiago, outros muito erodidos, como o Sal, Boa Vista e Maio, não há riquezas minerais de valor econômico, nem sólidas, nem líquidas, nem gasosas. Quanto a fontes de energia, apenas restam as do sol, dos ventos e das águas o mar. Salvo o sal, sobretudo no Sal e na Boa Vista, e algumas pozolanas em Santo Antão, por todo o lado dominam as rochas vulcânicas, com predomínio das basálticas [...] (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2001, p.1).

³¹ A mais recente atividade vulcânica ocorreu em 1995, quando as lavas foram expelidas na parte lateral do vulcão.

A paisagem árida sobrepõe-se num espaço onde a carência de vegetação faz predominar algumas espécies características da estepe; aves do tipo migratórias e endêmicas constituem a reduzida fauna selvagem, todavia a fauna marítima é riquíssima devido à temperatura de suas águas. O clima dividiu-se em época seca, de Dezembro a Junho e em época das chuvas, ou seja, o que tradicionalmente se denomina de *azagua* [tempo das águas], de Agosto a Outubro; no entanto, as chuvas são escassas marcadas pela irregularidade, chegando mesmo a não ocorrer.

A consequência de ser um país desprovido de boas condições naturais para a exploração agrícola e de jazigos de minérios e como alguém escreveu foi (e é) a *naturéza ingrata ki diporta-m nhas kunpanherus pa lonji di téra*³² [natureza improdutiva, deportou meus companheiros para longe da terra], levou o caboverdiano e/ou a caboverdiana a evadirem-se, em busca de alternativas de sobrevivência em outras paragens,

[...] a emigração desde cedo constituiu a alternativa possível à falta de recursos naturais de Cabo Verde, tornando-se uma realidade quotidiana que enforma maneiras de estar, de esperar e de olhar o mundo pequeno que o espaço insular encerra, o qual se pode tornar imenso quando o mar deixa de ser obstáculo (SAINT-MAURICE, 1997, p.48).

São muitos, no país e além-fronteira, os que assumem essa disposição que emerge nos ilhéus de emigrar, representando-a na fala, na escrita e na música como *distine d'ómi* [destino do homem] que desperta fortes sentimentos em relação à pátria, aos entes queridos que permanecem, às festas tradicionais, ao cotidiano, se aventurando conjuntamente com *sodadi* [saudade], companheira da jornada. B. Leza compôs que, *bai téra-lonji* [ir para terra-longe, viajar, emigrar] é destino sem nome; isso porque muitas vezes o fluxo migratório revela seu lado perverso na informalidade e precariedade dos contratos de trabalho, discriminação racial e sexual, desemprego, déficit no acesso dos filhos ao sistema escolar do país de acolhimento, ausência de políticas locais para o imigrante, enfim narrativas que, às vezes, são trazidas ou não por aqueles que foram e voltaram, mas que nem por isso descarta no/a caboverdiano/a a ideia de emigrar, afinal, a *mórna* continua... é um destino *ke nô ten ke kumpri!*³³ [que precisamos cumprir!].

³² Trecho da música “Enterro camponês”, composta pelo Ney Fernandes e gravada pelo agrupamento Simentera no CD “Barro e Voz”.

³³ Inspirado na *mórna* “*Distine d'ómi*” do compositor caboverdiano B. Leza (1905-1958).

A propósito Lisa Akesson, citada pela Hirsch (2009), ressaltou que a emigração é reconhecida no arquipélago como um predicamento unificador no discurso dos caboverdianos e das caboverdianas; havendo uma ideia que sobrepõe o histórico de secas e fomes, que se baseia na ideia da mobilidade como “especialidade nacional”.

O processo de mobilidade humana em Cabo Verde acontece no sentido da migração interna, inter-ilhas e no da migração externa, a emigração. As inter-ilhas se dão, prioritariamente, para as ilhas de Santiago, Sal e São Vicente que apresentam maiores possibilidades de emprego e acesso a serviços e bens de consumo. É, no entanto, na emigração que o caboverdiano e a caboverdiana vêem as possibilidades negadas pela terra-mãe. Entre as razões que incidem nesse fluxo migratório podem-se enunciar as seguintes: secas cíclicas, processo de industrialização incipiente, crescimento populacional não condizente com as estruturas de assistência médico-sanitário, desemprego, clima pouco favorável à agricultura e escassez de recursos naturais.

A emigração cabo-verdiana para o estrangeiro começou muito cedo [...] através dos navios baleeiros americanos quando estes vieram aos mares do arquipélago à apanha de cetáceos. A procura de auxiliares nas ilhas para a faina, facilitou a entrada de caboverdianos na América. Tímida de início e circunscrita a reduzidos contingentes de homens, mais tarde tomou incremento (CARREIRA, 1984, p.161).

Devido às condições duras a bordo dos navios, muitos se evadiram nos portos dos EUA, estabelecendo em atividades agrícolas, fabris e transportes, dados existentes apontam que o movimento acontecia desde 1874. O aumento da entrada de estrangeiros nos EUA, para trabalhar nos setores de têxteis e agrícolas, fez com que o governo decretasse em 1917, as primeiras restrições³⁴ à entrada de estrangeiros. O governo colonial português ao regulamentar as medidas de cotas de emigrantes fixadas pelos EUA, fez com que haja uma considerável diminuição na mobilidade dos caboverdianos. Com isso, outros destinos foram procurados como alternativa, a saber: Senegal, Guiné Bissau, Portugal e América do Sul (Argentina, Uruguai, Chile e Brasil).

De 1900 a 1952 emigraram um total de 44.689 (quarenta e quatro mil, seiscentos e oitenta e nove) pessoas; mas o êxodo maior aconteceu entre 1953 a 1973 com a saída de 135.289 (cento e trinta e cinco mil, duzentos e oitenta e nove) caboverdianos facilitada pela melhoria dos

³⁴ Em 1917, a lei proibia a entrada de analfabetos de raça negra com idade superior a 16 anos.

transportes marítimos e aéreos. Nesta primeira fase da corrente migratória, a mulher permaneceu nas ilhas sujeitando às tarefas a ela inerentes como: criação dos filhos, cultivo da terra e pastoreio do gado. Com os entraves impostos à migração para os EUA, fez com que muitas emigrassem, de forma clandestina, em pequenos navios para Dacar (Senegal). Um dos impactos da migração para a mulher foi autonomia financeira e alcance de novos valores e comportamentos (CARREIRA, 1984).

O historiador Carreira (1984) dividiu a emigração em: emigração espontânea (ou voluntária) e emigração forçada. A primeira partiu da iniciativa do indivíduo, livre de qualquer alienação; enquanto que a segunda processou devido ao desequilíbrio entre a produção/população (seca, fome e mortandade), em que o governo colonial “incentivava”, encaminhava, através de medidas legislativas ou processos administrativos a saída de indivíduos para servir de mão-de-obra com baixo salário nas organizações agrícolas e industriais nas outras colônias africanas. Por exemplo, a emigração espontânea aconteceu para os EUA, Portugal, Itália, Holanda; e a emigração forçada para São Tomé e Príncipe³⁵ para suprir a carência da mão-de-obra nas roças das culturas de café e cacau.

Mesmo com a independência do país em 1975, o fenômeno da emigração permaneceu no horizonte dos ilhéus.

[...] é natural que eles tenham lido na mensagem da independência, sobretudo, vida, liberdade e bem-estar, essas aspirações tão simples e tão essenciais como respirar, comer, beber, circular e escolher o seu caminho [...]. Também é verdade que, apesar de alfabetização, formação de quadros e construção da economia para lhe mudar a face e os fundos [...] Cabo Verde continua, por falta de recursos endógenos, condenado à dependência do exterior (TOLENTINO, [Ca. 2004], p.1).

Tratando-se de migrações internas ou externas, a família sempre encoraja seus membros à mobilidade com o objetivo de contribuir para sua sobrevivência e melhoria do nível social. No entanto, a família acaba sendo o lado que sofre com uma desestruturação mais ou menos agravada. As consequências atingem todos “os membros da família: na relação marido/mulher, na mulher (comportamentos ligados à fertilidade, emprego, direitos civis), no homem (satisfação no trabalho) e nas crianças (sucesso escolar, relação pais e filhos)” (Saint-Maurice, 1997, p.86). Contrariamente à imigração dos italianos e alemães para o Brasil que se

³⁵ Também colônia de Portugal até meados da década de 1970.

deu em família, esta pesquisa feita com imigrantes caboverdianos em Portugal concluiu que entre 72.4% a 74.4% dos indivíduos chegaram sozinhos.

Atualmente estima-se³⁶ que 587.022 caboverdianos residem no exterior contrariando os 491.575 residentes no arquipélago; os países de acolhimento onde concentram grande parte desse fluxo são: Estados Unidos (300.000), Portugal (105.342), Angola (45.000), Senegal (35.000), França (17.000), Holanda (16.580), Espanha (15.000), São Tomé e Príncipe (12.000), Argentina (11.000) e Itália (10.000). O número de naturais no exterior supera os residentes, evidenciado não só no tecido social como na sua própria cultura. O Instituto das Comunidades, órgão do governo responsável para promover e executar políticas referentes às comunidades no exterior, como também dos programas de incentivo à participação dos emigrantes na vida socioeconômica do país; para além destas, se implementaram políticas e práticas que corroboram na intensificação das relações com seus emigrantes, tais como: dupla nacionalidade, congressos e outras manifestações culturais (semanas culturais e conferências), informação eletrônica, jornadas da diáspora no país e no estrangeiro, direito ao voto, entre outras.

Num trabalho encomendado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e a Fundação Calouste Gulbenkian em Portugal, foi listado a utilização dos fundos enviados pelos emigrantes caboverdianos em Portugal por ordem decrescente de importância: apoio à família, poupança, construção ou aquisição de habitação, compra de casa ou propriedade agrícola, investimentos, reembolso de empréstimos para despesa de emigração e desenvolvimento comunitário (TOLENTINO et Al, 2008). O/a emigrante caboverdiano/a, semelhantemente a outros espalhados pelo mundo, sente o peso da responsabilidade dos parentes que dependem dos recursos financeiros enviados como meio de subsistência e mobilidade social. A vulnerabilidade do país faz com que seja extremamente dependente do capital público e privado através das ajudas públicas ao desenvolvimento, remessas dos emigrantes e investimento direto do capital estrangeiro. As remessas de dinheiro acabaram por representar 6.9% do PIB (Produto Interno Bruto) em 2008, com tendência a diminuir uma vez que em 2007 representou 9% do PIB.

³⁶ (MEDINA, 2010) As estimativas são do Instituto das Comunidades de Cabo Verde, feitas a partir das inscrições de caboverdianos nas Embaixadas de diversos países, Missões diplomáticas, Serviços Consulares, Associações e Outros; no entanto há possibilidades desse número ser maior.

A temática da emigração se faz presente na literatura e nos ritmos musicais caboverdianos. Nas letras das músicas, principalmente no gênero *mórna*, estão abordadas a vontade de partir, expectativas daqueles que partem, saudades daqueles que ficam, envio de recados ao/à *kretxeu* [pessoa amada], desilusões, vontade de regressar... Com certeza a música é um meio propício de interação do indivíduo com a terra-mãe.

Dos gêneros musicais característicos das ilhas podem-se destacar os principais: *mórna*, *koládera*, *finason*, *funaná*, *kolá*, *mazurka*, *batuku* e *tabanka*. O *batuku*, característico da ilha de Santiago, em que as mulheres (também os homens participam, mas elas predominam) sentadas em círculo ou semicírculo, uma delas inicia o canto num tom de desafio seguido da resposta em coro das outras mulheres. O ato faz-se acompanhar das palmas e o bater das mãos sobre um pano, colocado entre as pernas, e pela dança de uma pessoa ou mais com o rebolar das nádegas no compasso do ritmo. Nos versos entoados estão patentes as sátiras e críticas às ocorrências da vida social, e/ou o enaltecimento de alguma personalidade, na maioria das vezes improvisadas no instante pelas *batukadera*.

Executada com os instrumentos de corda, como a viola, violão, violino, a *mórna* se individualiza como ritmo melancólico, nostálgico e lento; conforme Eugénio Tavares³⁷ na ilha da Boa Vista deu os primeiros passos, em São Vicente se aperfeiçoou e na Brava “fixou os olhos no mar e no espaço azul, e adquiriu [...] essa doçura harmoniosa [...]” (BRITO-SEMEDO, 2006, p.89). Na verdade, a *mórna* embala tanto *menine na regase* [criança ao colo], como mulheres e homens crioulos; faz o velho recordar outros tempos; a melodia seduz outros, que desconhecem a língua crioula que a sustenta; nos cortejos fúnebres solidariza a dor da perda; nas serenatas compactua na conquista da amada; como Ildo Lobo cantou é *mensaje pa tud(e) kretxeu na térra lonj* [mensagem para namoradas/os que estão longe, emigradas/os]; e, por fim, uma roda de amigos mais um violão são bons motivos para uma *tokatina* que se estende pela noite, onde não deverá faltar a *koládera*.

Uma boa *koládera* para além das letras sarcásticas e irreverentes com enfoque para comportamentos, situações do cotidiano ou problemas sociais, faz-se o uso dos instrumentos de corda e de sopro, como também do teclado e da percussão; este gênero musical diverge da *mórna*

³⁷ Eugénio Tavares (1867-1930) jornalista, exímio poeta e compositor da alma crioula, nasceu na ilha da Brava.

por causa do compasso rápido e alegre na execução e na dança. Enquanto que no gênero musical *funaná*: “O acordeão diatônico [...] faz o solo e acompanhamento em baixos; uma barra de ferro, onde se esfrega uma faca, sustenta o ritmo, juntamente com batidas dos pés no chão [...]” (GONÇALVES, 2006, p.66). Nascido no interior de Santiago, o *funaná* se dança aos pares, como a *morna* e *koládera*, porém “com movimentos do quadril cadenciados, sensuais e vivos” (BRITO-SEMEDO, 2006, p.95), pois a música, que pode ser lento-médio ou rápido, convida a isso. A esses quatro gêneros referenciados, atrelam-se a *mazurka*, *fuku-fuku*, *rabolu*, contra-dança, valsa e *lundun*.

A *tabanka*, muito reprimida na época colonial, consiste numa manifestação em que o grupo, devidamente organizado, desfila pelas ruas em busca de “Santo”, ao som dos tambores, dos búzios e apitos. A folia do desfile com as vestes coloridas e animação dos cânticos coletivos acontecem em Santiago nos meses de Maio e Junho. As festas de romaria circulam por todos os cantos, planaltos e vales, onde o religioso e o profano se acoplam dando origem às diversas festas: Festa da Bandeira (ilha do Fogo), *Kolá San Djon* (ilha da Brava); Festa Nossa Sra. da Luz (ilha do Maio), *Nho Santu Amaru*, *Nho Febreru* (ilha de Santiago), Pascoela (ilha de São Nicolau)... Na festa da Bandeira, que acontece na pequena cidade de São Filipe, para além da missa católica e procissão; se ajuntam as corridas de cavalo e cavalhadas (momentos em que os cavaleiros exibem “artes de destrezas” com os animais), a preparação do almoço típico do 1º de Maio, os bailes, feiras e bazares. A duração desta festa oscila entre cinco a sete dias.

As festas são anunciadas por meio de foguetes e começam com o “pilão” – o pilar do milho para o xerém-de-festa [...] – com três mulheres ou raparigas a trabalhar em simultâneo em cada pilão, ao som e no ritmo de canções apropriadas, operação essa que é dirigida por uma mulher idosa. Em paralelo ao trabalho do “pilão”, há a matança das reses (carneiro, chibarro) para as Festa das Bandeiras [...] (BRITO-SEMEDO, 2006, p.84).

As opções alimentares limitadas, devido ao clima e hábitos por isso a gastronomia se aproveita dos peixes e mariscos para fazer o *kaldu pexi*, peixe seco com leite de coco, garoupa no forno, *kabalinha* e *txitxaru fritu*, arroz de marisco, pudim de atum, bifés de atum, moréia frita, arroz de atum, canja de atum, salada fria de atum, guisado de tartaruga; com as carnes (bovinos, caprinos, suínos) se prepara *mon di vaka*, *sarabudja*, guisado de carne com mandioca, cabritada, cabrito com massa de milho, *modji kapod*, *pintxo*, *butxada*, guisado de *txasina*; do milho

saboreia-se a *katxupa*, *kamoka*, *djagasida*, *kuskus*, *xeren*, *brinhola*, pastel de milho, *totoku*, *pápa di midju*, *fidjós*, *sopa rolon*; e dos feijões confecciona-se *trutxida*, feijoada com feijão-pedra, *congo*, fava, *sapatinha* e *bongolon*. Aos sabores da terra acrescentam-se os doces de frutas – papaia, marmelo, goiaba, *kalbisera*, *azedinha*, *mankara* [amendoim], coco, *tambarina* [tamarindo], - ainda doce de leite, abóbora e batata-doce; queijo de cabra; pie de manga; pudins de café, queijo, mel (melado de cana), leite, laranja; bolos de banana, milho, coco, mel. Por fim, sucos de laranja, limão, *kalbisera*, *tambarina*; bebidas como licores de frutas e café, *grogu* e *manekon*³⁸.

Com o barro vermelho o oleiro modela peças que refletem o cotidiano das gentes e utensílios domésticos, aproveita-se o sisal para decorações, o carriço³⁹ para cestaria, a tecelagem tradicional com seus *panu d'óbra*, artesanatos feitos com cascas de coco e, recentemente atribui-se formas às pedras do vulcão e às posolanas, numa transposição de objetos característicos para enriquecer o artesanato local.

Do crioulo às tradições orais, dos gêneros musicais às danças, da gastronomia ao artesanato, as diversas formas e manifestações que surgiram com a estruturação da sociedade constituem de alguma forma, resistência à imposição do jugo colonial.

³⁸ O *grogu* é um aguardente feito à base da cana-de-açúcar, e o *manekon* é um tipo de vinho feito com as uvas plantadas no sopé do vulcão.

³⁹ Carriço, cujo nome científico é *Arundo donax* L (CARVALHO, 2004).

2.2.1 *Kriolu ta nderiá ma ka ta kai*⁴⁰: a luta pela oficialização

O crioulo de Cabo Verde (Ccv), resultante do português arcaico e línguas africanas, é a língua materna falada por todos/as no arquipélago caboverdiano. Contudo na Constituição da República a língua portuguesa é a língua oficial, que permite o relacionamento com o exterior, utilizada em situações formais, na mídia e nas salas de aula.

Convencionou a utilização do termo criouliização para referi-se às misturas interculturais, nesse caso designa a língua criada “por variações a partir da língua básica e de outros idiomas no contexto do tráfico de escravos” (CANCLINI, 2006, p.XXVIII). A partir disso, a criouliização se aplica às misturas que a língua portuguesa teve na África (Guiné-Bissau, Cabo Verde), a língua francesa na América e no Caribe (Guadalupe, Haiti, Martinica, Louisiane) e no oceano Índico (ilhas Maurícias, Reunião).

O Ccv, com sua variação de ilha para ilha, reflete uma hibridação (Ibidem, 2006) que se teria resultado entre os prolongados e assíduos contatos entre os reinóis portugueses e os africanos, de grupos étnicos distintos, nas ilhas onde se deram a colonização e o povoamento. Dessa forma, Carreira (2000) defendeu o surgimento da língua que propiciou a comunicação entre os brancos que orientavam os trabalhos domésticos, agrícolas e pastoril, executados por negros que falavam diversas línguas na criação de uma espécie de código e um meio eficiente de comunicação.

No caso africano, os mandingas com a sua capacidade para se impor para com os grupos étnicos que contatava, teriam procedido da mesma forma no arquipélago: se impondo em relação aos jalofos ou fulas. Um documento precursor, 1558, referenciava a língua portuguesa falada por “escravos”, que na verdade seria o crioulo e não o português vernáculo; documentos, 1565, registram a presença de intérpretes, os jalofos, requisitados para acompanhar navegadores portugueses no rio Senegal; ou ainda, de assaltos de corsários franceses, 1604, que não levaram

⁴⁰ Esta expressão é utilizada para referir a alguma coisa que, aparentemente, está preste a cair, mas que por causa de algo que o prende, se apóia e não cai. A prof.^a Ana Lúcia G. de Faria comentou que na sua visita a Cabo Verde observou que algumas crianças desenhavam árvores inclinadas; isso se explicou pelo seguinte: por causa da intensidade dos ventos que assolam o arquipélago, muitas árvores no seu crescimento pendem para um determinado lado, acabando por crescer inclinadas. Contudo, não caem, pois, as raízes as sustentam.

“escravos ladinos”, portanto que sabiam falar português, para que no local onde fossem vender as partes roubadas, não se descobrisse a origem dos objetos (CARREIRA, 2000).

A língua caboverdiana se materializou sem grandes entraves nos séculos XVII e XVIII; com a implantação do ensino oficial, séc.XIX, sofreu várias apreciações negativas com expressões do tipo: “idioma [...] perverso, corrupto e imperfeito”, “gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português⁴¹ e das línguas da Guiné” (___ apud VEIGA, 1996, p.24). Mas no século XX vários cultores através da escrita, poemas, prosas e composições musicais se expressaram através do Ccv; um deles, Eugénio Tavares num artigo insurgiu ao tratamento depreciativo concedido à “língua de pretos” como se pode constatar no seguinte trecho:

[...] E chamá-lo língua de pretos, melhor seria dizê-lo língua de brancos mal ensinada a pretos, - a pretos que criaram os filhos desses brancos, que os trouxeram ao colo, e que lhes acalentaram os sonos da infância com as tristíssimas melopéias da saudade dos lares distantes e do sofrimento da escravidão; e que, tendo vivido e sofrido no contacto de inteiras gerações de brancos, lhes deixaram, imorredoura herança, as reminiscências bárbaras que eivaram a própria língua dos senhores (MONTEIRO, 1997, p.219).

Foi em 1880, o português Francisco A. Coelho publicou o primeiro estudo que apresentava correlação entre o crioulo e o português a partir de cartas, onde se podem encontrar observações morfológicas, fonéticas e do léxico. Ainda limitada, outras tentativas foram feitas com a finalidade de instrumentalizar a língua crioula, como a publicação da primeira tentativa de gramática, cuja autoria pertence a A. de Paula Brito (1887); em 1933 Pedro Cardoso escreveu: “Noções elementares de gramática: fonética, morfologia e sintaxe”; Napoleão Fernandes iniciou em 1920 um trabalho sobre léxico do crioulo, que depois de compilado viria a ser publicado em 1991. Depois da independência outros trabalhos foram feitos sobre a estrutura da língua: *Diskrison Strutural de Lingua Kabuverdianu* (1979), *Crioulo de Cabo Verde: esboço de gramática* (1989), ALUPEC (década de 1990).

A tradição oral se expressa no Ccv, quer a literatura oral: estórias, narrativas de figuras lendárias, provérbios, *kurkutisan*, *koba*, *poda*, *konta-parti*, *kontu-nobu* ou *tród*, *rafodju*, entre outros; as cantigas de trabalho: guarda de corvo, macaco, *kolá-boi*, *pila-kana*, cantiga de pescadores; e as músicas tradicionais anteriormente referenciadas. Essas manifestações culturais

⁴¹ Note-se que o Ccv possui vasta presença de vocábulos portugueses.

pelejaram conjuntamente com a língua que as sustentava, numa resistência a imposições e tentativas de aniquilamento. O Ccv é, também, o local onde o caboverdiano e a caboverdiana se revêem:

Kiriolu e' nha língua, des paíz y des nason. Es nason ki sta li y ki sta fora: Nason Kauberdianu. E un nstrumentu identitari: undi ki nu sta, ki nu obi algen pâpia kiriolu, nu ta xinti ma nu pertense omésmu grupu, kumunidade. E' di kes kuza ki ta ividênsia más fáxi nôs identidadi di kauberdianu. Na fundu e'alma des povu. Kiriolu e spedju di nos alma; e' pa mi un di kes aspetu di nos identidadi, aspetu isensial. (Entrevista de T.V da Silva⁴², 59 anos)

O Crioulo é a minha língua, deste país e desta nação. A nação aqui e também no exterior: Nação Caboverdiana. É um instrumento identitário: onde estivermos e ouvirmos alguém falar crioulo, sentimos que pertencemos ao mesmo grupo, comunidade. É uma das coisas que evidencia nossa identidade caboverdiana. No fundo é alma deste povo. Crioulo é o espelho da nossa alma; para mim é um dos aspectos essenciais da nossa identidade.

Veiga (1996, p.30) elucidou que em Cabo Verde acontece diglossia e não propriamente o bilinguismo, isso porque apesar de “uma grande parte da população, embora possa compreender alguma mensagem em Português, não o fala correctamente”; acrescentado o fato de que na diglossia haver dois traços distintivos:

[...] la langue forte, ou la langue A, est la langue des fonctions supérieures de la vie sociale (la langue de l'administration, de la culture, de l'information...) et c'est normalement une langue écrite, alors que la langue faible, ou la langue B, est la langue des fonctions personnelles et quotidiennes (vie familiale, amitié, relation avec d'autres personnes sur des questions banales...) et c'est parfois une langue exclusivement orale, non écrite et non normalisée (SIGUAN; MACKEY apud Veiga, 1996, p.31).

[...] a língua forte, ou a língua A, é a língua das funções superiores, da vida social (a língua da administração, cultura, informação) e, normalmente, é uma língua escrita, enquanto que a língua fraca, ou a língua B, é a língua das funções pessoais e cotidianas (família, amigos, relações com outras pessoas sobre questões banais) e é, por vezes, uma língua, exclusivamente, oral, não escrita e não normalizada.

No entender do autor, precisa-se trabalhar no sentido do país se definir realmente bilíngue: funcionalizando e prestigiando o Ccv em todos os domínios de comunicação e emprego, normalizar e estandardizar o alfabeto e a escrita, fomentar e estimular a atividade literária nas duas línguas, prever e programar no ensino o crioulo em paridade com o português; uma vez que

⁴² Entrevista realizada na cidade da Praia em 30/12/2010 às 10h30min. Dados adicionais do informante em anexo.

na coexistência das duas línguas uma (no nosso caso a portuguesa) auferir de prestígio por carregar funções nobres, enquanto que a outra (crioulo) se apresenta como não estandardizada, pouco representativa e informal.

Para o entrevistado T.V. da Silva o fato do crioulo não ser a língua oficial do país, não ter o mesmo estatuto que o português na sua Constituição, evidencia “*alienason grândi, sobrutudu di nós intilekitual ki inda ka dá kóna m’es sta alienadu*” [grande alienação sobretudo dos nossos intelectuais, que ainda não perceberam esta alienação], que durante séculos pesou no povo e que ainda continua a pesar. Em novembro de 2009 uma proposta de lei para que Ccv fosse elevado ao estatuto de língua oficial, levada ao parlamento caboverdiano pelo PAICV foi rejeitada com votos contra da UCID e abstenção do MPD, sob justificativas que não estariam criadas as condições para a sua oficialização e, que havia necessidade de se realizar estudos aprofundados na matéria.

A alfabetização no ensino básico acontece na língua portuguesa, apesar de existirem experiências, ainda que esporádicas, de alfabetização em crioulo; para muitos, entendidos no assunto, isso tem sido um dos entraves no aprendizado do português⁴³. Aliás, um dos grandes percalços da educação em Cabo Verde, é o ensino da língua portuguesa, com metodologia de língua materna, ou seja, como se fosse língua primeira. Conforme Manuel Veiga (1996, p.32): “a língua primeira constitui a melhor referência na aprendizagem de uma segunda língua”. Para psicopedagoga Terezinha Araújo⁴⁴, o uso do Ccv na pré-escola possibilita um aprendizado eficaz da língua portuguesa:

[...] estudou-se esta hipótese de utilizar o crioulo como veículo para o português. Nós fazemos isso, por exemplo, nos jardins de infância. Isso facilita as crianças a compreenderem que são duas línguas totalmente diferentes. Cada uma tem as suas regras e existe alguma diferença entre elas. Quando não se apercebem dessa diferença, a tendência é de transportar a maneira de falar o crioulo no português, o que origina muitos erros. Só para lhe dar exemplo: em crioulo, normalmente, não

⁴³ Contudo interessa aqui destacar que nas escolas públicas de Nova Inglaterra, EUA, a alfabetização de crianças, filhos e filhas de imigrantes caboverdianos/as, é bilíngue, no crioulo e no inglês. A pesquisadora teve acesso a uma Caderneta de Orientação, redigida em Ccv, elaborada pelo The Boston Public Schools de Massachusetts (2000) com o propósito de auxiliar as famílias imigrantes caboverdianas a conhecer as possibilidades de creche, pré-escola e escola para seus filhos e suas filhas na região de Boston (EUA).

⁴⁴ Entrevista realizada na cidade da Praia em 12/01/2010 às 14h30min. Dados adicionais da informante em anexo.

fazemos concordância de gênero, singular/plural. E quando não se percebe essa diferença a tendência é, muitas vezes, de falar o português dessa forma, sem concordância. E acontece muitas vezes, ao falar o português, em vez de dizer: “tenho quatro bananas” dizer “tenho quatro banana”. Em crioulo isso é normal; são coisas que de fato têm que ser mostradas e explicadas desde cedo às crianças. Por isso, é que, nesse caso, o crioulo serve de veículo para o português, porque mostramos em crioulo e depois mostramos em português. (Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

O espaço da educação pré-escolar é um dos ambientes⁴⁵ para adentrar a criança na comunicação em português, uma vez que, no ambiente familiar e comunitário a comunicação se estabelece em Ccv. Contudo, o crioulo é a língua prima: a primeira ouvida, aprendida, falada com familiares e comunidade. Ernestina Brito⁴⁶, depois muitos anos trabalhando no pré-escolar, defende a importância de se utilizar as duas línguas,

Nu ta uza kriolu, prinsipalmenti pa kês mininu más pikinoti. [...] mésmu mininus ta pidi pa nu pâpia k'es kriolu. Nu ta pâpia k'es kriolu, más ten sertus atividadi, várius atividadi intelektual sima: stória, puezia, dramatizason, leitura d' imagen, lison di vokabulario y fantoxi, sónbra xinéza, na keli nu podi pâpia k'es na purtuges. Pamodi nu sabi, más óras k'es bai pa skóla es stá ta bai nfrenta "língua portuguesa" y nós pa ben di nós kriansa nu ta pâpia k'es purtuges; p'óra k'es bai skóla es konsigi ten un adaptason ku más fasilidadi. Lá prusora, logu na primeru ta bai pâpia purtuges. Nton logu, es ta ntendi y es ta kumunika, maior parti e' kriolu. Nu ta poi ta "familiariza" ku lingua purtuges. Pâpia k'es, e' na kriolu! Es ta xinti más a vontádi. Na konta stória es ta flá: “Na tia konta na kriolu”. Más nu ka tá diskuida di dá sertu atividadi na purtuges, p'es kumesa ta “familiariza”, óra k'es bai es ka ten prublema ku adaptason. (Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

Conversamos em crioulo, especialmente com as crianças pequeninas. [...] elas pedem para que falemos em crioulo. Conversamos em crioulo, no entanto em algumas atividades como: histórias, poesias, dramatização, leituras de imagens, vocabulários, fantoches, sombra chinesa, nestas articulamos na língua portuguesa. Pois sabemos que ao ingressarem no ensino básico, irão enfrentar a língua portuguesa; e para o bem das crianças comunicamos em português, pois, quando ingressarem na escola a adaptação à língua torna-se mais fácil. Ali a professora, no primeiro dia, comunicará em português. Logo entenderão, porém participam em crioulo. Fazemos com que se familiarizem com a língua portuguesa. Mas no geral os diálogos acontecem em crioulo! Sentem mais à

⁴⁵ Outras formas desse contato seriam os programas televisivos e músicas.

⁴⁶ Entrevista realizada na cidade da Praia em 21/01/2010 às 09h30min. Dados adicionais da informante em anexo.

vontade. No momento de contar estória dizem: “Tia, conta em crioulo.” Mas nós não descuidamos de oferecer algumas atividades na língua portuguesa, de modo que familiarizem, chegando a escola adaptar-se-ão sem grandes problemas.

Utilizar-se do Ccv para aproximar a criança do pré-escolar à língua portuguesa é algo recorrente nas práticas pedagógicas, como deixaram transparecer Terezinha Araújo e Ernestina Brito. Num país de diglossia, em que não há um bilinguismo consolidado, pois este se restringe a uma elite minoritária, é razoável que a comunicação se estabeleça, na instituição pré-escolar ou escolar, inicialmente, na língua materna de modo que o ensino da outra língua, no caso a portuguesa, seja bem sucedido. Porém, isso sobrevém não porque as leis do país consagrem esse direito no ensino, a paridade entre as duas línguas ou a língua materna como suporte para aprendizagem de uma outra, mas antes porque as circunstâncias conduzem a tal. Igualmente, sucede nas classes de alfabetização de adultos. Importante esclarecer que, no jardim “Sementes de Girassol”, o tempo todo a professora conversava com as crianças em Ccv.

A questão colocada é a diferenciação de níveis, do “status quo”, entre as duas línguas, não somente na Constituição do país, como também arraigada, infelizmente, em muitos/as caboverdianos/as, na inferiorização do Ccv e no prestígio da língua portuguesa. Por causa dessa construção que vem sendo feita ao longo da história da nação, denota-se o desconforto e a objeção de muitos/as em relação ao processo da oficialização do Ccv.

Entretanto, durante a pesquisa de campo algo chamou minha atenção: ouvir e presenciar as crianças do jardim “Semente de Girassol”, depois de terem-se recolhido na sala, cantar com a professora um cântico no Ccv. Do apreendido, se transcreveu:

<i>Kabu Verdi téra di sabura</i>	Cabo Verde, terra de alegria
<i>Páz y morabéza</i>	Paz e amabilidade
<i>E' so li ki ten</i>	Só se encontram aqui
<i>Nu labanta</i>	Levantemos
<i>Nu perta nós panu</i>	E apertemos o pano [na cintura]
[...]	[...]
<i>Si nu mara mon</i>	Se cruzarmos os braços
<i>Kenha ki ta fazi?</i>	Quem fará?
<i>So nós e' dodu</i>	Somente nós,
<i>Di nós Kabu Verdi</i>	Amamos Cabo Verde

Isso me possibilitou recuar no tempo, época de minha frequência em um jardim de infância na cidade da Praia, em que não havia memória de cânticos entoados em Ccv, mas somente em português. A deturpação da letra, de vários desses cânticos, se tornava algo recorrente, pois a forma como eram escutadas, se reproduzia. Isso ocasionava a corrupção de trechos e palavras, conforme o exemplo seguinte (as partes corrompidas, não necessariamente se encontram em Ccv):

O porquinho foi à horta
E comeu uma bolota
A konta mila kizita
Mas fecharam na casota
É bem feita, porcalhão
Tem a mania espertalhão

O porquinho foi à horta
E comeu uma bolota
O cão também quis lá ir
Mas o fecharam na casota
É bem feito, porque o cão
Tem a mania que é espertalhão

O mesmo deve ter acontecido com as letras de cantigas de roda, como se exemplificará nos próximos capítulos. As culturas de infância têm o Ccv como suporte, pois a língua tornou-se cúmplice na apropriação, reprodução, interpretação, criação, transgressão e resistência de tudo aquilo que as crianças produzem no dia-a-dia no arquipélago. As cantigas de roda, que se acredita terem chegado através do colonizador, cujo sentido do texto, em várias se perderam, foram um dos canais de resistência e ao mesmo tempo de apropriação, na medida em que as composições infantis auferiram palavras, versos e sonoridade do Ccv quando apropriadas pelas crianças. Para Kishimoto (1995), muitos jogos tradicionais infantis preservam sua estrutura inicial, porém, outros modificam-se, ao receberem novos conteúdos: isso se explica pela força da oralidade.

A ideia de resistência empregue, não em sentido de aversão à mudança ou aceitar o novo, pelo contrário, a cultura caboverdiana, através dos fatos, se apresenta receptiva a ideias ou artefatos estrangeiro; mas uma resistência que permite apropriação e alterações mediante inovações introduzindo a língua materna. O brincar carrega em si a hibridação de sonoridades, pois, do que elas ouviram ou lhes foram ensinadas na escola os meninos e as meninas inventaram, acresceram, tiraram, apoderando-se do ritmo e em outras situações recriaram conteúdos com suporte linguístico do contexto caboverdiano. A resistência não acontecia

somente na cultura adulta, com preservações de várias tradições e rituais, mas ao mesmo tempo no lúdico infantil, pois houve tentativas de proibição de expressão da língua materna.

2.3 O País hoje

Considerado um pequeno Estado insular, a população caboverdiana é de 491.575 habitantes, de acordo com o Censo 2010 realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2010) de Cabo Verde. Os dados revelaram que continuam a predominar uma população jovem no país, 50% tem menos de vinte e dois anos de idade e deste percentual destaca-se a faixa etária do zero aos quatro anos, que constitui 10.2%. Não existem grandes disparidades entre a população do sexo masculino, 49.5% e a do sexo feminino, 50.5% como anteriormente se especulava. A mobilidade populacional do meio rural para centros urbanos persiste, sendo que 62% residem em áreas urbanizadas e somente 38% em áreas rurais.

Os constrangimentos existentes, apesar de ter sido elevado a categoria de Países de Desenvolvimento Médio (PDM) em 2008, persistem: insegurança alimentar crônica; 26.6%⁴⁷ da população pobre; economia dependente; desemprego e agravamento da desigualdade social. A mudança da categoria pode ser considerada um reconhecimento, uma vez que demonstra avanços do país em níveis econômicos e estabilidade política e social, quando comparado aos outros países da região ocidental africana; contudo essa elevação tem suas implicações na diminuição do fluxo das ajudas públicas ao desenvolvimento e alterações substanciais de determinados benefícios relacionados a financiamento e acesso aos mercados internacionais (CABRAL, 2005).

Estrategicamente em 2007, o país obteve a aprovação do estatuto de parceria especial da Comissão Europeia, com a União Europeia. Com a parceria, deverá beneficiar-se dos fundos europeus destinados às regiões ultraperiféricas (Açores, Madeira e Canárias); em contrapartida intensificará oportunidades de desenvolvimento e de cooperação, no combate ao narcotráfico, que usufrui da posição geoestratégica do arquipélago para introduzir drogas no continente europeu. Recorde-se que na década de 1990, o país havia assinado acordos com a

⁴⁷ Instituto Nacional de Estatísticas, 2007.

Europa que permitiram o livre acesso das embarcações pesqueiras de grande porte, para exploração dos recursos marinhos, dificultando a situação dos pescadores nacionais que ainda empregam métodos artesanais de pesca.

No mais, críticas têm sido feitas a esta adesão, uma vez que, o aproxima cada vez mais da Europa, afastando-o do continente Africano. Vale frisar que, antes da independência, a elite letrada do arquipélago conjurava junto ao colonizador obtenção de um estatuto semelhante ao das regiões autônomas dos Açores e da Madeira, nunca aceite por Portugal (HIRSCH, 2009).

A economia baseia-se, essencialmente, em remessas de dinheiro dos emigrantes, serviços, agricultura de subsistência, pesca artesanal, turismo e ajudas externas (de outros países e organismos internacionais). Os maiores problemas são o desemprego, a pobreza, a desigualdade social, a escassez de água potável, a falta de chuva, secas cíclicas, sustentabilidade energética, ultimamente o crescimento da violência urbana e a deportação dos filhos de emigrantes. A escassez de recursos naturais e ausência de investimentos em energias alternativas (solar e eólica) acrescem a dependência do país ao exterior; toda energia elétrica de consumo no país depende de combustíveis importados e das oscilações do preço dos mesmos nos mercados internacionais. A população sofre, diariamente, com o deficiente fornecimento e falta de energia elétrica, devido a incapacidade produtiva e de abastecimento das centrais elétricas do país e investimentos nas precárias estruturas. O abastecimento de água potável prevalece um desafio, segundo o QUIBB⁴⁸ 2007, 46.9% das famílias possuem água encanada domiciliar⁴⁹ e 30.7% utilizam chafarizes de água.

As políticas econômicas pretendem deslocar o país de um sistema fundamentado em ajudas para um sistema de produção: no incremento do transporte marítimo e das pescas, se estabelecendo como uma plataforma para a tecnologia, finança e turismo devido a sua posição geoestratégica no Atlântico. Ultimamente, o setor turístico contribui com maior percentagem na economia nacional, 20% do PIB, isso se deve ao crescimento de empreendimentos e turistas.

Por outro lado, o crescimento e o fomento ao turismo acarretam um encadeamento de efeitos negativos, tais como: os maiores beneficiários do turismo em Cabo Verde são

⁴⁸ Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar.

⁴⁹ Esse abastecimento na cidade da Praia não é diário, e tem uma periodicidade de uma hora.

investidores estrangeiros; ausência de estratégias para desenvolvimento de um turismo sustentável, que beneficie as comunidades receptoras; dependência econômica, com aumento de empregos precários no setor e concentradas em épocas altas; aumento do custo de vida (bens e serviços) nos locais beneficiários de empreendimentos turísticos, que afetam diretamente a comunidade residente; degradação ambiental; uso indiscriminado dos escassos recursos naturais (CABRAL, 2005); e turismo sexual.

A incidência da pobreza se centraliza nas regiões rurais – 44.3% - enquanto que em regiões urbanas gira em torno de 13.2%, tendo o nível de pobreza diminuído de 36.7% (2001) para 26.6% (2007). Os dados revelaram, ainda, a concentração da pobreza em famílias chefiadas por mulheres (56.3%); indivíduos com baixa escolaridade, desempregados, trabalhadores agrícolas e agregados familiares com sete ou mais pessoas.

Entre os países de desenvolvimento médio, Cabo Verde possui os mais elevados índices de desigualdade social, uma vez que, o crescimento econômico se diversifica no tecido social, não consegue abarcar a sociedade na sua totalidade. Nesse sentido, Évora (2009) destaca a ação das ONGs (Organizações Não Governamentais) no suporte da população que engrossam as estatísticas dos excluídos, nas seguintes áreas de atuações: desenvolvimento comunitário; assistência e promoção da família, mulher e criança; proteção as pessoas portadoras de necessidade especiais; formação profissional e atividades geradoras de renda e crédito. Essas organizações e seus domínios de atuações assumem cada vez mais as tarefas do Estado, denunciando a ausência do mesmo e de políticas públicas direcionadas a determinados setores da sociedade.

Na saúde se notou melhorias consideráveis nas últimas décadas, particularmente nos centros urbanos do país. O relatório estatístico do Ministério da Saúde, em termos comparativos, mostra reduções havidas: o índice sintético de fecundidade (filhos por mulher) em 2000 correspondia uma média de 4.00, em 2008 a média decresce para 2.88; da mesma forma verificou-se uma diminuição da taxa bruta de natalidade (por mil) de 29.2 em 2000, para 25.4 em 2008; mortalidade infantil⁵⁰ de 35.3 (em 1999) reduziu para 24.9 (em 2008); em suma as taxas de cobertura vacinal em crianças se mostraram satisfatórias. Não obstante, com relação a

⁵⁰ Por 1.000 nascidos vivos.

prevalência do HIV, o país apresenta uma tendência para progressão, uma vez que, a taxa de incidência (por 100.000) era de 23.4 (em 1999) duplicou para 55.2 (em 2008) (CABO VERDE, 2009). Os dois maiores hospitais se localizam na cidade da Praia e em São Vicente, por isso casos considerados graves, nas demais ilhas, são evacuados; visto ainda, persistir constrangimentos variados no tratamento de várias doenças, alguns doentes são evacuados para outros países.

Contudo, desde 2007 os caboverdianos e as caboverdianas “comparticipam” financeiramente, de acordo com os rendimentos familiares nos diversos serviços, prestações e medicamentos: paga-se por uma consulta no clínico geral e o valor duplica numa consulta de especialidade; se estipulou uma diária de 2.750\$00 (aproximadamente 32 dólares Norte-americanos) para internação em qualquer hospital público central; enquanto que o tratamento de uma fratura (nariz, maxilar, disjunção do crânio) situa-se entre 7.500\$00 a 40.000\$00 (aproximadamente 88 dólares e 470 dólares Norte-americanos, respectivamente). Dentre os cuidados de saúde que permaneceram gratuitos constam-se: testes de despistagem HIV; vacinas para crianças e gestantes; e os cuidados pré-natais e pós-partos. Tais medidas, aceites sem reservas pela maioria da população, foram justificados pela incapacidade do Estado em sustentar os crescentes gastos no sistema nacional de saúde e solução viável para evitar o colapso do sistema. Essas medidas sobrecarregaram o/a trabalhador/a caboverdiano/a que, além dos impostos, se vê obrigado a pagar mais pelos serviços da saúde.

Na mesma senda a educação básica integrada (até o 6º ano de escolaridade) é gratuita e generalizada, enquanto que o ensino secundário, ensino profissional complementar e ensino superior são pagos. Em 1975, Cabo Verde assumia sua independência com uma taxa de alfabetização entre a população adulta de 39.3% que aumentaria ao longo dos anos para 80% em 2004 (TOLENTINO, 2006). A peleja para que a educação básica se tornasse um direito de todos/as ficou marcada por dificuldades nos sucessivos currículos, métodos e recursos humanos sem qualificação. Conforme Tolentino (2006), “investir no sector da educação era percebido como uma condição “sine quo non” do desenvolvimento, factor de unidade e de afirmação da identidade nacional” (p.235), somada ao fato da consequente revalorização da educação como capital garantia de mobilidade social ascendente.

Dados do IDH⁵¹ (Índice de Desenvolvimento Humano) de 2010 mostraram que a taxa líquida de matrículas de crianças em idade escolar era de 84.4%, a taxa de alfabetização de adultos em 2008, era de 84.1%, e 12.9% corresponde à taxa de abandono escolar no primário (PNUD, 2010).

No capítulo seguinte, trago considerações acerca da infância, uma das categorias sociais da sociedade cabo-verdiana. Desse modo, realço a estruturação historicamente concebida pela nação cabo-verdiana na recepção da criança, representações concernentes a infância, educação, papel econômico da criança, a partir de visões de poetas e escritores cabo-verdianos. Finalmente, a implantação da educação pré-escolar numa perspectiva histórica.

⁵¹ Cabo Verde ocupa o 118º lugar na classificação do IDH.

CAPÍTULO 3

BREVES TRAÇOS DA INFÂNCIA CABOVERDIANA

3.1 A infância caboverdiana e seu contexto histórico e cultural

A criança caboverdiana marca sua diferença por pertencer uma cultura com identidade própria, com todas as características que firmam Cabo Verde como nação e a demarca das demais.

Kiriansa kauberdianu pa mi, e' sima tudu kiriansa. Kuzê ki ta fazê-l distingi d'otus kiriansa e' kel ki ta fazi un povu distingi di kelotu povu: si kultura! (Entrevista de T.V. da Silva, 60 anos)

A criança caboverdiana para mim é como outras crianças. O que a distingi das demais, é aquilo que distingue um povo de um outro: sua cultura.

A sociedade caboverdiana possui traços típicos, resultantes das influências recebidas do continente africano e europeu na sua concepção, que a aproxima e também a distancia em vários aspectos dos outros agrupamentos humanos.

A criança caboverdiana, parte integrante desse coletivo, também revela sua especificidade, cada povo acaba por desenvolver aquilo que Geertz (1978, p.228-229) denominou de estruturas simbólicas a partir dos quais são percebidos como representantes de “certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos”. O cotidiano que preenche o caboverdiano e a caboverdiana, o seu campo de ação social “é habitado [...] por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas”. A criança compartilha desse coletivo na apropriação de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar, pois a sociabilidade é parte integrante de sua vida e seu desenvolvimento, participa e faz essa história “no seu nascer, no seu viver ou morrer” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p.32).

Frente a isso, faz sentido mostrar como é que a sociedade se estrutura para receber seus novos membros⁵², num entrecruzamento de rituais e usos aliados à tradição religiosa, trazidos ao arquipélago pelos africanos e pelo colonizador, respectivamente, por ocasião de seu povoamento.

Antes mesmo do seu nascimento, os zelos despendidos à criança por intermédio da mulher que a traz ao mundo, estão cercados de crenças e rituais, que se acredita serem práticas trazidas pelos africanos, vigentes nas comunidades africanas de onde vieram. Afinal, o universo africano possui uma extraordinária riqueza simbólica que permite associar a uma realidade outras realidades que lhe são próximas, por exemplo, a origem mítica do Cosmo é associada à gestação e ao nascimento (ERNY, 1968).

A procriação tida como processo normal na vida da mulher, se associou ao conceito de que filho é sinônimo de riqueza, como expressa o seguinte ditado popular: “*Fidje e’ rikéza di pobréza*” [Filhos são riquezas da pobreza]; relacionado ao fato de que, as famílias por não possuírem bens materiais, podiam contar com a mão-de-obra dos filhos para os trabalhos domésticos e agrícolas; e ainda, porque os/as filhos/as garantem o cuidado aos pais, ou à mãe, no futuro: “*Fidju grandi e’ diskansu si mai*” [Filhos crescidos são descanso para a mãe].

Lopes Filho (1995) salienta que a gravidez une gerações, pois a futura mãe passa a (re)viver uma experiência que a maioria das mulheres da comunidade, mãe, avó, parente, amiga, comadre, vizinha tiveram; e estas revivem as emoções geradas pelo momento do qual participam ativamente. O período gestacional não a impede de continuar sua vida com normalidade: transporte de pesos (lenhas, lata de água, mercadorias) na cabeça, pilar ou moer o milho, lavar roupas, tratar dos animais e demais serviços domésticos.

A gravidez, o parto e o puerpério são considerados especiais, tanto na vida da mulher como da criança, por isso atribui-se cuidados que vão desde vestuários, alimentação, remédios tradicionais e práticas ritualistas. O puerpério na ilha de Santiago se designa de *ninhu* [ninho]. As vestes da gestante devem ser largas para que a criança desenvolva à vontade durante a gestação. No pós-parto deve-se dar preferência ao uso de saias compridas para evitar frieza. Na

⁵² Parte significativa desta construção deveu-se a uma conversa informal, tida com a assistente social Senhorinha Vaz.

ilha de São Nicolau, as gestantes não podem comer ovos, pois a criança pode nascer com a cabeça grande; enquanto que em Santiago restrições às gestantes e *parida*⁵³ vão desde carnes de caprinos (cabrito, cabra e carneiro), que podem prejudicar o leite materno; a de pombos, porque a criança pode nascer muda; e alguns tipos de peixes. Do mesmo modo, evitar presença em funerais, entrar nos cemitérios, ou ver defuntos, “pois podem influenciá-la negativamente e a criança nascer morta” (Ibidem, p.21); e em caso do falecimento de familiares, evitar o luto carregado⁵⁴.

Na época que a maioria dos partos era feitos em casa, no período prestes ao parto fazia-se infusões de *fedagosa* e *lacaçãozinho*, colocados numa bacia, onde a gestante se sentava para receber os vapores. De seguida, uma toalha embebida na mesma infusão era colocada no baixo-ventre, untava-se a região com óleo de rícino que auxiliariam na descontração dos músculos do nascedouro. Todos esses cuidados eram dispensados pela parteira, familiares ou vizinhas. Sempre houve uma preocupação para que a *parida* se alimentasse bem, não dispensasse, por exemplo, *galinha di téra*⁵⁵ [galinha caipira], mandioca, *mantega-téra*⁵⁶ [manteiga de terra], *katxupa* [cachupa] mal cozida, cuscuz com manteiga, vinho tinto, carne de vaca, entre outros alimentos que iriam fortalecer o leite materno e fazer a criança saudável.

<i>Kantu ki N labanta</i>	Quando me levantei
<i>Di kama parida</i>	Da cama, parida
<i>N staba gordu</i>	Estava gorda
<i>N staba bunita</i>	Estava linda
<i>N paña [panha] seja [sedja]</i>	Apanhei o cesto
<i>N ba rubera</i> ⁵⁷ (SILVA, 1987, p.127).	Fui para a ribeira.

Logo após o nascimento, a criança recebia uma palmada na planta dos pés. Depois do corte do cordão umbilical com uma navalha, tesoura ou mesmo uma pedra afiada, fazia-se o curativo com *azeti-purga*⁵⁸ e *kan-kan* [rapé]. Durante os sete dias, cabia à parteira dar o banho na criança, entretanto, sempre evitar que a água entrasse em contato com o umbigo. A *parida* devia

⁵³ Termo atribuído às mulheres depois que dão à luz.

⁵⁴ Dentre os usos e costumes existentes, quando falece um familiar a pessoa se veste, por um determinado período de roupas pretas ou cores escuras, dependendo do laço de parentesco.

⁵⁵ Galinha caipira.

⁵⁶ Utilizam-se técnicas tradicionais para confeção da manteiga a partir do leite da vaca.

⁵⁷ Finason (variante do batuque) composto pela Gida Mendes.

⁵⁸ Óleo extraído das sementes de purgueira, já foi muito utilizado e comercializado em Cabo Verde.

beber uma xícara de café muito quente e de *mantega-téra*, ou então, comer *pápa di midju* [mingau de milho] com *mantega-téra* para recuperar as energias despendidas durante o trabalho de parto; banhar-se, com ajuda da parteira⁵⁹ e outras mulheres, em infusões feitas com folhas de tamarindo para evitar infecções.

A placenta era enterrada dentro de casa cujo piso era de terra batida; por cima eram colocadas três pedras grandes e lenhas, onde, durante trinta dias fazia-se comida para a *parida*. Daí, provavelmente, tenha vindo uma expressão utilizada pelos/as caboverdianos/as quando ausente da terra: “*N ta volta pa Kabu Verdi, pamô nha biku stá lá nteradu!*” [Voltarei para Cabo Verde, pois o meu umbigo ficou enterrado lá!]. Segundo Erny (1968) nos estudos realizados referiu-se que o ato de enterrar placenta ou cordão umbilical ser corrente em África; bem como plantar uma árvore quando nasce uma criança. Por exemplo, no Gabão quando nasce um futuro líder se planta uma árvore e sua sombra deverá proteger a criança. Se a árvore for grande e forte, significa vigor e um futuro promissor para o futuro líder.

Quando a criança nascia, os vizinhos eram chamados para ver a criança, levavam presentes como cueiros (fraldas de panos), galinha, milho, *mantega-téra*, mandioca e caldo de carne.

O nascimento constitui o momento último de separação/corte simbólico entre a criança e a mãe. Após este, a criança passa a usar objectos para atrair o auxílio sobrenatural (fetiches ou talismã) ou afastar os poderes sobrenaturais do mal (amuletos). É crença universal que estes objectos a auxiliam mesmo quando ela se encontra longe dos pais ou protectores (LOPES FILHO, 1995, p. 26).

Como já se referiu, era prática costumeira fazer o uso de *azeti-purga* e rapé no tratamento do umbigo logo após o nascimento da criança. José Lopes (1961, p.12) reforça que:

Havia o costume [...] das parteiras curarem às vezes com pó de terra muito fino o umbigo dos recém-nascidos. [...] algumas parteiras empregavam o pó fino que às vezes se forma nos beirais das casas, chegando a colhê-lo dos casulos de certo insectos grylhida, parecido no formato com o ichnérmon, a que a gente do povo chama, em

⁵⁹ A parteira, geralmente, era uma pessoa de nível socioeconômico básico e que exercia grande liderança na comunidade. Segundo o psiquiatra Gomes, “a remuneração da parteira leiga em decorrências das condições financeiras das famílias atendidas não têm um valor pré-fixado e nem sempre é feita em moeda corrente. Na maioria das vezes faz-se o pagamento com frutas, ovos, galinhas ou outros animais de pequeno porte” (GOMES, 1977, p.23).

S.Nicolau, bananinha seca. Esse ou outro pó seria portador do micróbio de Nicolaer e por isso causa tétano de que morriam muitas criancinhas recém-nascidas.

As mortes por tétano infantil aconteciam, geralmente, ao fim do sétimo dia. É nesse contexto que aparece o *guarda-kabésa*, um ritual muito utilizado há décadas atrás, com o intuito de proteger a criança do feiticeiro/a e mau-olhado ao sétimo dia. As crianças, por serem inocentes e desprotegidas eram presas fáceis dos espíritos malignos, pelo que se fazia necessária uma proteção especial ao/a recém-nascido/a para impedir que ele/a fosse “comido/a” pelo feiticeiro/a:

Para se proteger uma criança contra um *fetiseru* [feiticeiro], de várias estratagemas se lançavam mãos: cruces desenhadas com leite (seiva) de babosa na testa, no peito, nas costas, nas palmas das mãos e nas plantas dos pés; lavar a criança com urina fermentada (de preferência da mãe); colocar no pescoço da criança um ou mais dentes de alho; esfregar a criança com alho; prender à criança determinados amuletos, etc. Tudo, coisas que o *feiticeru* detestaria (SILVA, 2005, p.415).

Na noite do sexto para o sétimo dia, após o nascimento da criança, é que se fazia o *guarda-kabésa*. Convidava-se os vizinhos, parentes e amigos para o acontecimento na casa do/a recém-nascido/a, em que este/a ficava o tempo todo sob vigilância da mãe “numa tentativa zelosa de impedir a aproximação de um *fetiseru* [feiticeiro] ou *fetisera* [feiticeira] que, decerto, tentaria “comer-lhe” o (a) filho (a)” (Ibidem, p.419). Debaixo do travesseiro, deveriam ser colocadas tesouras abertas, cacos de garrafas de vidro, facas, machados ou agulhas espetadas. O ambiente na casa movido de conversa animada, jogo de cartas, comidas e bebidas que só era interrompido para se fazer o *kriston* [cristão], uma espécie de batismo realizado por um catequista ou “pessoa do bem”, que seria uma prevenção no caso da morte do *mininu moru* [menino mouro], uma vez que ainda não fora feito o batismo católico. O *kriston* não impedia a morte da criança, mas antes a preparava caso sucedesse. Essa festa decorria até a meia-noite, hora em que os *fetiseru* se recolhiam e a criança estava livre do perigo de ser “comida”. A propósito, o romance "A ilha fantástica" de Germano Almeida (1999, p.16-17), faz a descrição da tradição na ilha da Boa Vista:

[...] naquele tempo a primeira preocupação a ter com o recém-nascido era contra a bruxa. Logo nas primeiras horas do parto eram atiradas mãos-cheias de sal por cima do telhado da casa enquanto Titige se afadigava na correcta colocação da criança para o

nascimento. Ti Júlia era muitas vezes chamada quando por qualquer razão a criança se rebelava contra a idéia de vir ao mundo e também quando as bruxas se mostravam mais famintas e desenfreadas. [...] enquanto explicava que como as bruxas voam sempre sem pele, não podiam pousar sobre a casa por causa do ardor do sal e sem pousar sobre a casa não tinham maneira de comer a criança. [...] por isso era ouvir-se um qualquer miau de um gato mais atrevido e lá voava uma punhada de sal e mais o esconjuro, «vai para o espaço superior que aqui não tens parte!»... [...] E para os animar na longa vigília havia sempre muitas comidas e muitas bebidas e levavam rabeças e violas e violões e cavaquinhos e nhô João Gau [Sr. João Gau] e nhô Luís [Sr. Luis] estavam sempre presentes tocando pela noite adentro para que os guardiões não dormissem, evitando assim que as bruxas aproveitassem o silêncio para sorratamente paparem a criancinha.

Também Lopes Filho (1995) registrou o arremessar do sal e cinzas de fogueira por cima do telhado, como formas de afugentar os espíritos maus.

Com melhorias na cobertura médico-sanitária⁶⁰ prestada à comunidade, os acessos aos povoados e melhoria nos transportes, diminuíram no decorrer dos tempos a mortalidade originada por tétano infantil; isso significa que as parteiras começaram fazer usos de anti-sépticos próprios no tratamento do umbigo em detrimento do *kan-kan*, *azéti-purga* ou terra fina. Um documento do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais de 1977 mostra um programa de orientação para parteiras leigas, que previa o cadastramento e formação das mesmas com a finalidade de “melhorar a qualidade da assistência prestada à mãe e à criança, por ocasião do parto e puerpério, diminuindo os riscos de infecção puerperal, tétano umbilical e oftalmia purulenta do recém-nascido” (GOMES, 1977, p.23).

Mas há pessoas que mantêm a tradição no que concerne ao uso de artefatos e amuletos (tesoura cruzada, *sibitxi*, cruces desenhadas com seiva da babosa, cacos de vidros, certos tipos de chás) para prevenir, explicar ou defender-se das intenções malignas e também a realização do *guarda-kabésa*. Por causa dessa tradição, hoje na cidade da Praia muitas pessoas reúnem amigos, familiares e vizinhos no sétimo dia, denominando a festa de *Seti*, onde regozijam o nascimento da criança com comidas, bebidas e músicas, tendo perdido, para muitos, o caráter mítico que esteve na sua origem.

⁶⁰ Em 1977 foi criado o Programa de Proteção Materno-Infantil e Planeamento Familiar, PMI/PF, que implantou campanhas de vacinação, atendimento às grávidas, controle de crescimento das crianças, nutrição com distribuição de leite e suplemento alimentar para crianças em risco, planeamento familiar, informações e visitas domiciliares. Mas provavelmente antes desta data, as coisas estivessem mudando, pois numa matéria de revista de 1961 a respeito o tratamento do umbigo dos recém-nascidos pode-se ler: “[...] Hoje qualquer parteira vai à ambulância ou farmácia e mune-se do necessário prescrito cientificamente para curar o umbigo ao recém-nascido.” (LOPES, 1961, p.13). Dados do Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar (QUIBB) 2007 revelou que 86,7% dos nascimentos aconteceram em hospitais ou centros de saúde, somente 12,6% dos partos em domicílios (CRUZ, 2010).

Não se confeccionava o enxoval da criança, nomeadamente os vestuários, pois isso era um mau pressagio, que poderia ocasionar a morte da mesma. Baseada em algumas (na verdade escassas) documentações iconográficas, o antropólogo Lopes Filho (1996) referiu que os vestuários das crianças, anterior a 1960, das classes abastadas seguiam a moda europeia e das classes economicamente frágeis, por o clima não ser inóspito e hostil, as crianças andariam com roupas leves (camisas, calções, calças, saias). Nas classes baixas supõe-se que não se preocupava com a apresentação dos/as filhos/as no dia-a-dia, sendo que os vestuários eram feitos a partir de adaptações de roupas, já usadas, de adultos. Também podia-se crianças nuas e semi-nuas, principalmente a pequena infância, hoje também, mas não com tanta frequência no meio urbano. Os penteados são os propícios de cabelos crespos; desde tranças grossas ou finas, *karapita* e *regu*⁶¹, ornamentados com adereços como fitas, miçangas grossas ou *totós*.

Colocava-se, e ainda se faz pelo menos em Santiago, bebês às costas segurados por um pano para fazê-los adormecer, transportar ou, permitir que a mulher o cuide e, ao mesmo tempo a execute outras tarefas domiciliares.

Se tem filhos pequenos levam-nos *bambúdos*, isto é, às cavaleiras sobre os rins, apertados e seguros contra o corpo por um pano de algodão tecido, que chamam de bambúra, vindo a prender à cintura das mães, ficando da criança apenas visível cabeça e os pés (MONTEIRO, 1981, p.181).

Nos primeiros dias de vida as mães utilizavam *azéti-purga*, aquecido levemente no calor do candeeiro a petróleo refinado, para dar jeito na fisionomia da criança: afinar o nariz, pôr covinhas nas bochechas, melhorar a testa e a genitália. A prática teria seus fundamentos numa aproximação com fenótipos da raça branca, europeia, que enaltecia uma pretensa mestiçagem como fator crucial da formação do homem e da mulher em Cabo Verde. A partir da pesquisa de Mourão, entende-se que, o fato de uma parcela da intelectualidade caboverdiana subestimar a importância das tradições culturais africanas, ocasionou a negação da cor negra devido à construção de estereótipos racistas (MOURÃO, 2006). Entretanto, esse posicionamento não terá

⁶¹ *Karapita* - divide-se o cabelo em pequenas porções, estica-se e enrola-se, contorcendo, em voltas sucessivas. *Regu* – são vários os modelos; pode-se dividir o cabelo em duas partes iguais ou mais, fazem-se traças embutidas, agarradas ao couro cabeludo paralelos, perpendiculares, diagonais (LOPES FILHO, 1996).

sido somente dos intelectuais ou da administração colonial, mas um discurso presente na mentalidade da nação, independentemente da classe social, nível acadêmico ou posição política.

Na ilha de Santo Antão se o bebê demorasse a dar os primeiros passos, esfregava-se *nagóia*, bichinho d'água, na planta dos pés para ajudá-lo a andar; como consequência tornava-se "irrequieto e dados a vadiagem" quando crescesse (LOPES, 2001). Impreterivelmente todas as crianças devem ter pelo menos um padrinho e uma madrinha, escolhidos pelos pais, avós ou tios, que na ausência dos progenitores, assumem os cuidados e a educação da criança. Dos mesmos se requer a prossecução de algumas regras e responsabilidades, por isso a preferência por alguém da família ou amigos de confiança, que sempre darão bons conselhos aos/as afilhados/as. Em suma, o batismo católico das crianças é muito valorizado pela grande maioria das famílias.

Nos batizados também não falta música, acompanhamento e foguetório. Este povo, como o de toda a província, é muito amante de festas e folgares, [...] duram sempre 3 dias e mais [...] (MONTEIRO, 1981, 183).

O sexo era vedado durante o período da gravidez e amamentação. Esta última, antigamente, podia demorar até dois anos, por isso havia o que se chama a separação de camas, caso contrário o leite materno tornar-se-ia impuro o que refletiria no normal crescimento e desenvolvimento da criança. Num estudo de saúde feito em 1998, as mulheres entrevistadas expuseram várias condutas que podem "contaminar" o leite materno, a saber: quando a mulher estiver grávida e continuar a amamentar; estiver menstruada; quando tiver relações sexuais com um parceiro que não fosse o pai da criança; quando o homem (pai) tiver relações sexuais com outra mulher e depois com a mãe da criança; e quando o pai "*korta-léti*"⁶² antes do tempo (GOVERNO DE CABO VERDE; UNICEF, 1998).

Vários preceitos mencionados perseveram (com alguma exceção quando põem em risco a vida da criança), principalmente em comunidades rurais, tendo em conta as mudanças diversas que ocorreram nas últimas décadas e as constantes influências que o exterior (emigração, mídia) exerce no cotidiano e hábitos do arquipélago. Semelhantemente a outras regiões do

⁶² "*Korta-léti*" (cortar o leite) é a designação dada à primeira relação sexual que a mulher tem com o pai da criança, trinta a quarenta dias após o parto. Esta tradição demonstra como é que as questões da sexualidade e fidelidade estão interligadas à maternidade e paternidade, e também o reconhecimento da criança da parte do pai (GOVERNO DE CABO VERDE; UNICEF, 1998)

mundo, Cabo Verde sofreu e tem sofrido, uma mutação cultural com feitos irreversíveis que interferem nos hábitos tradicionais, educação, conduta social e rituais.

Quando a mulher concebia um menino, *fidju mátxu*, para muitos, inclusive a família, era sinônimo de prestígio. Como demonstração temos duas composições musicais, gravadas depois de 1975, a saber, "*Djozinhu Kabral*" e "*Sema Lopi*"⁶³, popularizados pelos agrupamentos musicais caboverdianos "Os Tubarões" e "*Bulimundo*", respectivamente.

Ora em "*Djozinhu Kabral*", uma *koládera*, o sujeito fala das tormentas por que passou por causa do mau ano agrícola, mencionando uma série de pessoas que testemunharam o fato e que para pagar uma dívida, do arrendamento da terra de cultivo, teve que vender o boi, talvez um dos poucos pertences de valor que possuía; e num outro verso diz a procedência do sujeito e dos filhos que teve - *mátxu* e *femia* [macho e fêmea numa tradução literal] -, para logo em seguida comparar o primeiro ao ouro e a segunda à prata, ou seja, o filho (menino) corresponde ao ouro, metal de valor maior do que a prata, que seria a filha (menina).

[...] *Djozinhu Kabral*
Ben lá di Txada Fazenda
Djosinhu Kabral
Pari mátxu, pari femia
Pari oru, pari prata [...]

[...] Djosinho Cabral
Veio de Achada Fazenda
Djosinho Cabral
Pariu macho, pariu fêmea
Pariu ouro, pariu prata [...]

E a música "*Sema Lopi*", do gênero musical funaná lento, do autor com o mesmo nome, parece também retratar a vida do próprio compositor. No início da música, este verso chama a atenção:

[...] *Bu pari mátxu, bu pari kordon.*
Bu pari fêmia, bu pari labada
Bu pari mátxu, ba sirbi rei
Bo ki pari fêmia, bu ba sirbi mundu [...]

[...] Pariste 'macho', pariste cordão⁶⁴
Pariste 'fêmia', pariste *labada*
Pariste 'macho', vá servir ao rei
Você que pariu 'fêmia' vá servir ao mundo [...]

⁶³ Esta música foi gravada no álbum "Bulimundo" em 1981 e posteriormente editada num CD, este com o título "Funana Dance".

⁶⁴ Cordão aqui é correntinha (colar) de ouro.

Dentre as possibilidades interpretativas da composição, reafirma-se aqui uma mentalidade que, enaltece o homem ou a mulher por ter tido filho (menino), comparando-o ao “*kordon*” [correntinha de ouro]. O “*kordon*”, acessório muito estimado, demonstra algum prestígio ou poder econômico da pessoa. Enquanto quem teve filha (menina) “*pari labada*”⁶⁵ [pariu *labada*]. *Labada* é o lugar por onde passa a água para irrigação na agricultura, onde se pode também, encontrar algum lixo, barro ou restos de plantas, por isso, é importante limpar para que a água faça seu curso normal. Na mesma senda, por ter tido um filho, a pessoa está habilitada para servir ao rei, ou seja, uma função de prestígio. Já por ter tido uma filha, o destino reserva-lhe “*sirbi mundu*” [serviço ao mundo], com talvez toda a dificuldade e barreiras que isso acarreta; ou ainda, esse “serviço ao mundo” seria porque a filha casará e há um sentimento da “perda” desta para a família do futuro marido.

No mais, a valorização do sexo masculino, que antigamente prevaleceu com intensidade em relação aos dias correntes, tem muito a haver com valores impregnados na consciência social, por serem os homens os sustentadores atuais ou potenciais da família, com tendência para a desvalorização do sexo feminino.

O Manuel não me disse nada, mas eu sei que ficou contente com o filho porque muitas vezes vinha ao pé de mim vê-lo e perguntava – Então, homem grande? E ficou satisfeito de ser um rapaz porque assim, já tinha quem trabalhasse para ele mais tarde (FERREIRA, 2005, p.180)⁶⁶.

Realce interessante é a utilização do genérico masculino para se referir a ambos os sexos, *mininu* em Santiago. Além disso, a expressão “*fidju*” [filho] acaba por ser utilizada tanto para menina como menino, ou então, “*fidju mátxu*” [filho-macho], para se referir ao menino e “*fidju-fémia*” [filho-fêmea] para menina. A palavra “*fidju*”, que é masculina, prevalece nos dois casos. No entanto, há exceções de algum uso de “*fidja*” [filha], mas na generalidade do Ccv se emprega “*fidju*”.

As representações sociais, que privilegiam o sexo masculino em relação ao feminino, corroboraram (e corroboram) para uma hierarquização dos sexos, presente na

⁶⁵ *Labada* é um canal feito de cimento e areia pelos agricultores, cujo objetivo é deslocar a água para irrigação das culturas.

⁶⁶ Excerto do conto “Uma história entre muitas” de Maria Helena Spencer.

composição musical, em que ao sexo masculino (ouro), se atribui mais valor do que o sexo feminino (prata), com consequência direta na desigualdade de gênero. Para a antropologia, o homem e a mulher são moldados socialmente de maneira variada, tendo em conta a sociedade e cultura de origem. Os processos de socialização são fundantes na definição de comportamentos sociais e, conforme Finco (2010), ultrapassar a desigualdade de gênero requer compreender o caráter social de sua produção.

3.2 A Imagem da criança na literatura caboverdiana

Traçar a infância, a criança e suas culturas através de contos, histórias, poesias, prosas ou composições musicais têm sido utilizado como fonte não convencional em pesquisas que trazem inúmeras possibilidades de abstrações de pensamentos e visões de um/a escritor/a ou uma sociedade, da presença da infância e da criança num determinado momento histórico ou realidade social. Faria (2002), inspirada em Elisa Kossovitch, traz personagens-crianças das obras do Mário de Andrade para destacar não somente sua presença, mas a importância da infância no pensamento do poeta e contista e da “criança viva dentro dele”. Do levantamento feito pela pesquisadora denotam-se: criança infeliz, criança que quase não fala, biografia de um personagem-criança, tristeza da infância operária e crianças pobres. A partir de uma perspectiva antropológica da Kishimoto (1993), textos literários auxiliaram no delineamento de imagens da criança e dos jogos tradicionais infantis na época dos engenhos de açúcar e no início do séc. XIX. Semelhantemente, Erny (1968) se apropriou de contos africanos no estudo antropológico realizado sobre a criança no pensamento tradicional da África negra, para retratar representações atribuídas à infância em diversas comunidades do continente.

Em alguma literatura escrita⁶⁷, de escritores caboverdianos se encontram aspectos tecidos à infância, a partir dos olhares dos mesmos, onde se incluem a condição social da época, educação, brincadeiras e memórias, um recorte entre as décadas de 1940 a de 1990. Conforme Kuhlmann (2004), se por um lado esses olhares conduzem a uma imagem mítica sobre a infância,

⁶⁷ Também temos a literatura oral que compreendem histórias, provérbios, *kontu-nóbu, parti*; que não serão utilizados para análise no presente estudo.

afinal a criança não escreve sua própria história, por outro o desenvolvimento da criança ocorre na interação, nas relações com seu ambiente social, histórico e cultural.

Posto isto, as visões de escritores e poetas, adultos, apontadas a seguir, são as percepções sobre as crianças no muno rural, os filhos e as filhas dos pescadores, órfãs no período de seca e fome que cingidas de concepções ocidentais, ou não, que adotaram ao abordar a realidade. Por exemplo, os escritores Claridosos⁶⁸ e todo o movimento literário circundante, se aproximavam mais da tradição literária europeia do que da africana, numa sobrevalorização da hibridização ocorrida a partir do contato das duas culturas. Isso, com certeza, influenciou suas leituras da realidade, nas distintas facetas e questiono se isso poderá sobressair nas suas leituras sobre a condição da criança em Cabo Verde, em um determinado período.

Na poesia de Jorge Barbosa⁶⁹, algumas retratam a criança na época em que viveu. Na maioria dos textos pesquisados por mim, destaca-se a infância sofrida, carente, esfomeada, vítima, talvez, do momento de debilidade social que caracterizou o arquipélago nas décadas de 1940 a 1960. As crianças, como toda a sociedade, foram atingidas por secas, que assolaram o país trazendo a fome e a miséria. O poeta transporta o leitor a essa condição, como também, a temas como a emigração, o mar, a evasão e a insularidade. “Seca” descreve a situação de crianças, que chegavam do campo com a esperança de que na cidade as condições fossem outras e que a rua desse a solução para o sofrimento. Muitas delas talvez estivessem sozinhas e órfãs. Na poesia de Barbosa (2002, p.66-67), a pequena infância se comparada a "bonecos macabros", motivos de comiseração, em que só é possível perceber que há vida, porque os lábios sugam os seios das mães.

Seca

[...] Vagueiam pela cidade
Esqueléticas crianças.
Chegaram de fora
Dos campos de outrora
Havia
A harmonia

⁶⁸ São assim denominados Baltazar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa, por terem sido fundadores da revista Claridade criada em 1936, considerada um marco da proclamação da verdadeira literatura de Cabo Verde.

⁶⁹ Jorge Barbosa (1902-1971) nasceu na cidade da Praia, viveu em Cabo Verde como funcionário público aduaneiro. Foi umas das figuras mais importantes da revista Claridade e um dos pioneiros da moderna poesia caboverdiana rompendo com a tradicional dependência dos modelos portugueses. Participou em várias revistas e jornais tendo deixado algumas publicações e vários poemas.

De plantas exuberantes,
A promessa de farturas
Pedem tostões pelas ruas
As suas
Frágeis vizinhas
Musicais.
Seus olhos tristes
Cobertos
Dessa expressão precoce de renúncia
Namoram sacos abertos
do pirão tentador
que há nas lojas à venda...
Parecem bonecos macabros
E causam dó
Os petizes de meses
Com vida nos lábios infatigáveis
Que chupam tetas maternas,
Cada vez mais
Com mais sofreguidão... [...]

Continuando, por sua vez em "Os meninos e as mães" descreve as mulheres dos pescadores como pobres, dramáticas e rudes, sendo possível que o poeta estivesse criticando a condição social em que estariam inseridas, ou ainda, comparar com outras mulheres; evidencia uma crítica ao número da prole: “meninos [...] nos braços”, às costas, “outros meninos aos pulos” e no ventre.

Os Meninos e as Mães

Oh mulheres
dos pescadores
as pobres mulheres
dramáticas e rudes [...]
Às vezes coincide
que além dos meninos
alçados a um tempo
nos braços e às costas
trazem as mães
outros meninos
aos pulos e coices
nos ventres fecundos [...] (Ibidem, p.207).

No poema “Os Petizes”, compara a realidade cotidiana dos filhos e das filhas dos pescadores, com outras crianças “mais felizes”. Essas últimas seriam mais felizes por que recebem a visita de um “velho de alegre sorriso e cabelos e barba de neve revolta...”, um velho que na cultura de outros países, tradicionalmente as presenteia em certa época do ano. Penso que

a comparação não caberia, uma vez que, as duas realidades são diferentes. Os “petizes” vivem numa ilha, com praias, extensões de areia, elevações rochosas e juntamente com outros tiraram proveitos do meio geográfico e fazem cultura com o que dispõe: nadam, mergulham, desafiam as vagas, enfrentam o mar bravo e afundam os pés nas dunas; aprendem e socializam através do lúdico. Essa é uma infância, dentro da infância global (SARMENTO, 2004).

Os Petizes

Filhos e filhas
dos pescadores
petizes desnudos
à toa pelas praias
correm e gritam
jogam a bola
lutam porfiados
e retalham as dunas [...]
Petizes das praias
tão longe onde moram
assim esquecidos
jamais receberam
a visita de um velho
de alegre sorriso
e cabelos e barbas
de neve revolta... [...]
Meninos das praias
não sabem que existem
crianças e bichos
mais felizes que eles.
São alegres todavia
nadam e mergulham
e apanham no fundo
estrelas-do-mar [...]
Se o mar embravece
assim mesmo se atiram
destemidos e esguios
as encontro das vagas
e furam as ondas [...] (BARBOSA, 2002, p. 209-210).

A preocupação com a situação das crianças continua em “Crianças”, publicado na revista *Claridade* em 1958⁷⁰.

Crianças

[...] as crianças pobres

⁷⁰ Poeta engajado com sua época, utiliza os versos para expôr sua insatisfação com o descaso de Portugal para com o drama do arquipélago, ausência de serviços básicos, como a saúde e educação, e secas que tiram possibilidades de 'às-aguas', ou seja, a prática da agricultura que viria 'matar a fome' das famílias e das crianças pobres, da cidade como das localidades rurais.

do povo das nossas ilhas
mas é um caso apenas
sem importância nenhuma
e ninguém sabe
ninguém dá por isso.
[...] crianças sem roupa
sem lar e sem pão
crianças tuberculosas
[...] sem remédios
sem escolas
sem brinquedos [...] (Ibidem, p. 364-365).

Nota-se que a maioria dos versos do poeta, impregna uma imagem romântica de infância, configurada à pobreza, vítima de calamidade social, desamparo do Estado e da sociedade, desprovida de acessos fundamentais como alimento, saúde, educação e finalmente, despojada de brinquedos estruturados. Uma imagem de infância que se materializa pensando a criança dentro de um momento histórico da qual ela participa, conforme Kuhlmann (2004) é importante perceber “crianças concretas” no seu nascer, viver ou morrer, que expressam a inevitabilidade da história à qual se fazem presentes. Há uma permanência no discurso com relação à concepção da criança desprotegida, vitimizada pela precariedade do nível de vida, como revela a fala da escritora Fátima Bettencourt⁷¹, a propósito de sua visão atual da criança caboverdiana:

Muito se tem feito para melhorar a situação da criança, mas eu acho que ainda não é o suficiente. Nós, ainda, vemos muitas crianças por aqui ao abandono. Não vão à escola, ninguém vai atrás para saber por que é que largou a escola, devemos fazer qualquer coisa por elas. (Entrevista da Fátima Bettencourt, 71 anos)

Baltazar Lopes⁷² (1993), no romance "Chiquinho" editado pela primeira vez em 1947, textualiza [...] a vida do personagem do mesmo nome, em que se pode acompanhar o percurso de uma criança até fazer-se adulto, tendo como fundo espacial as ilhas de São Nicolau e São Vicente e, todo o ambiente permeado por temas característicos da literatura caboverdiana: estiagem, crise econômica, desejo de emigrar, amor à terra. Na primeira unidade do romance, denominada de "Infância", prende-se aspectos que perfeitamente podem ser retratos da infância

⁷¹ Entrevista realizada na cidade da Praia em 09/01/2010 às 18h. Dados adicionais da informante em anexo.

⁷² Baltazar Lopes (1907-1989) licenciado em Direito e Filosofia românica em Lisboa; este caboverdiano poeta, contista, romancista, filólogo, ensaísta é considerado um dos ícones da literatura escrita do arquipélago.

de muitos caboverdianos, tais como: o trabalho, presença feminina na educação, brincadeiras, *stórias* [estórias] e sonhos. Uma infância marcada por exigências domésticas, onde a criança, desde cedo, auxilia nos afazeres da casa e do campo num contexto em que cada um na família executa sua tarefa.

Gozámos largamente a nossa liberdade no tempo sêco, porque já sabíamos que nas as-
aguas⁷³ o dia todo era para as hortas. A enxada esperava gulosamente os seus párias.
[...] O trabalho mais leve era a guarda do corvo. Eu, que não lombava na enxada, tinha
também de ir para a guarda. O dia todo, enchíamos o ar com os nossos gritos,
espantando as aves. Os mocinhos gozavam aquela liberdade, na antecipação dos
trabalhos pesados mais para diante (LOPES, 1993, p.44-45).

Em "Os flagelados do vento leste" de Manuel Lopes⁷⁴ (1985), também se confirma esse aspecto em que os personagens infantis do meio rural estão ligados ao trabalho e que de acordo com a descrição parece ocupar boa parte do tempo da infância desses meninos. Todos na família têm responsabilidade, desde os elementos mais velhos (mulheres e homens) aos mais novos, nos afazeres domésticos, nos trabalhos da lavoura ou da faina pesqueira, conforme o contexto; e às crianças era reservado o trabalho "mais leve". Por esse motivo, Chiquinho e outras crianças aproveitavam a época seca para outras coisas, pois sabiam que num determinado período receberiam tarefas que precisariam ser cumpridas; as dos personagens infantis de "Os flagelados do vento leste", por exemplo, era guarda dos corvos.

Os meninos deviam manter-se atentos nos seus postos, clamando, gesticulando desesperadamente, fazendo roncar no ar os projécteis das fundas. [...] Se Mochinho não gostava da guarda aos corvos por considerá-la ocupação de menino, ofício de quem não tem préstimo para mais nada, Lela e Jó odiavam-na por ser aborrecida e penosa. Forçava-os a passarem o dia todo arredados um do outro, isolados, cada um no seu posto, acorados todo o dia ao sol; tirava-lhes o gosto de brincar e de falar, embotava-lhes a imaginação, roubava-lhes a alegria. À hora do almoço, Zepa levava-lhes paparolão [mingau de milho] com soro de leite. Regressavam ao sol-pôr moídos, tristes e cheio de sono (LOPES, 1985, p.42).

No trecho acima, às crianças incumbia-se a guarda aos corvos, por ser uma tarefa de "quem não tem préstimo para mais nada", ou seja, apesar de já ser inserida nas ocupações prevalece a visão da criança como ser em construção, que se completa na fase adulta; os trabalhos

⁷³ Denominação dada a época das chuvas em Cabo Verde, período que se inicia no mês de Julho e vai até Outubro que coincide com as férias escolares.

⁷⁴ Manuel Lopes (1907-2005) nascido na ilha de Santo Antão, dividiu sua vida entre o arquipélago e Portugal. Foi poeta, romancista, contista, ensaia e conferencista.

mais pesados eram assegurados pelos jovens e adultos da casa. Quanto mais débeis são as condições socioeconômicas das famílias mais responsabilidades se atribuem às crianças, moldando-as com uma capacidade de resistência e maturidade precoce numa espécie de preparação para o que a vida adulta lhes reserva, como o personagem Tói Mulato de “Chiquinho” (LOPES, 1993, p.62):

[...] A-pesar-de criança, Tói Mulato era o homem da casa. Trabalhava de enxada como qualquer, nas hortas da dona [avó]. Quando ela estava doente, ele mesmo cozinhava os caldos. Ia buscar água e, havendo necessidade de cinco tostões, atravessava na horta e ia vender um feixinho de palha na Vila. [...] E tinha tempo para tudo. Na escola nunca falhava uma lição.

No contexto social caboverdiano ensinar crianças a efetuarem tarefas domésticas faz parte da educação, pois isso as auxiliará no seu desenvolvimento integral; para além de ajudarem a mãe na administração da casa, impõem ordem e estimulam bons hábitos nas crianças, prepara-as para a vida futura e as tornarem-se membros ativos na sociedade. Sendo assim, as meninas cabem-lhes as tarefas de cuidar da casa, dos/as irmãos/ãs, dos animais domésticos, modelados dentro da lógica tradicional que difere a capacidade dos sexos e, por outro lado, os trabalhos agrícolas (ou da pesca) reservados, preferencialmente, aos meninos por causa da aptidão física.

As crianças em Cabo Verde, por causa da vida que levam muito cedo, principalmente se formos ao interior ver, têm que ajudar os pais [...] nas lides da agricultura e da casa. Tomam conta dos irmãos. Agora é que a família está pequena, mas antigamente quase toda gente tinha mais de quatro filhos. Iam para os trabalhos agrícolas, geralmente a menina é que ficava a tomar conta dos irmãos pequenos.
(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Talvez por isso, alguma indignação da Berta, quando reclama que, atualmente, as crianças não participam das tarefas domésticas como aconteciam na época dela. As brincadeiras ocorriam, mas só depois das tarefas terem sido executadas:

Di tárdi ki nu ta brinkaba. Kelotu [óra] nu ka ta brinkaba pamô nu tinha ki bareba kaza, djobeba limaria, panha águ... Nu tinha un latinha

pikinoti, nu ta panha águ. Mininu di gósi, tudu e' na rua. Mininu di gósi ka ta trabadja. (Entrevista da Berta, 50 anos)

À tarde brincávamos. No outro [período] não brincávamos porque tínhamos que varrer a casa, cuidar dos animais, buscar água... Tínhamos uma lata pequena e apanhávamos água. As crianças de hoje estão na rua. As crianças hoje, não trabalham.

Em muitas famílias, onde o pai se faz presente⁷⁵, há o domínio do homem em relação à mulher, isso embasado na continuidade da tradição colonial em que a escrava (mulher) submetia-se ao senhor (homem). Esse domínio está patente na divisão do trabalho com delimitações das competências atribuídas às mulheres e aos homens; uma hierarquização em que os papéis e o domínio do homem são (teoricamente) superiores aos da mulher (LOPES FILHO, 1996). Quando somente o homem trabalhava fora, sua função era de provedor do lar, a mulher cuidava das crianças e administrava a casa. Hoje, com a inserção da mulher no mercado do trabalho nota-se uma sobrecarga da mulher, pois para além de trabalhar, governa a casa e cuida das crianças; a situação agrava-se para mulheres que são chefe do agregado familiar, em que todas as responsabilidades pesam sobre ela.

"Chiquinho" evidencia, também, crianças *kabésa-riju* [irreverentes], ousadas, curiosas, ágeis, sonhadoras, características que o continente negro injeta aos seus e que mesmo os momentos de dificuldades e algumas desilusões não serão capazes de tirar-lhes. Das visitas, à revelia da mãe, à casinha desaguada (dispensa) para "roubar" a farinha-de-pau⁷⁶ e o peixe-seco da ilha do Sal com a cumplicidade das outras crianças da casa; aos atrativos das noites, em que a casa enchia-se de meninos, mergulhados no mundo que as próprias histórias criavam; ou imaginar a América como uma ribeira muito bonita onde o pai, emigrante nos EUA, trabalhava como agricultor, lugar em que a água seria abundante até arrebentar as nascentes; ou, finalmente, das fugidas do Tói Mulato para ver os grandes navios aportados na Preguiça, sabendo de antemão que receberia uma surra quando regressasse à casa.

Num estudo feito para o Instituto da Condição Feminina sobre violência doméstica, Salústio frisa que o direito de bater é uma prática socialmente aceita na sociedade

⁷⁵ Em famílias cujo agregado é chefiado por mulheres e há ausência da figura masculina, a mulher assume a provisão da casa, educação e cuidado dos/as filhos/as e demais familiares.

⁷⁶ Feita com mandioca ralada, seca e depois torrada; pode-se usar para fazer mingau, cuscuz, bolo.

caboverdiana, chegando a ser utilizado como um recurso educativo e pedagógico, que legitima o poder do adulto em relação à criança, fazendo jus aos ditados: “*Ken ki popâ sê fidju bara, el inpidi-l di ser bon ómi*” [Quem poupar vara ao seu filho, impede-o de ser um bom homem] (SILVA, 1997) e “*Vara bo ta endireita-l di verdi*”⁷⁷ [Vara se endireita, ainda verde]. De acordo com a divisão deste poder, à mulher atribui-se o direito de bater nas crianças e ao homem outorga-se o direito de bater nas mulheres. A autora coloca a hipótese desta prática estar associada à escravatura e dominação que durante séculos prevaleceu no arquipélago, que poderão ter influenciado no caráter dos indivíduos (SALÚSTIO,1999).

Tói Mulato apanhou uma sova da sua dona. Levou sem lágrimas. Só dizia:
- Não furtei, dona!
- Que fizeste então ao milho?
- Não furtei, dona!
- Não queres dizer? Então levas até descobrires, menino de não-sei-o-que-diga...
(LOPES, 1993, p.61)

Interessante é notar o teor de uma cantiga de ninar, que há alguns anos se embalavam bebês em São Vicente: enquanto a criança chora e teima em dormir, pergunta-se quem foi que lhe bateu e ela responde, o pai e mãe,

<i>Ô néne ken sotóbe</i>	Oh bebê quem te bateu
<i>E' papa ma mama,</i>	Foi o papai e a mamãe
<i>Ô néne ka txorá</i>	Oh bebê não chores
<i>Ô néne fazê soninha</i> ⁷⁸ .	Faz soninho.

O ato de bater nas crianças extrapolava âmbitos familiares; os valores coletivistas edificados ao longo da estruturação da sociedade caboverdiana delegavam à comunidade, vizinhos, a co-responsabilização na educação, concretamente de corrigir uma criança por um mau comportamento, tendo em conta o juízo do adulto, como se percebe no testemunho de T.V. da Silva,

Kualker kiriansa ki fazeba kuza ki ka debia, kualker adultu k'odjaba el, ta daba koretivu. Oji e' inposivi, so pai ku mai [...] N ta lenbra kantu m'era

⁷⁷ Crioulo variante Santo Antão.

⁷⁸ Este trecho pode ter sido parte de uma canção de ninar. A recolha foi feita numa outra canção de ninar composta pela cantora cabo-verdiana Tété Alinho titulada "Fazê soninha". Através de uma conversa telefônica, a mesma informou que só lembra dessa parte da música que a mãe cantava, e acabou por incorporar à composição gravada no CD "Meninos das ilhas".

kiriansa s'algen sotaba mi, si N fazeba kuza, ki na si pontu di vista ka staba dretu, N tinha ki txoraba tudu nha txoru lá. Óki N ta bai pa kaza N tinha ki limpaba tudu kantu d'odju pa N ka txiga kaza ku ninhun kuza , ma N txora. S'era algen grandi ki dadjiba na mi N ta lebaba más. Dipos e' ta ranjaba un prizenti e' ta daba mi propi pan lebaba kel algen. Nês aspetu li, nu muda sima d'águ pa vinhu [...]. (Entrevista do T.V. da Silva, 60 anos)

Qualquer criança que fizesse algo que não devia, qualquer adulto que tivesse visto podia castigar. Hoje isso é impossível, somente os pais. Lembro, quando criança, se alguém me açoitasse, se tivesse feito algo que no ponto de vista dela não estava bom, tinha que chorar ali. No regresso à casa, deveria limpar os cantos dos olhos para não demonstrar que havia chorado. Se tivesse sido batido por alguém de idade, levava mais. Depois davam-me um presente para a pessoa, eu mesmo levava. Nesse aspecto, mudamos da água para o vinho.

Entretanto entende-se que houve mudanças influenciadas pelo processo político, adoção de novas concepções, massificação do acesso a escola, legislação (direitos da criança) no sentido da diminuição da intervenção do coletivo da comunidade na educação das crianças. A entrevistada Nha Dunda⁷⁹ fez uma analogia, em que exemplifica como era o procedimento de uma criança com relação aos adultos, da casa ou não, quando estivessem a conversar; pela educação auferida, a criança tinha percepção do conveniente e inconveniente em termos de comportamento social:

Un bés bu t' idukaba mininu, e' ta fikaba idukadu. Gósi dja bu ben kaza, ami N stá li ta brinka, nha grandi stá li. E' sô nós grandi ki podi fika. Agó gósi, sima dja bu ben li, mininu ta ben txiga p' óbi kuzé ki bu stá ta flá. (Entrevista da Nha Dunda, 72 anos)

Uma vez se educava uma criança e, ficava educada. Por exemplo: vieste aqui, eu estou a brincar e os adultos estão ali. Somente os adultos podem ficar ali a conversar. Hoje, a criança vem e participa da conversa.

A escola, também, fazia o uso do castigo como “instrumento pedagógico”, prática banida (oficialmente) há uns anos e a criança ficava exposta duplamente.

A sala era pequena e não chegava para tanta gente. Eu, como era novo na classe, ficava com os outros junto da porta, quási [quase] na rua.
- Maninho, não sabes ainda a lição que te passei ante-ontem [antes de ontem].

⁷⁹ Entrevista realizada na cidade da Praia em 06/01/2010 às 16h. Dados adicionais da informante em anexo.

Seis palmatoriadas [palmatórias]. Nasolino foi cumprir a ordem do professor. Os rapazes da 3ª classe faziam-nos bioco [caçoada], a troçar da nossa leitura. Um garoto veio condenar um companheiro que lhe estava tirando penicos [beliscar] na perna. Quatro palmatoriadas. [...] Um menino foi apanhado por Nasolino a furtar batata assada da bolsa de um aluno da Ribeira de Calhaus. O ladrão foi chamado à presença do professor.

- Menino sem vergonha.

A carinha magra dele torna-se mais miúda [pequena] perante o exame de meninência. Doze palmatoriada (LOPES, 1993, p.50).

O poema "As crianças da minha terra", escrito entre 1968 e 1974 por David Hopffer Almada⁸⁰ (1987, p.21), foca crianças famintas, abandonadas e sem carinho, nas vésperas da independência, havia uma efervescência dos vários movimentos políticos e luta armada pela autonomia ao longo da África. Em semelhança aos anteriormente citados, este traz uma infância sofrida, vitimada por uma conjuntura social, de acordo com a representação do poeta.

As crianças da minha terra

Nas ilhas onde nasci
Há crianças famintas
Raquíticas [...]
Crianças que adoecem [...]
Há crianças abandonadas
Tristes vagabundas
Sem Pai sem Mãe
Sem ninguém [...]
Há crianças sem carinho
Sem chuchas sem mimo
Sem brinquedos sem ninho
Há crianças sem remédio
Sem escolas sem vestidos sem berço
Sem fraldas sem colchões
Há crianças com sede
Com fome fome fome!!!

Os problemas concernentes à carente infra-estrutura na saúde e educação continuavam a indignar os poetas. A literatura foi uma das formas de exteriorizar e denunciar a situação econômica do arquipélago, num período que registrou a maior mobilidade de caboverdianos para o exterior.

⁸⁰ Natural da ilha de Santiago formou-se em Direito; já foi ministro da justiça e cultura no período de partido único. Atualmente é deputado no parlamento e exerce a advocacia.

A seca e a fome que devastaram o arquipélago estiveram na origem da evasão dos caboverdianos para *téra-lonji*⁸¹, onde se pode encontrar um número maior de caboverdianos do que no próprio país. Daí fala-se de uma ambiguidade, pois é o "querer partir e ter que ficar" e o "querer ficar e ter que partir", características da literatura e da música das ilhas. "Infância-desilusão", de Orlando Rodrigues⁸² (ALMADA, 1998, p.434) espelha uma infância que através de histórias de *téra-lonji*, contadas pelos marinheiros, incute o desejo de conhecer “espaços grandes” e “terras desconhecidas”, que estão para além do mar e das rochas. O desejo de emigrar parece ser explicitado no/a caboverdiano/a na infância.

Infância-desilusão

Nasci junto do cais [...]
À noite, ouvia os marinheiros contando histórias das mais inimagináveis
e o meu coração pequenino ansiava por espaços grandes,
pela imensidão
do mundo,
pela conquista de terras desconhecidas, para além do meu horizonte limitado...
O meu pensamento fugia na barca azul, e os meus anseios sufocavam-se
no bocado de água do meu porto pequenino.
Hoje, saudades não sinto do meu mundo infantil, imagens vagas apagaram-se
da retina
saciei minha sede dos quatro mundos [...]

No poema “*Nôs sina*”⁸³, a determinada altura, o sujeito poético diz que quando pequeno ansiava crescer depressa para que pudesse atravessar o mar, na ânsia de conhecer outros lugares. A emigração tem sido considerada uma das bases da constituição da identidade cultural nacional, condição que envolve homens, mulheres e crianças. As crianças caboverdianas quer vivam em áreas urbanas ou rurais, de uma forma ou outra participam ou estabelecem relações com o fluxo migratório quando este atinge o pai ou a mãe, parentes, vizinhos, colega de escola ou da rua. Em "Chiquinho", pode-se notar que *téra-lonji*, no caso os EUA, era objeto de desejo e

⁸¹ Expressão utilizada para referir-se ao estrangeiro.

⁸² Nascido em São Vicente, atualmente é jornalista da Rádio Televisão Caboverdiana.

⁸³ Este texto no crioulo, variante da ilha Brava, não está conforme as normas do ALUPEC.

Da autoria de Artur Vieira, natural da Brava:

[...] Quando pequeno 'n creba tanto

 Crecê dipressa pa salta mar

 Agô mi lodje co és sodadi

 'N ta dê tudo pan ser minino (FERREIRA, 1975, p.312).

sinônimo de trabalho, sucesso, saudade, riqueza e fartura. Porém, nem tudo eram rosas na *téra-longji*, uma canção de ninar extraída de um poema de Pedro Corsino Azevedo, dizia:

Ai, não montes tal cavalinho,
tal cavalinho vai terra-longe,
terra-longe tem gente-gentio,
gente-gentio come gente.
Cala, cala, meu menino,
Terra-longe tem gente-gentio
Gente-gentio come gente (FERREIRA, 1975, p. 119).

Outro poema intitulado "Nocência", de Cajuca Pereira⁸⁴(PINHEIRO; PEREIRA, 1993), reflete a infância através de ideias de inocência, brevidade, ludicidade, ilusão; a condição da infância sugere um tempo curto que deve ser aproveitado para sonhar, brincar, iludir-se num mundo sem obstáculos e coisas ruins.

Nocência

[...] *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
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

[...] 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-iris] enfeitou o céu
Num dia nublado
Procurei pendurar-me nele
Me pegaram, fiquei magoado
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

⁸⁴ Natural da ilha da Brava emigrou bem cedo para os EUA onde estudou e reside. O poema "Nocência" no crioulo, variante da ilha Brava, não está conforme as normas do ALUPEC.

*Até dia qués toma bida,
Nocência é essência di bida,
É di minino qui no mestel [...]*

Até o dia que tomarem a vida
Inocência é essência da vida
É na infância que precisamos dela [...]

Este poema é a lembrança do adulto acerca da sua infância, calcada em lamentos. Lamentos daquilo que não pode fazer num tempo abreviado da vida, a infância. Isso é muito demarcado pelo poeta, havia o “*ténpu di ser mininu*” [tempo de ser criança], um tempo curto que lhe apetecia pendurar no “*arku di bédja*” [arco da velha], mas não o fez, pois, alguém o proibiu; quis seguir uma borboleta e, quiçá, perder horas brincando e suplicou que não fosse castigado, açoitado por causa daquele “desvio”. Na brevidade desse tempo, quer acreditar na existência do *Nhô Bédjo* [Papai Noel], inclusive, que o carrinho de madeira, cujo som do motor improvisa com a boca, foi um presente dele.

Define-se a “ilusão”, acreditar no *Nhô Bédjo*, ou a capacidade de imaginar pertencente à infância, que de forma alguma deverá ser negada ou retirada. Aliás, a imaginação do real é algo fundacional nas culturas infantis, para Sarmiento (2004) a transposição imaginária de pessoas ou acontecimentos, está no alicerce da construção da especificidade dos mundos da criança, podendo ainda, ser um elemento central da capacidade de resistência das crianças as situações doridas ou ignominiosas da vida. A presença do *Nhô Bédjo*, que corresponde ao Papai Noel na cultura ocidental, no universo infantil poderá ter sido importada dos Estados Unidos da América, uma vez que, a emigração para este país iniciou pela ilha da Brava, nos finais do século XIX.

Interessou, sobretudo, tomar em consideração, aqui, parte das simbologias historicamente construídas, desde a constituição da nação caboverdiana, imagens da sociedade com relação à criança no acolhimento, primeiros cuidados, disciplinarização e função nos âmbitos domésticos; em simultâneo, as imagens da criança produzidas nas obras de escritores como vitimas, pobres, desprotegidas, crianças concretas apreendidas por representações sociais como a diferenciação de gênero e o fenômeno da emigração.

3.3 Os Movimentos históricos dos espaços de atendimento à infância: implantação e efetivação

Desde a chegada dos portugueses de Cabo Verde, no século XV e seu povoamento até finais do século XIX, a educação nunca foi prioridade da Coroa portuguesa, excetuando a cristianização e instrução aos africanos, por intermédio das missões jesuítas, com o intuito de facilitar a comunicação com os futuros senhores. Em 1848 começou o funcionamento da escola pública do ultramar, ajustada aos princípios orientadores da instrução primária. O ensino foi dividido em primeiro grau, 1ª e 2ª classes, nas escolas elementares e segundo grau nas escolas principais. O seminário católico, criado em 1866, que preparava alunos com vocação eclesiástica, tornou-se seminário-liceu em 1892, mantendo-se como única escola secundária durante 51 anos.

O número de escolas primárias, que em 1889 era de 56 escolas, em 1898, subiu para 73, com 3000 e 4000 alunos, respectivamente. No entanto, a falta de professores preparados, irregular frequência dos alunos às aulas, a distância das escolas em relação aos povoados e a inexistência de inspeção contribuíram para a não concretização dos objetivos traçados. O seminário-liceu foi extinto em 1917 e substituído pelo Liceu nacional em São Vicente. Já o ensino primário foi “reformulado nas escolas oficiais e postos escolares, exercendo-se então em 114 estabelecimentos, com 161 professores” (AFONSO, 2002, p.121).

Durante a década de 1940 surgiu a Direcção-geral do Ensino, no Ministério das Colônias, com a incumbência de nortear os serviços ligados ao ensino nas colônias em cooperação com o Ministério da Educação Nacional. O ensino, de novo, passa a ser da responsabilidade de uma missão da igreja católica, com o fim de preparar uma minoria para exercer funções na administração colonial, em que:

[...] o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiado das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais. [...] A política "assimilação" criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de cabo-verdianos que foram utilizados como pequenos e médios funcionários no Ultramar (LESOURD, apud AFONSO, 2002, p. 121).

Durante o período colonial o sistema educativo valia-se de várias "formas de seleção", a saber, os métodos pedagógicos empregados, o conteúdo ministrado e a utilização do português como língua de ensino que restringiam o acesso do mesmo à maioria da população. Mudanças sobrevieram no sistema educacional, ainda no período colonial, no decorrer da década de 1960, a partir de pressões internacionais e dos movimentos de luta pela libertação. Tornava-se obrigatório o ensino primário para crianças entre seis e os doze anos e a frequência das 5ª e 6ª classes. Na sequência, em 1968, foi implantado o ensino pré-primário, as primeiras instituições de educação pré-escolar, cujo propósito era a preparação dos alunos para a escola primária e o aprendizado do português. O organograma do sistema educativo, no início dos anos 70, passou a ser constituído da seguinte forma: a escola pré-primária (um ano), o ensino primário (quatro anos), o ensino preparatório (dois anos) e o ensino secundário com a via liceal (cinco anos) e a via técnica (três anos). Com a independência, o país apostou na educação como fator de desenvolvimento, unidade e afirmação da identidade nacional.

Reduzir ou mesmo erradicar o analfabetismo (que atingia cerca de 60% da população adulta, em 1975), alargar a oferta de ensino de modo a satisfazer a procura crescente, melhorar o sistema educativo adequando-o às novas necessidades face às novas funções e responsabilidades que o Estado foi chamado a desempenhar nos domínios da organização política e económica, eram os grandes desafios que se colocavam em matéria de educação (AFONSO, 2002, p.126).

Apesar da reestruturação no sistema educacional, baseada nas prerrogativas do Governo pós-independente; vários constrangimentos minavam o sistema na década de 1980: ausência de articulação estrutural e pedagógica; parque escolar degradado e insuficiente; reduzido número de docentes qualificados; níveis baixos de formação dos professores; reduzido apoio aos docentes; salários baixos; ensino de língua portuguesa (CARVALHO, 1998).

A história de Cabo Verde, imperiosamente, dividi-se entre antes e depois de 1975, o ano em que se tornou país soberano. Segundo uma matéria de jornal, antes de 1975 havia “um jardim infantil⁸⁵ em São Vicente, uma creche da Cruz Vermelha Portuguesa, a Casa Materna e a Casa da Criança, pertencentes a religiosos respectivamente na Brava e Fogo”, no entanto permanecem dúvidas em relação às faixas etárias atendidas nas instituições mencionadas

⁸⁵ Expressão utilizada para referir às instituições da pré-escola.

(VEIGA; BARNER, 1978). Havia também a Casa da Criança em São Vicente, concebida em 1962, cujo propósito “se destinava a recolher, alimentar e educar gratuitamente, em regime de semi-internato, crianças de ambos os sexos, menores de sete anos, que fossem órfãos ou cujas mães não pudessem permanecer em casa todo o dia”, tendo acolhido logo de início 44 crianças do zero aos seis anos de idade (MASCARENHAS, 1987, p.4). Visto os bebês necessitarem de cuidados e o número de funcionários - uma diretora, duas monitoras, uma cozinheira e duas serventes - ser insuficiente, a instituição reduziu o número de bebês atendidos passando para somente dois (não há precisão de dados relativos ao número de bebês atendidos no início de seu funcionamento). De acordo com os responsáveis desta instituição:

Pais havia que concebiam a CASA DA CRIANÇA destinada a meras brincadeiras, em segurança. Outros, que seria para ministrar o ensino das primeiras letras e de números. Por isso tivemos de lhes explicar, gradual e pacientemente, o que significa afinal um jardim de infância, quer através de muitas exposições de trabalhos manuais, para que compreendessem a real capacidade e o talento das crianças, quando sensibilizados e estimulados a tanto, em ambiente próprio e pessoal adequado (Ibidem, p.4).

A assistência médica era garantida pelo dispensário de Puericultura e sempre que uma criança fosse admitida, teria que se submeter-se a um rigoroso exame clínico. Até a independência a Casa da Criança era mantida pela Provedoria de Assistência Pública, tendo depois passado para tutela do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais do primeiro Governo. Além desta instituição, na cidade da Praia havia sido criado, ainda durante o regime colonial, um local de “recuperação e enquadramento sócio-profissional” de crianças e adolescentes em situação de risco, que por razões diversas não possuíam cuidados dos familiares; a Granja de São Filipe, como era denominada, atendia crianças dos seis aos quatorze anos de idade.

Em 1968 foi implementado o ensino pré-primário no sistema educacional cujo propósito era a preparação dos alunos para a escola primária e o aprendizado do português. Mas após 1975 foi retirado do sistema oficial de ensino, em virtude da ausência de recursos materiais e humanos que permitissem seu funcionamento. Conforme Tolentino (2006, p.240-241) o ensino pré-primário era excludente,

A educação pré-primária, além de continuar com baixa qualidade, concentrava-se nos centros urbanos, favorecendo a entrada atempada [em tempo oportuno] das crianças urbanas das categorias sociais mais favorecidas na escola primária e penalizando as que não podiam frequentar, [...] as que não tivessem frequentado a pré-primária só podiam

entrar no EPE [Ensino Primário Elementar] com 7 anos completados no ano da matrícula.

A alfabetização constituía prioridade do Governo, dada a quantidade expressiva de adolescentes e adultos analfabetos (CARVALHO, 1998).

Durante o período de 1460 a 1974, a legislação aplicada em Cabo Verde era a mesma vinculada a Portugal. Em relação às crianças nascidas fora de uma relação de casamento civil ou católico, enquanto instituição, sofriam discriminação social e legal, estando sem cobertura da legislação e pela sociedade, consideradas assim como "ilegítimos" e "incógnitos". Na segunda metade de 1970, em termos jurídicos e constitucionais homens e mulheres passaram a usufruir os mesmos direitos e deveres; e estabeleceu-se o princípio de igualmente para crianças, nascidas ou não no casamento e conseqüentemente nas obrigações paternais para com as mesmas.

Em seguida uma série de informações auxilia-nos a entender os movimentos das políticas para a infância no pós-independência, com ênfase na implementação do pré-escolar.

A OPAD-CV⁸⁶ (Organização dos Pioneiros Abel Djassi – Cabo Verde), tendo em conta um documento publicado no jornal *Voz do Povo* de 1984, formou-se em diversas localidades do país grupos de crianças, que sob orientação dos militantes do partido, "ouviam, maravilhadas, falar do Partido – PAIGC e da vida heróica do seu Fundador", Amílcar Cabral, com o propósito de serem veículos da transformação da "mentalidade conservadora dos pais, levando-os a acordar para a realidade" do país e para "necessidade de darem sua participação na conquista da soberania nacional e construção dum país novo" (CARDOSO, 1993, p.196). Os pioneiros, crianças dos nove aos quinze anos, eram envolvidos em atividades que os preparava para desenvolver a independência econômica; e a organização tinha por objetivo a educação integral e harmoniosa da criança que reforçasse, sempre: o amor ao povo, ao progresso, à justiça, à liberdade e à natureza; dedicação à reconstrução do país, o respeito à família, à escola, ao trabalho e a estética.

⁸⁶ Criado em Junho de 1976, foi extinta em 1990 após a abertura política. O Governo criou organizações de massa, distribuídas por faixa etária, sexo, e interesses profissionais, dentre os quais, têm-se: a OPAD-CV, a JAAC-CV (Juventude Africana Amílcar Cabral – Cabo Verde), OMCV (Organização das Mulheres de Cabo Verde) e UNTC-CS (União Nacional dos Trabalhadores de Cabo Verde - Central Sindical); para além destas haviam os tribunais populares, comissões de moradores e milícias populares.

Dentre as atividades organizadas tinha-se: desfiles em datas comemorativas, gala dos pequenos cantores, festival dos pequenos bailarinos, acampamentos, participação em eventos internacionais e intercâmbios. Cardoso (1993) critica essas organizações de massas criadas pelo governo, uma vez que, a sociedade civil foi impedida ou desincentivada de se organizar-se de forma autônoma e com liberalidade em favor de uma cultura de massa medíocre, alienante e ideológica. Com relação aos pioneiros, esta foi uma forma de promover a participação política das crianças, algo totalmente novo e diferente, nas estratégias de desenvolvimento do país. Entretanto, questiono até que ponto havia uma autonomia participativa que permitia que elas fossem ouvidas, opinassem, discordassem ou concordassem. A ideia da infância e de crianças extremamente dependente pode ofuscar a possibilidade de pensá-la com a capacidade de participar, não somente nas decisões que lhes dizem respeito, como nas determinações da sua comunidade.

A criação de jardins infantis em algumas ilhas com a função de cuidar das crianças, dando possibilitando as mulheres de trabalharem fora de casa, ficou sob responsabilidade do Instituto Caboverdiano de Solidariedade⁸⁷ (ICS), órgão do Governo que detinha a gestão dos fundos recebidos da comunidade internacional. Também era função do ICS apoiar as instituições sociais e hospitalares públicas e instituições escolares; criar centros de reeducação e formação profissional; financiar pequenas atividades empreendedoras agrícolas e cooperativas; bem como divulgar artesanatos e práticas esportivas populares e de massas (INSTITUTO CABOVERDIANO DE SOLIDARIEDADE, 1976). A instituição se mantinha com donativos de organizações humanitárias internacionais e “contribuições da solidariedade nacional”, conforme Orlando Mascarenhas que presidiu o instituto após sua concretização:

Dada a exiguidade dos meios de obter os fins é intenção do Instituto Caboverdiano de Solidariedade pôr em marcha uma campanha, a nível nacional, que vise a médio prazo, conseguir a contribuição, voluntária, de dez mil pessoas, com uma quota mensal de trinta escudos (30\$00) destinados a fazer face aos vultuosos encargos da organização (Ibidem, p.7).

Os organismos internacionais intensificaram suas participações nas políticas sociais, após a independência de ex-colônias asiáticas e africanas, portanto a partir de 1960

⁸⁷ Desde 2006, uma lei alterou o estatuto do ICS para Fundação Caboverdiana de Solidariedade, apesar disso ainda, continua ligada ao Governo de Cabo Verde.

(ROSEMBERG, 2002). Cabo Verde não foi exceção. Sem precisarmos de dados numéricos, por falta destes, as informações denotam que parte dos fundos recebidos da “comunidade internacional” (organismos multilaterais e países), geridos pelo ICS, destinava a construção de jardins infantis, ou adaptações de espaço para tal, bem como sua manutenção e funcionamento.

De uma forma gradual, foram construídas as primeiras estruturas de raízes ou adaptaram-se outras estruturas para que se efetivasse o pré-escolar em Cabo Verde, que ainda nos anos em que decorria a luta armada, começou a ganhar forma em Guiné Conacry e nas zonas libertadas da Guiné Bissau (2/3 do território), países da costa ocidental africana. Em Cabo Verde não houve um movimento das mulheres para o aparecimento dos primeiros jardins-de-infância, segundo Terezinha Araújo isso não foi necessário, pois em Conacry⁸⁸ havia jardim de infância e escola, que recebiam crianças, filhos e filhas dos/as combatentes, enquanto os pais e as mães trabalhavam em diversas atividades. Posteriormente, nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, instituiu-se uma organização social (educação, saúde, justiça, social), como se fosse um mini-Estado, com o propósito de preparar a comunidade para a autonomia, com isso a população seria adentrada para um tipo de sistema organizacional que se iria estabelecer após a independência do país. Incrementar o atendimento escolar, pré-primário e primário de forma universal, constituía preocupação do programa de luta armada do PAIGC e particularmente de Amílcar Cabral,

Até os seis anos ficávamos no jardim, depois íamos para a escola. Aos seis anos fazíamos o pré-primário, chamávamos de 1^aletra, aquele ano de preparação para a primária. Essa preocupação já vinha enraizada na própria visão de luta, e não é por acaso que Cabral dizia que as crianças são flores da revolução e a razão da nossa luta.
(Entrevista a Terezinha Araújo, 48anos)⁸⁹

O próprio Cabral dedicava sua primeira hora de trabalho às crianças da Escola-piloto na Guiné-Conacry, onde passavam e permaneciam, enquanto os pais trabalhavam na sede; havia dito durante a luta armada que "as crianças são as flores da nossa revolução e a razão da nossa luta". Com esse mote a infância foi contemplada no programa do governo pós-

⁸⁸ Foi em Conacry, capital da Guiné Conacry, que o PAIGC tinha sua sede onde se iniciou as atividades para a luta armada pela independência de Guiné Bissau e Cabo Verde.

⁸⁹ Terezinha Araújo passou a infância entre Guiné Conacry e Guiné Bissau, acompanhando os pais que estavam nas atividades da luta armada.

independente, quer através da criação de alguns jardins infantis, abrigos para crianças de rua, leis em benefícios de filhos "ilegítimos" e organizações de apoio. As novas instituições se enquadravam na política assistencial que estava sendo gestada, em que a questão relativa à infância constituía um pilar importante.

Com relação à pequena infância, do zero aos três anos e meio, as políticas giravam em torno da melhoria dos cuidados na saúde com campanhas de vacinação, atendimento às grávidas, controle do crescimento das crianças, melhoria na nutrição com distribuição de leite e suplemento alimentar para crianças em risco. A preocupação com esta faixa etária se restringia aos direitos à saúde, enquanto que educação como direito foi pensando somente para crianças de quatro ou cinco anos de idade.

Retomando, a criação dos jardins de infância se enquadrava na política assistencial que estava sendo gestada, onde a questão relativa à infância constituía um pilar importante; as chamadas “mesas redondas” sobre a criança englobavam os diversos setores públicos que trabalhavam com este segmento da sociedade, a saber, o ICS, OPAD-CV, procurador da República, assistente social, professora de criança pequena.

Efetivamente pode-se afirmar que os primeiros jardins-de-infância surgiram em 1976, através do ICS e da Cruz Vermelha de Cabo Verde com o atendimento às crianças dos três aos seis anos de idade. Em Julho do mesmo ano, uma notícia publicada no bissemanário caboverdiano *VozdiPovo*, sob o título "Jardim Infantil Gulbenkian: formar o homem novo para a sociedade nova", destacava a inauguração de um jardim na cidade da Praia, construída com fundos recebidos na Fundação Calouste Gulbenkian. Nela fazia-se, além disso, menção à concepção recente de mais quatro jardins-de-infância nas ilhas do Fogo, Sal, São Vicente e São Nicolau, todos construídos dentro do programa do ICS e inspirados no programa do partido (PAIGC).

A infra-estrutura inaugurada iniciou o funcionamento com poucos materiais, sem armários na cozinha, brinquedos e sem a conclusão do parque de recreios. Entre as atividades previam-se visitas de um médico para consultas periódicas, brincadeiras, ensino de jogos que introduziam noções elementares e educação física através de canções. Crianças, de várias classes sociais, frequentavam o estabelecimento que funcionava das 8h30 às 16h30mn, sendo, ao final do período, conduzidas de ônibus para suas casas. As famílias pagavam uma mensalidade, conforme

seu rendimento; e as vagas deveriam privilegiar as famílias mais desprotegidas financeiramente (JARDIM INFANTIL GULBENKIAN, 1976).

A mesma instituição organizou em 1976, conjuntamente com o Ministério da Saúde e Assuntos Sociais e o Ministério de Educação e Cultura, um curso de monitores de infância com alunas de diversas ilhas; com a duração de doze meses, sendo seis meses de teoria e seis meses de prática. Esse curso começou com 40 alunos, dos quais somente 18 concluíram. Depois de uma avaliação ao curso, em 1978 organizou-se outro curso com a duração de dois anos, cujo conteúdo abrangia noções de psicologia, pedagogia, saúde, nutrição, primeiros socorros, música, educação física, português e formação social. Ao longo da década de 1980 as formações eram ministradas por técnicos nacionais e, também se recebia auxílio técnico de vários países (Portugal, França, Alemanha, Brasil) e organismos internacionais (Unicef). Neste aspecto é importante citar, que Rosemberg (2002) sistematizou, a partir de pesquisas feitas sobre a atuação de organizações multilaterais nos “países subdesenvolvidos” na Educação Infantil, os princípios e propostas recolhidas nas documentações da Unicef e da Unesco, bem como de autores que as analisam, para a Educação Infantil nos referidos grupos, que pretendo inserir ao longo deste texto em paralelo com as informações obtidas sobre Cabo Verde, através de entrevistas e excertos das matérias do jornal do Governo.

Na educação, de alguma forma, houve uma influência médico-higienista, se assim corresponder, nas escolas primárias, nos abrigos e no pré-escolar: a constatação pode ser feita pelos conteúdos dos cursos e atividades, por exemplo, do jardim infância Gulbenkian e na Casa da Criança, que, se planejavam visitas médicas às crianças.

Inicialmente e no decorrer dos anos, diversas dificuldades colocaram obstáculos à criação e funcionamento de outros jardins-de-infância nas diferentes localidades do país. Dentre elas, podemos destacar a ausência de estruturas adequadas, monitoras sem formação específica, exiguidade de recursos financeiros, baixa sustentabilidade dos estabelecimentos pré-escolares das zonas rurais⁹⁰ e até mesmo desconfianças da população acerca da utilidade de um jardim-de-infância.

⁹⁰ Uma notícia no jornal caboverdiano *VozdiPovo* de 13/12/1986, relatava que um jardim infantil, criado pela Organização das Mulheres de Cabo Verde (OMCV), no interior da ilha de Santiago retomava as funções depois de enfrentar dificuldades que obrigaram a cessar o atendimento. As 40 crianças eram orientadas por duas ajudantes voluntárias, durante a semana, no período das 9h às 12h. O jardim-de-infância reergueu-se a partir de ajudas de proprietários, comerciantes locais, Direção Local dos Assuntos Sociais com doações do tipo: um cacho de bananas ou quatro caixas de bolachas por mês, e também pequenas ajudas financeiras.

Pesôas, logu na inisiu [na 1976], ka stá t' odjaba inpurtansia di jardin di infansia. Dipos ki kriansa kumesa ta txiga kasa ta fála sobri jardin di infansia, nton, páis kumesa ta prukura. Éra poku kriansa ki n' altura ta baba jardin. Logu na inisiu éra más ô menus 65, más logu n' otu ánu nu toma 80 kriansa. Kumesa ta ten más prokura. Pamodi na prinsipiu es ta flaba ma jardin d' infansia e' so pa kanta, mas dipos es ben odja ma jardin e' ka so pa kanta ma ten varius obietivu: di pripara kriansa pa skóla, di dizenvolvi kriansa na s'aspetu afetivu y susial, pisikumotor, intelektual. [...] Mésmu na Tarrafal N ta lenbra ki N bai k'un idukadora dinamarkeza [...] nu kumesa ta mentaliza páis, valor di jardin. Es ka kria poba mininu na jardin, es ka staba mentalizadu kuzé k'éra jardin. (Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

As pessoas, logo no início [em 1976], não viam importância de um jardim-de-infância. Depois que as crianças matriculadas começaram a falar sobre o jardim em casa, então outros pais procuraram. Poucas crianças, na época frequentavam o jardim. Na época, eram 65, no ano seguinte aumentou para 80 crianças. Começou a ter mais procura. Porque, no início, diziam que no jardim as crianças só cantavam e depois viram que não era só isso, mas que havia vários objetivos: de preparar a criança para a escola, desenvolver o aspecto afetivo e social, psicomotor e intelectual. [...] No Tarrafal [localidade do interior da ilha de Santiago] lembro que fui acompanhada de uma educadora dinamarquesa, [...] começamos a sensibilizar os pais acerca do valor do jardim. Eles não queriam matricular as crianças, pois, não estavam conscientes de sua importância.

Se uma das razões que levaram as autoridades do país a conceber na sua política o surgimento das pré-escolas foi o de cuidar das crianças, enquanto algumas mães trabalhavam, torna-se evidente que, preparar a criança para escola básica neste espaço constituía uma preocupação, igualmente, importante. Os documentos da Unicef e da Unesco deixam transparecer isso, pois concebiam a expansão da Educação Infantil como via para o combate à pobreza nos países periféricos e, melhorar o desempenho do ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002). Acrescentaria que esta visão percorria outras organizações, como a Cruz Vermelha, que a fala da Ernestina Brito permite enlaçar os procedimentos adotados com o objetivo de “sensibilizar os pais acerca o valor do jardim infantil”, pois havia uma preocupação de preparar para o ensino básico.

Em 1980 aumentou a procura por jardim-de-infância. De acordo com o ICS, os pais reclamavam quando não conseguiam uma vaga na instituição, pois o nível de educação, a alimentação, os cuidados afetivos e sanitários estavam aquém daquilo que as próprias famílias poderiam dispor às crianças, independentemente do nível social e financeiro. Na busca por resposta às necessidades das mães, chefes de família que trabalhavam e não tinham onde deixar

suas crianças, a Direção Geral dos Assuntos Sociais, também, se envolveu na criação de alguns núcleos pré-escolares; os jardins rurais criados na década de 1980 surgiram da necessidade de acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam, que antes ficavam sob o cuidados de outras crianças. É importante ressaltar que, a criação de uma ou duas salas, não respondiam à maioria das necessidades do país, no que concerne ao atendimento ao pré-escolar. Esses chegaram a funcionar em comunidades, ao ar livre, em lugares onde havia árvores e sombras, com uma monitora que trabalhava diariamente com as crianças. Beneficiou-se, assim, das estruturas locais nas zonas rurais, implementando o atendimento ao pré-escolar com apoio de pais, encarregados de educação e órgãos públicos.

As orientadoras⁹¹ de alguns jardins-de-infância, no Município de Santa Catarina (ilha de Santiago), eram escolhidas pela comunidade baseadas nas seguintes características: "jovem solteira de bom comportamento", ou mulher "casada com perfil adequado", ambas com o mínimo de 4ª classe de escolaridade. Apesar de se denominar "orientadora", a pessoa não possuía formação para trabalhar com as crianças, todavia recebiam alguns conhecimentos pedagógicos na Aldeia SOS (ONG) do mesmo Município e participavam de seminários organizados pela Direção-Geral dos Assuntos Sociais (JARDINS RURAIS, 1987). Importante realçar que, esta posição da comunidade local em escolher para orientadora "casada com perfil adequado" ou "solteira de bom comportamento", prefigurava-se no comportamento social que valorizava o casamento civil e religioso, enquanto instituição, mesmo que na generalidade, por motivos diversos, nem todos/as o consumavam. Por conseguinte, à mulher casada concedia-se mais respeito do que mãe solteira, isto está exemplificado num ditado popular que diz: *Mudjer soltera e' pédra kaminhu grandi: da topada, ba ta bai!* [Mulher solteira é pedra no caminho: pode-se tropeçar e seguir o caminho!] (SILVA, 1997). Um trecho deste informativo concluía que:

Essas crianças, para além de terem a sorte de não ficarem entregues ao abandono e de se iniciarem cedo na actividade escolar, têm a vantagem de poder entrar para a escola aos seis anos de idade, ao contrário das que nunca frequentaram os jardins, que só são admitidas na escola convencional aos sete anos (JARDINS RURAIS, 1987, p.7).

Baseado em Rosemberg (2002) e nas informações apresentadas: professoras leigas,

⁹¹ Apesar de se denominar "orientadora" a pessoa não possuía formação para trabalhar com as crianças; importante realçar que, esses foram critérios estabelecidos pela da comunidade local na escolha das pessoas para trabalhar com crianças.

espaços improvisados, carência de materiais e brinquedos, entre outros, torna-se manifesto que o caso de Cabo Verde se enquadrava nas orientações da Unicef e Unesco, que consistia na restrição dos custos públicos na Educação Infantil, no nosso caso o pré-escolar, vejamos:

[...] educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI [Educação Infantil]; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. [...] O modelo redundou numa sinergia perversa de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Ibidem, p.35).

A crítica feita pela Rosemberg, com relação à intervenção destes organismos, nos possibilita pensar e problematizar tais interferências, uma vez que, aprofundaram a desigual política para Educação Infantil propostas pelos organismos multilaterais e as efetuadas nos países desenvolvidos. Enquanto que, nos denominados países subdesenvolvidos, por receberem fundos, financiamentos ou auxílios de técnicos, os gastos públicos com o setor deveriam ser contidos ou reduzidos, nos países desenvolvidos, particularmente os europeus, o atendimento na Educação Infantil se expandia com qualidade, a par das orientações políticas, econômicas e culturais subjacentes.

Com a instalação das Câmaras Municipais⁹² no país, nos primeiros anos da década de 1990, esses núcleos foram entregues à responsabilidade do poder local, sendo reestruturados em novos espaços, específicos para tal função. Nesse mesmo ano, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar passou a ser considerada como um dos subsistemas do ensino, mas sem que fossem criadas as condições necessárias para que representassem um direito efetivo. Com isso o pré-escolar, anteriormente vinculado à condição de assistência, passa a tutela do Ministério da Educação. Importante ressaltar que,

Apesar desta lei considerar a sua [da criança] frequência como sendo facultativa, é no entanto definido que a frequência do pré-escolar condiciona o acesso ao ensino básico, obrigatório às crianças com 7 anos ou em alternativa acessível para as crianças com 6 anos que tenham frequentado durante 2 anos estabelecimentos de educação pré-escolar (LEANDRO; CARDONA, 1998, p.5-6).

Com vista a sanar a contradição existente, a Lei nº37/2008 decretou que as crianças

⁹² Prefeituras Municipais. Este procedimento de contra legislada no Decreto-lei nº4/2001, artº5.

que completassem seis anos até 31 de Dezembro⁹³, ainda com cinco anos, poderiam ingressar no Ensino Básico (Fundamental), com a justificativa que isso contribuiria para corrigir as assimetrias de desenvolvimento local e assegurar a igualdade de acesso a todas as crianças aos benefícios da educação, tornando a frequência ao pré-escolar realmente optativa para as famílias (CABO VERDE, 2008).

Em Cabo Verde a educação de infância se enquadra na política de proteção à infância, consolidada num conjunto de medidas articuladas com a família, apontando o desenvolvimento da criança e também sua preparação para ingressar no Ensino Básico. Cabem aos Municípios e instituições comunitárias as iniciativas de criação da rede pré-escolar, enquanto que ao Estado atribui-se a função de "fomentar e apoiar iniciativas de estabelecimentos de jardins-de-infância, de acordo com as possibilidades existentes". A seguir a transcrição dos objetivos do pré-escolar, presentes nos parágrafos no artigo 3º da Lei nº4/2001:

— Possibilitar à criança a observação e a compreensão do meio que o cerca, devendo o jardim de infância constituir um espaço onde a criança tenha a oportunidade de observar e explorar o ambiente, despertando a curiosidade e o prazer da descoberta.

— Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança, devendo os jardins de infância garantir a segurança física e emocional das crianças.

— Facilitar o processo de socialização da criança, devendo o jardim de infância incentivar o estabelecimento de vínculos afectivos entre as crianças, ampliando cada vez mais o leque das relações sociais da criança, de modo a apreender e articular os interesses e pontos de vista com os outros, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de solidariedade, partilha, complementaridade e tolerância.

— Favorecer a revelação de características específicas da criança e garantir uma eficiente orientação das suas capacidades, tomando em consideração as particularidades e possibilidades em cada etapa de desenvolvimento da vida da criança (CABO VERDE, 2001).

O parágrafo 4 do artigo 4º declara que sempre que o número de vagas disponíveis for inferior à procura, deve-se priorizar crianças com cinco anos, prestes a ingressar no ensino básico (fundamental). Isso só reforça o fato de que, desde a criação das condições para o funcionamento do pré-escolar, a finalidade foi a preparação da criança para o ensino básico, confirmadas pelas denominações atribuídas: 1ª letra ou pré-primário. Por outro lado, entendo que as debilidades e deficiências existentes no sistema educativo, especialmente na aprendizagem da

⁹³ O ano letivo inicia normalmente em finais de Setembro e vai até finais de Julho.

língua portuguesa, encaminham para a antecipação da alfabetização com vista a amenização das dificuldades decorrentes. Nesse sentido, Faria (2002, p.207-208) esclarece:

[...] se a alfabetização na pré-escola for entendida como “aproximação” da escrita, e os primeiros contatos sistemáticos com ela, as outras formas de expressão (principalmente o desenho) estarão presentes. Assim, o lúdico pode ser garantido e, certamente, algumas dificuldades escolares serão amenizadas. Mas, se alfabetizar na pré-escola significar escolarizar as crianças, retirando-lhes o lúdico e as outras formas de expressão, restringindo o tempo das brincadeiras ao horário de recreio e então, priorizando apenas a alfabetização (através das letras) como um álibi que praticamente impede as outras formas de ler e construir o mundo [...]

No caso de Cabo Verde, país africano, a pré-escola ou a creche, não teria o propósito primário de promover o convívio e a socialização das crianças, como ocorre nos países europeus. As duas realidades divergem nesse sentido, pois em Cabo Verde a socialização acontece primeiramente, para a grande maioria das crianças, na família e vizinhança e não necessariamente no espaço da pré-escola, creche, caso esta fosse criada.

[...] as famílias caboverdianas são relativamente numerosas o que facilita o convívio entre irmãos e a partir dos três anos entre vizinhos. Vou lhe contar uma história: há muitos anos [...] devia ser 1986 ou 1987, fiz um inquérito psicológico das crianças [dos três aos seis anos de idade], baseei no método de psicologia como as crianças brincam juntas, para saber o nível de socialização das nossas crianças. Eu tinha parâmetro para comparar com crianças da Holanda. O resultado é que observei que elas se juntavam até cinco numa brincadeira sem problema nenhum. Ao passo que as holandesas brincavam máximo a dois e três. Então a explicação que eu dei para isso era que... Além de tudo nós temos o aspecto cultural. Em Cabo Verde as crianças, muito cedo, começam a brincar com a criança vizinha, mesmo na rua ou vai à casa do vizinho, ou na varanda próxima de casa. As crianças convivem umas com as outras de maneira que isso não impede. (Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

Outros indicadores, se quisermos, seriam necessários para exigir a educação infantil para as crianças caboverdianas, por exemplo, o direito à educação expressa no art.10 da Resolução nº32/IV/93 de 19 de Julho. Nesta mesma lei, baseada na Carta Africana dos Direitos e do Bem Estar da Criança, explicita-se a concepção adotada de criança, a saber: “qualquer ser humano com idade inferior a 18 anos” (CABO VERDE, 1993, p.317). Deste modo, entende-se

que o direito à educação vincula-se a “qualquer criança”, independentemente da faixa etária, incluindo, crianças do zero aos três anos de idade no sistema.

O atendimento do zero aos três anos de idade vem sendo feito em alguns jardins-de-infância privados, particularmente nas áreas urbanas; pois neste momento existe uma única creche pertencente à Fundação da Criança Caboverdiana⁹⁴ na cidade da Praia, enquanto que para crianças de quatro a cinco anos é generalizado em todas as ilhas. O número de meninos e meninas matriculados na educação infantil no ano letivo 2008/2009 foi de 22.191 (vinte e dois mil, cento e noventa e um), como discrimina o quadro abaixo:

⁹⁴ A fundação foi criada em meados de 1990 pela ex-primeira dama Antonina Mascarenhas Monteiro.

Quadro 1: Crianças matriculadas segundo sexo, idade e região

Local	0 a 2 anos		3 anos		4 anos		5 anos		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Brava	0	0	63	61	64	63	81	73	208	197
Fogo	49	46	158	182	326	387	329	312	862	927
Santiago	358	340	863	866	2.273	2.374	2.523	2.658	6.017	6.238
Maio	14	03	45	35	55	46	70	49	184	133
Boa Vista	39	57	54	55	92	69	65	73	250	254
Sal	37	52	149	139	209	226	224	250	619	667
São Nicolau	26	26	73	74	106	125	183	114	388	339
São Vicente	130	128	265	244	561	619	660	625	1.616	1.616
Santo Antão	17	14	104	120	363	341	376	341	860	816
Total Nacional									11.004	11.187
									22.191	

Fonte: Anuário da Educação 2008/2009, 2010.

De acordo com estes dados 49,58% das crianças que frequentam são do sexo masculino e 50,41% do sexo feminino. Neste momento a cobertura para crianças de zero aos três anos tem uma incidência maior na ilha de Santiago e pode-se afirmar com segurança que esta estatística se deve à capital do país onde concentram a maioria das instituições. Já na ilha do Maio tem o menor número de matriculados nessa faixa etária. Um documento do Ministério da Educação de 2003, especificava que somente 673 crianças com menos de três anos de idade, que

representavam 2,8% de todas as crianças, eram atendidas nas creches privadas localizadas nos meios urbanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003). O quadro 2 mostram o número de instituições, bem como de profissionais de educação infantil que atuam na área de acordo com a distribuição geográfica:

Quadro 2: Distribuição de infra-estruturas e profissionais dos jardins de infância geograficamente

Local	Número de Jardins	Entidade Gestora	
		Pública	Privada
Brava	12	11	01
Fogo	51	25	26
Santiago	294	205	89
Maio	11	01	10
Boa Vista	10	02	08
Sal	08	03	05
São Nicolau	13	03	10
São Vicente	28	03	25
Santo Antão	65	30	35
Total Nacional	492	283	209

Fonte: Anuário da Educação 2008/2009, 2010.

Os dados oficiais denotam uma predominância de instituições públicas sob a responsabilidade das Câmaras Municipais (Prefeituras Municipais), correspondente a 57,52%

contra 42,48% mantidas por privados, onde se incluem ONGs (Aldeias SOS, Cruz Vermelha de Cabo Verde), Instituições Religiosas, Fundações, Associações Comunitárias, Particulares e outras Entidades. Em todas as instituições de educação infantil, quer seja da Prefeitura, Associações Comunitárias ou de particulares, pagam-se mensalidades. Nas públicas estipula-se a mensalidade, conforme o rendimento da família. Com relação às famílias em níveis econômicos precário, segundo Terezinha Araújo: “Para as crianças, cujas famílias não podem pagar procura-se “padrinhos”. Formas de ajudar a família. Não se deixa criança de fora só porque não podem pagar”.

Quadro 3: Profissionais que trabalham nos jardins infantis

Local	Profissionais da Infância ⁹⁵			
	Educadores	Monitores	Orientadores	
Brava	0	0	26	
Fogo	0	35	64	
Santiago	12	148	431	
Maio	02	0	19	
Boa Vista	02	02	15	
Sal	03	0	36	
São Nicolau	0	02	31	
São Vicente	47	23	50	
Santo Antão	0	01	88	
Total Nacional	66	211	760	1037

Fonte: Anuário da Educação 2008/2009, 2010.

O curso de Educadores para Infância⁹⁶, nível médio, oferecido pelo Instituto Pedagógico (IP) de Cabo Verde tem a duração de três anos, com o objetivo de capacitar as alunas para serem monitoras (professoras) nos jardins infantis. Desde seu início já se formaram duas turmas de monitores e havia previsão da formação de mais uma turma no final do ano letivo

⁹⁵ Monitores são as profissionais que possuem alguma formação na área (pode ser as fornecidas pelas prefeituras); os Educadores possuem formação superior, geralmente, em Educação Infantil; e as Orientadoras não possuem formação. Entretanto, no Brasil utiliza-se a terminologia docente para se referir aos professores e professoras de crianças pequenas.

⁹⁶ O valor anual da mensalidade deste curso é de 60.000\$00 (sessenta mil escudos), aprox. 705,88 dólares.

2009/2010, por conseguinte um curso recém-implantado. Dentre os planos para a grade formativa constavam a abertura de duas turmas a cada ano, uma de iniciantes e outra de profissionais sem formação em exercício nos jardins infantis. Intentos frustrados, uma vez que no último ano letivo iniciou-se somente uma turma, com matriculadas que já trabalhavam. Grande parte das profissionais formadas não encontrou emprego nem nos jardins infantis do Município e muito menos nas particulares⁹⁷.

Pouco antes da transição do Instituto Superior de Educação à Universidade de Cabo Verde (UNICV) criou-se (2005/2006) o curso de Educação de Infância⁹⁸, nível superior, encetada com intento de formar educadores qualificados para o trabalho com crianças em idade pré-escolar. Nos últimos dois anos letivos, pelo menos, não foram abertas turmas com a justificativa de que se aguarda a inserção dos formados e das formandas no mercado de trabalho. Nesse âmbito, levando em consideração que as referidas formações foram criadas com a finalidade de suprir o problema de qualificação existente entre as profissionais na educação infantil, por que é que não foram regulamentadas, concomitantemente, as condições do seu ingresso nas instituições ligadas ao município e os particulares? Sabemos que, interesses variados conjuram para retrocessos na melhoria da qualidade da educação concedidas às crianças, pois a profissionalização estipula a regulamentação do salário, contratos estáveis, benefícios trabalhistas e adequação das condições de trabalho. Contudo, formações continuadas têm sido garantidas pela Direção da Educação Pré-escolar e Básica para monitores e orientadores de instituições públicas e privadas:

No nosso serviço temos mobilizado recursos financeiros para além do existente no Orçamento de Investimento junto das agências do Sistema das Nações Unidas para as várias capacitações das monitoras de infância e ações de supervisão pedagógica que organizamos, nos vários concelhos [municípios]. Todas as monitoras de infância participam independentemente da entidade a que pertencem. Não discriminamos nenhuma entidade. Portanto, apesar do Governo não criar diretamente jardins incentiva às várias entidades a fazê-lo e todos os Governos têm

⁹⁷ Informações avançadas por fonte segura ligada ao Instituto Pedagógico da cidade da Praia.

⁹⁸ Informações obtidas na secretaria dos cursos na UNICV dão conta que a mensalidade do Curso Educação de Infância é de 9.000\$00 (vespertino), aproximadamente 105,88 dólares, e 11.000\$00 (noturno), aproximadamente 129,41 dólares. Para a conversão foi utilizado a cotação do Banco Central do Brasil de 07/09/2010, em que 85\$00 equivaleria a 1 dólar norte americano.

metas definidas para o alargamento da rede da educação Pré-Escolar.
(Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

O organograma⁹⁹ do sistema educativo atual divide-se da seguinte forma: ensino pré-escolar¹⁰⁰, ensino básico, ensino secundário, ensino técnico, ensino superior, alfabetização e educação dos adultos.

O Plano Estratégico para a Educação reconhece que as políticas para pequena infância concentram-se na faixa etária quatro a seis anos de idade, com ênfase na antecipação da escolarização, enquanto que a faixa de zero aos três anos não têm figurado nos planos nacionais de educação, como mostra o organograma do sistema educativo acima. O documento mostra que esta fase tem sido privilegiada através de uma rede de estruturas de saúde em todas as ilhas, com garantia da prestação dos serviços básicos e a vigilância periódica do crescimento no primeiro ano de vida, ambos gratuitos. No que concerne à criação de creches de atendimento, uma vez que muitas crianças filhos e filhas de mães trabalhadoras estão sob os cuidados de outras crianças ou de familiares e vizinhos, admite que não haver condições para sua criação apontando possibilidades alternativas como: “formação de amas” e apoio às famílias através de projeto e programas de instituições (ONGs, associações, comunitárias). Para de dar seguimento a tais alternativas a Direção da Educação Pré-Escolar e Básica entende que:

É uma das apostas para os próximos anos investir nessa idade, com criação de várias modalidades de atendimento de criança de zero aos três, porque muitas mães são solteiras e chefes de família; em Cabo Verde a percentagem de mães solteiras chefes de família é muito grande (45%) e têm de trabalhar. Muitas vezes são os irmãos mais velhos é que tomam conta dos mais novos. Mas eles, também, têm de estudar. É uma coisa que socialmente é muito necessário, investirmos no zero aos três anos; apoiar todas essas entidades que quiserem abrir, inclusive na proposta que temos para Plano Estratégico da Abordagem Integrada da Pequena Infância contemplamos incentivos às empresas, sobretudo, onde a maioria são mulheres que trabalham, o Governo deve incentivar que criem creches para os seus funcionários. (Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

⁹⁹ Em anexo.

¹⁰⁰ No momento não existem creches públicas, somente privadas.

Vários questionamentos despontam acerca da fragilidade do sistema como um todo, bem como de alternativas, como a formação de amas, que supostamente dariam respostas a uma necessidade concreta, em vez de políticas públicas que programam e consolidam a educação como direito da pequena infância. Todavia, esta proposta não pensa no cuidar e educar crianças pequenas no coletivo, aspecto imprescindível para que a educação a elas oferecida seja de qualidade.

Em suma, delegar responsabilidades, que em princípio deveriam ser tuteladas pelo poder público, às instituições filantrópicas e organismos internacionais tem sido algo recorrente nos sucessivos governos de Cabo Verde com a tendência para normalizações, sob o mote de que o Estado não poderá conter despesas em domínios extremamente importantes, que absorveriam partes consideráveis do orçamento público, como a educação, a saúde e o social.

Por outro lado, com conhecimento da extrema vulnerabilidade do país, onde bens de consumo da primeira necessidade (arroz, óleo, leite, açúcar) e combustíveis são importados, questiona-se quais as alternativas plausíveis para que os direitos básicos sejam prioritários para todos/as caboverdianos/as de diferentes faixas etárias, condição social ou crença.

Penso que um dos entraves, que de certa forma, tem impedido uma construção política para Educação Infantil em Cabo Verde, que passaria pela incorporação legal do atendimento ao zero aos três anos de idade, perpassa pela não problematização por parte dos profissionais, mães, responsáveis legais de crianças, políticos, pesquisadores e psiquisadoras, enfim a sociedade como um todo, acerca dos modelos implantados e cristalizados em todo percurso; e ainda, da não prioridade atribuída nos orçamentos públicos destinados à educação. Hoje, com os ditos avanços alcançados pelo país penso haver condições para posicionamento e debates das possibilidades de luta para melhoria na educação oferecida à pequena infância e, na profissionalização das/os trabalhadoras/os que labutam no setor. Os curso criados, tanto pelo Instituto Pedagógico e pela UNICV e as produções acadêmicas advindas abrirão possibilidades outros olhares, uma reflexão sobre as práticas, políticas, programas e, inclusive, as participações das crianças naquilo que se projeta para elas, numa interlocução com a realidade social e cultural.

No que concerne à infância e criança, ainda, o relevo para várias ONGs e fundações que, atualmente, com este segmento social como Aldeias SOS, BØRNEfonden, Acrides, Fundação da Criança Caboverdiana, Fundação Caboverdiana de Solidariedade, Infância Feliz, Acarinhar, Associações comunitárias e de bairro; e o órgão do Governo, Instituto

Caboverdiano da Criança e do Adolescente¹⁰¹ (ICCA), vinculado ao Ministério do Trabalho, Formação Profissional e Solidariedade Social que acolhe criança em situação de risco.

Desde 1999, instituiu-se a realização do Parlamento Infantil em Cabo Verde. A iniciativa, com responsabilidade partilhada entre o Ministério da Educação e o ICCA, passou a ser realizado de dois em dois anos e a denominar-se de Parlamento Infanto-Juvenil em 2002. O documento que avaliou esta forma de exercício político das crianças, eleitas por votos secretos e outras vezes indicadas pelas escolas, prescreve sua importância, na medida em que, garante o envolvimento dos deputados nacionais, no acompanhamento dos anseios colocados pelos deputados infanto-juvenis. Não obstante, esta participação se condiciona ao protocolo assinado entre o Parlamento Caboverdiano e os dois órgãos responsáveis, podendo a atividade cessar por insustentabilidade financeira, por exemplo, a Unicef suspenda os meios financeiros para tal, ou denúncias que firam itens acordados no protocolo; a não inserção da atividade no orçamento público evidencia a fragilidade do interesse dos governantes na participação das crianças.

O capítulo IV apresenta o resgate de algumas culturas infantis em Cabo Verde, num recorte de pelo menos sessenta anos atrás; exhibe dados advindos das observações das brincadeiras feitas no espaço da rua e num jardim de infância e análises apoiadas nas concepções teóricas adotadas para este estudo de caso etnográfico.

¹⁰¹ Durante a pesquisa de campo, várias tentativas sem sucesso, foram feitas junto à instituição com o objetivo de conhecer o trabalho realizado e documentações.

CAPÍTULO 4

CULTURAS INFANTIS EM CABO VERDE: BRINCADEIRAS NA RUA E EM UMA PRÉ-ESCOLA NA CIDADE DA PRAIA

Ruidosas e felizes, as crianças das ilhas
Nada é por acaso sob este céu...
Filinto Elísio

4.1 “Ténpu sabi, ténpu di mininu...”¹⁰²: lembranças

[Tempo bom, tempo de ser criança]

Penso ser pertinente, antes de mostrar as brincadeiras observadas em três bairros na cidade da Praia e no jardim infância “Semente de Girassol”, resgatar as brincadeiras de crianças há vinte, quarenta ou sessenta anos atrás em Cabo Verde. Naquele tempo, os acessos aos bens de primeira necessidade, aos serviços (saneamento, telecomunicações, água potável, vias de acesso) e o poder de compra eram limitados, mas nem por isso restringiram a espontaneidade e o desejo de (re)criar nessas crianças que, assim, produziam cultura.

Os entrevistados e as entrevistadas foram unânimes em recordar, com alguma nostalgia, o momento da infância, em especial as brincadeiras na rua, momentos ricos na relação com o outro e possibilidade de apropriação do que o contexto oferecia para criar, imaginar e viver, instantes ímpares de suas vidas. Percebe-se isso na fala da Ernestina Brito, 61 anos, com os olhos brilhantes:

Brinkadera N ta guarda ku grandi rikordason y bon lembransas pamodi nu tinha grandi konviviui entri nós. Era mutu importanti pa nós vida di kriansa y nu ta brinkaba txeu.

¹⁰² Este é o título da música, composta pelo conjunto musical Voz d’África, do qual fazia parte Titita (oito anos), caboverdiana, que ganhou a VI Gala Internacional dos Pequenos Cantores em Figueira da Foz, cidade portuguesa, realizada em 1984. A Gala contou com a participação de crianças de Portugal, Guiné Bissau, Polónia, Brasil e Bulgária.

Guardo as brincadeiras nas minhas recordações e tenho boas lembranças porque havia muito convívio. Foi muito importante para nossa infância e brincávamos muito.

Depois de alguma insistência, relembrou jogos, brincadeiras e brinquedos que ficaram marcados,

Ami kantiga ki mi ta kantaba gó, dja-m skesi...
(Entrevista da Nha Dunda, 72 anos)

As cantigas que cantava, já esqueci...

Havia várias cantigas, mas não estou a lembrar, foi há muito tempo...
(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Tem uma outra... que era com música, onde pára... Não estou a lembrar da música. (Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

As culturas infantis se emaranham, constituindo acervos culturais gerados pelas crianças, com crianças, num mútuo reflexo das produções culturais dos adultos (SARMENTO, 2005).

Parte dela reproduzida e realizada em Cabo Verde confirma a semelhança, permanência e circularidade de brinquedos e brincadeiras em nível mundial; como se constará nas próximas páginas: brinquedos – Arco, Pneu, Pião, *Kabalu di pó* [cavalinho de pau], Boneca de pano, *Karu di lata* [carro de lata], *Karu di baru* [carro de barro], Balanço, *Pápa-lama*; brincadeiras – Batizado de bonecas, *Sukundida* [esconde-esconde], Polícia e ladrão, Mamã e papá, Casamento inglês, *Kábra-sega*; jogos - *Txuskéma*, *Nha mai flá*, a Malha, *Djuga bôla* [futebol], *Takada*, *Nómis y nómis*, *Frick-frack*, *Rabata lenso*; rodas infantis - Machadinha, Jardineira, *Sapatinha di liká*, Às cantigas, às cantigas, capitão Farel; Estórias; Brincadeiras ligadas ao mar e tradição musical. A cultura lúdica é dinâmica (BROUGÈRE, 1998) e não um bloco monolítico. Por isso, diversifica-se conforme o grupo de indivíduos, levando em consideração as condições climáticas, espaciais e os hábitos lúdicos.

4.1.1 Crianças e a construção dos brinquedos:

A família vinha atrás, Zepa com uma lata de água à cabeça, o codê [caçula] Jó agarrado às suas saias com uma das mãos – a outra trazia, a reboque, um sabugo de milho atado a um cordel [...] (LOPES, 1985, p.65).

A construção dos brinquedos, ao que parece, sempre esteve presente na cultura lúdica infantil em Cabo Verde, incentivada pela ausência de brinquedos industrializados ou pelas condições econômicas da maioria para adquiri-los. Concebidos dos desperdícios da sociedade de consumo, os objetos lúdicos, a seguir mencionados, ergueram-se como suporte de brincadeiras espontâneas ou elaboradas, com regras feitas na hora ou com as mais tradicionais (MUSEU, 1987), em suma: com quase nada fazendo tudo nas ilhas.

Várias brincadeiras envolviam o uso de brinquedos construídos pelas próprias crianças. A brincadeira comumente mencionada pela maioria dos entrevistados e das entrevistadas foi a corrida do Arco.

Os meninos faziam arco de *bidões* [barris], que traziam coisas de fora. No rebordo do *bidão* [barril], que era de latão, tinha uma coisa forte. Tirava-se aquele rebordo, com arame fazia-se uma dobra e corria-se. Meninas e rapazes faziam.

(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues¹⁰³, 58 anos)

Kóre arku: arku éra kês ribordu di bidon ki nu ta traba y dipós tinha un argola [...] N ta baba tudu rotxa.

(Entrevista de T.V. da Silva, 60 anos)

Correr arco: arco era aquele rebordo de barris que tirávamos e depois tinha uma argola [...] la para todos os cantos.

O arco era um dos brinquedos que, durante décadas, representou a delícia de meninos e meninas em Cabo Verde. Era constituído por um aro e uma pequena vara de arame; o aro era o rebordo de barris vindos do exterior, os mesmos eram (e ainda são!) aproveitados para uma infinidade de usos, como por exemplo: recipientes para guardar as colheitas de milho e feijões, tina para lavar roupa, cercas, depósito de água, coberturas e chapas suporte para laje, e ainda para confecção de diversos utensílios de cozinha e fogão, entre outros. Esse aro ou arco era

¹⁰³ Entrevista realizada na cidade da Praia em 11/01/2010 às 10h. Dados adicionais da informante em anexo.

aproveitado pelos meninos e pelas meninas como brinquedo, os quais com o auxílio de uma pequena vara de arame grosso, movimentavam o brinquedo, dando movimentos à imaginação:

N brinka txéu k'arku [...]. E' un kuza ki divirti-m txéu na infansia, di kóre kel arku t'imajina N stá bai Santakatrina, Práia, tudu kês kau riba di kel arku. Mininus tá "aplaudiu" pamô bu stá ta kóre arku ben! (Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

Brinquei muito com o arco [...]. É algo que me diverti bastante na infância, correr aquele arco imaginando que ia para Santa Catarina, Praia, todos os lugares naquele arco. As crianças aplaudiam porque corria bem o arco.

O Germano saiu de casa [...] veio com aquele arquinho na mão; os miúdos andavam quilômetros e quilômetros convencidos que estavam em cima de uma viatura. (Entrevista da Fátima Bettencourt, 71 anos)

Kishimoto (1995) registra que o aro, jogo bastante antigo, era utilizado em atividades relacionadas às festas, acrobacias e ginásticas de adultos; entre os indígenas brasileiros, as crianças brincavam com o aro. O Dicionário de Jogos (1973) documenta, ainda, que a forma mais primitiva desse brinquedo tivesse sido o “trochus”, derivado do verbo “trecho”, no grego, que significa mover-se, correr graças a qualquer impulso. O “trochus” era feito de um simples aro de bronze, que se fazia rolar por meio de uma varinha recurvada; essa varinha denominava-se “clovis”, porque a sua extremidade se assemelhava uma chave. Havia competições atléticas de corrida com “trochus” nos ginásios.

Objetos diversos eram ressignificados em brinquedos: como o sabugo de milho que se transformava em boneca ou carro; latas vazias de azeite ou banha em carros¹⁰⁴, barcos; pedaços de madeira e lata em pião; meias velhas em bolas de futebol ou de “*Takada*”; o barro moldava carros; latas vazias de leite e bexiga de porco em tamborzinho; trapo em bonecas; caniço e teia de aranha em flauta¹⁰⁵; lata em viola; *kariz*¹⁰⁶ em cavalinho de pau; sacos de plásticos semi-derretidos em *karanbóla* [bolinha de gude]; entre outros. O pneu de carro, velho, era utilizado para

¹⁰⁴ De acordo com a Prof.^a Lina Rodrigues, há uns anos Cabo Verde ganhou um prêmio na Coreia do Norte por causa do carro de lata.

¹⁰⁵ Carvalho (2004) registrou flautas feitas de pecíolos de papaieira, com orifícios que só produzem sons enquanto estiverem verdes.

¹⁰⁶ Carriço, cujo nome científico é *Arundo donax* L (CARVALHO, 2004): planta ciperácea muito comum à margem dos brejos, onde forma tufos com suas folhas cortantes.

brincar. As crianças iam dando toques com as mãos ou pedaços de madeira no objeto, enquanto este rodava. Esses são os denominados brinquedos populares, segundo Amado, citado pela SANTOS (2010), pois são confeccionados pela própria criança, conjuntamente com amigos, servindo para seu entretenimento.

Kántu m'éra pikinóti, N ta manxeba ta panhaba padás di ratadju, ku nôs gudja nu ta fazi nôs boneka. (Entrevista da Nha Dunda, 72 anos)

Quando era criança, de manhã apanhava pedaços de trapo e com uma agulha fazia bonecas.

Na Ruber-da-Barka, N ta lembra, kês poku kuzá ki N ta lenbra éra kês karu di lama. Éra un grupu di kriansa ki ta fazeba. (Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

Na Ribeira da Barca, lembro, das poucas coisas que lembro era os carros de barro. Um grupo de criança os confeccionava.

Lembro de bonecas que tive que eram feitas de espigas de milho novinhas ainda com aquelas barbas, que a gente chama de barba de milho, quando a espiga é bem novinha. Aquelas barbas parecem cabeleiras a cair. Então bonecas que eu vestia, com essa tal cabeleira que eram feitas de barba de milho. Eu passeava as bonecas, fazia sono e todas as brincadeiras de imitação de mãe que as crianças fazem, eu fazia com essa bonequinha feita com a espiga de milho [...]. E os meus irmãos inventavam uma flauta com uma cana de caniço, faziam os buraquinhos naquele tubinho, vinham com teia de aranha, daquelas branquinhas, colavam naqueles buraquinhos. Sopravam na flauta, dava um som maravilhoso!
(Entrevista da Fátima Bettencourt, 71 anos)

Mi di kês brinkadera ki marka-m txeu ê djogu di bóla, nu ta nventaba nos bóla, éra di meias ki nu ta ntxiba ku trapu y nu ta djugaba. Otu brinkadera éra fabrika nôs brinkedu: fazeba karu di arami, di lata, di maderá. Nôs kabálu di kariz ki kuasi tudu mininu di nterior pasa pa el. (Entrevista do T.V. da Silva, 60 anos)

Jogar bola foi uma das brincadeiras que me marcou bastante, inventávamos nossa bola que era de meias, cheias de trapos e jogávamos. Outra brincadeira era fabricar os nossos brinquedos: fazer carro de arame, de lata e de madeira. O nosso cavalo de carriço, que quase todas as crianças do interior brincaram.

Uma pequena matéria do jornal *VozdiPovo* (ALMEIDA, 1987) descreveu a confecção dos carros de lata: feitos de latas vazias de óleo, banha de porco, azeite, leite e coca-

cola, arames, pregos e chinelos velhos. Com uma faca ou lâmina de metal, bem afiadas, abria-se a lata, que depois de estendida era cortada conforme o modelo anteriormente pensado da viatura e dava-se forma com auxílio dos arames e pregos; sendo as rodas tiradas dos chinelos ou então de tampinhas de plástico de garrafas. Havia até meninos, os mais habilidosos, que faziam os carros e vendiam a outras crianças. Muitas vezes, os “clientes” eram crianças pequenas que ainda não conseguiam manusear os materiais para confeccionarem seus próprios brinquedos, o que não diferenciava muito do jeito em que as crianças faziam, algumas décadas antes, o mesmo brinquedo, como deixou transparecer o entrevistado T.V. da Silva. Até se delimitavam as “estradas” com pedrinhas onde os carros faziam seus trajetos e aconteciam, muitas vezes, as corridas.

Em Lajedos, interior de Santo Antônio, um grupo de meninos, depois de confeccionarem os veículos com latas de diversos tamanhos, pregos e *kariz*, com auxílio do martelo, faca e tesoura, delimitam a estrada, na terra seca e solta, utilizando pedras e plantas secas que crescem em tornos das mesmas. Durante a brincadeira, há regras, sinais de trânsito, inclusive um dos carros é o da polícia, estacionamentos e, em caso de acidente de trânsito, haverá multas para o infrator. Quem infringir uma das regras terá o carro retido por algum tempo; nesse ínterim, o “motorista” executa algum trabalho, por exemplo, trabalhar na construção ou manutenção das estradas. Se houver resistência no cumprimento, será expulso, ou melhor, ficará uma tarde sem participar da atividade do grupo. Os carros são vistoriados, segundo um dos meninos, para decidir a velocidade com que podem circular nas vias (COM, 2000).

Outras crianças usavam trapos de pano como manto da princesa, que era feita de sabugo de milho. Caminhavam para os lados, conversavam entre si, cantavam, reproduzindo uma herança cultural da coletividade; ou ainda, a menina que estava "imersa" com seus feijões transformados em pequenos cabritinhos, mal percebia os movimentos ao seu redor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNICEF, 1998).

O balanço é um brinquedo antigo, tendo surgido da necessidade de proteger a criança, colocando-a num cesto ou berço, pendurada nos galhos de uma árvore, conforme relata a pesquisa de Amado (2007). Em Atenas, constituía um divertimento comum, onde foi estabelecida uma festa designada “Os baloiços”, em que os moços saltavam por cima de odres de vinho e as

moças eram empurradas em balanços. Esse brinquedo pode ser encontrado em vários locais, inclusive nas ilhas:

Por exemplo, entre duas árvores a gente punha duas cordas e amarrava uma tábua, fazia baloiço [balanço]. Em todos os lados a gente via na rua, mas ninguém tirava. As crianças punham para toda gente brincar. Tinha aquela coisa de comunidade. Punha-se uma coisa era para todos brincarem, não havia briga.

(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

As crianças confeccionavam com a finalidade de servir a comunidade, destaque para o coletivismo no usufruto do brinquedo.

É importante destacar que boa parte dos materiais empregados para criar ou recriar brinquedos e brincadeiras não eram (e nem são) produzidos em Cabo Verde – como o caso do aro retirado do rebordo dos barris, a câmara-de-ar, as folhas de latas (leite, azeite, banha), pneu velho, as tampinhas de plásticos, a caixa de fósforos vazia, os chinelos – mas, foram apropriados e explorados, em sua condição lúdica no contexto caboverdiano. Interessa aqui, entender que existe uma apropriação e uma incorporação dos objetos, transformados em brinquedos, pelas crianças no seu ato lúdico. Brougère (2006, p.74) supõe um paralelismo ou alteridade cultural, como designa, uma vez que “o brinquedo é utilizado e interpretado no interior da cultura de referência da criança e nunca como um objeto estrangeiro”. Como se pode evidenciar no seguinte depoimento:

Trago partes da minha memória, daquilo que me deliciou no melhor momento da vida: infância. Refiro somente às brincadeiras, que ainda, eu, a Djina, a Liana, a Loide, a Idiria, a Lenira e a Cleo recordamos com saudade e alegria: brincar de casinha. O espaço que utilizávamos era, talvez, o lugar onde mais gostávamos de estar: casa de mamã Inácia e papá Bejami, nossos avôs; nos cantos do quintal, escada ou terraço. Lembro que tínhamos poucos brinquedos industrializados, mas o bom era como improvisávamos e ressignificávamos objetos para organizarmos a brincadeira. Saíamos à rua procurando papéis de *drops* [rebuçados] que seriam as notas, enquanto as tampinhas de garrafas, depois de achatadas, as moedas. Isso porque alguém do grupo teria uma *lôja* [mercadinho] onde venderia arroz (areia branca ou as minúsculas folhas das acácias), açúcar (areia preta), feijão (semente de *sinbron*), pão (semente de

tâmaras), batata-doce (cacos de telha romana), mandioca (cacos de telha de cimento amianto) e bananas (*faroba* [vagem] verde e amarela das acácias). Eu e Liana levávamos algumas conchas do mar, que apanhávamos entre os materiais que nosso pai utilizava para fazer artesanato. Destas o “trivia monacha” era porco, o “turritella communis” o frango, os “bivaldes”, muitas vezes, serviam como pratos [¹⁰⁷]. Até hoje questionamos qual a associação daquela concha com o frango, mas era o que a imaginação nos levava a criar. Sempre havia uma *pexera*, alguém que vendia peixe, ou melhor, o atum. É que uma de nós não queria desperdiçar a oportunidade de “pelos ruas” (ou de casa em casa) na venda, gritar: *Es atun, atuuun...* O atum era uma espécie de caule que crescia entre uma planta e a partir dele desabrochavam umas flores brancas, que em nossas mãos se tornavam cebolas. Das outras plantas do quintal, conforme a aparência utilizávamos como couve, folha de louro e malagueta. O ataque às plantas da mamã Inácia era feito à revelia da mesma; e na pequena oficina do papá Bejami procurávamos pedaços de *gredja* [serrinha], para servirem de facas, pois quem vendia atum tinha que *merka* [arrumar] e negociar o preço com quem comprava. As tampinhas de garrafas, quando não amassadas, serviam como pratos; mas minha tia Ada contou-nos que, quando criança, essas tampinhas eram fôrmas de bolo e os cacos de louça serviam como moeda. E por falar em bolo, este confeccionávamos de *pápa-lama*, ou seja, mistura de água e terra. Com três pedras fazíamos o fogão, e os gravetinhos, as lenhas. Por fim, recorro que cada uma escolhia um *nomihu* [apelido] bem característico como *Txutxuka, Djena, Léna...* (Dijanira Santos)¹⁰⁸

Eu e minhas primas empregávamos suportes para encenar a vida doméstica e cotidiana, numa ressignificação de diferentes objetos, sucatas, plantas, conchas, atribuindo significados apesar do distanciamento dos mesmos em relação aos objetos originais: semelhança alguma pode ser encontrada entre uma tal concha chamada de “turritella communis” com frango. No entanto, para a brincadeira, continha sentido: imaginávamos e recriávamos. Tudo tinha sentido para nossas irrequietas e borbulhantes mentes infantis. Ali estavam presentes jogos de papéis, afinal, representávamos a dona-de-casa, mãe, *pexera* [vendedeira ambulante de peixe], vizinha, numa reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) da apreensão do cotidiano. Note-se a presença de artefatos característicos nas ilhas, como: conchas do mar, areia, folhas de acácia, *faroba* [espécie de vagem não comestível] e sementes.

¹⁰⁷ “Trivia monacha”, “Turritella communis” e “bivaldes” são nomes científicos de conchas marinhas.

¹⁰⁸ A lembrança se refere aos finais da década de 1980 e início de 1990, na cidade da Praia.

As rotinas lúdicas aconteciam num espaço privilegiado: o quintal dos avós; lugar potencializado pela imaginação onde se agregavam outros espaços, como a estreita escada e o terraço, igualmente aproveitados para o cenário da brincadeira. A relação entre esses espaços e a rua é estreita, não só pelo fato do portão do quintal ficar sempre aberto, numa transposição para a rua da intimidade doméstica (MARIANO, 1991), mas porque propiciava um ir e vir à procura dos pedacinhos de telhas, papéis de *drops* ou tampinhas de garrafas.

É notório que a reprodução de alguns atos no brincar, como montar a casinha, interliga-se às tarefas domésticas, socialmente atribuídas às mulheres em Cabo Verde. Como já se realçou, o envolvimento das crianças nos serviços do lar se enquadram na forma de educar; onde há uma nítida divisão sexual nas tarefas ensinadas às meninas e aos meninos. Elas acabam por auxiliar a mãe na cozinha, na limpeza da casa e arredores, nos cuidados aos irmãos mais novos, na busca da água, no cuidado dos animais domésticos, nas atividades executadas diariamente, que acabam por ser transportadas para o campo lúdico. Percebe-se outra função exclusivamente, feminina no cotidiano das ilhas: vender peixe pelas ruas da cidade.

Segundo Leão Lopes, em entrevista concedida ao documentário televisivo “Com quase nada” (2000), muitas crianças caboverdianas crescem num ambiente e em uma casa que não possui água canalizada. A partir do momento que têm a capacidade de transportar água, passam a participar da recolha da água para o domicílio. Felizmente, acabam por integrar as brincadeiras nas tarefas domésticas, associando o lúdico aos pequenos afazeres.

4.1.2 As rodas infantis e suas cantigas...

As rodas infantis e suas cantigas foram recordadas. Brincadeiras que aconteciam, preferencialmente, nas noites de luar, numa época em que não havia luz elétrica, nem velas de cera, mas pequenos candeeiros de vidro, alimentados pelo petróleo refinado, ou ainda os *podogó*, pequenos candeeiros, feitos artesanalmente de lata, alimentados com óleo de purgueira¹⁰⁹ com pavio de algodão ou trapo, que iluminavam os aposentos da casa.

¹⁰⁹ Oleaginosa que há muito tempo foi o principal produto de exportação do arquipélago, e por muito tempo constituiu o rendimento das famílias pobres.

Dentre as cantigas de roda citadas, estão: “*Xalêlê, tres, tres*”; “Passarinho, passarão”; “*Sapatinha di liká*”; “Às cantigas, às cantigas” (ou Às tontiras, às tontiras); “Jardineira”; “Machadinha”; “*Róda, róda sen kalsinha* (“sem cantiga” ou então “sem cantim”); “Jardim da Celeste”; “Indo eu, indo eu”; “Karanoiva” e “Triste Viuvinha”. Difícil foi entender o significado de palavras presentes em algumas cantigas que, acredita-se, podem ter se originado de cantilenas portuguesas. Eis alguns exemplos, a partir das falas das entrevistadas Fátima e Prof.^a Lina:

Também a gente fazia brincadeiras de roda no campo, com rapazinhos e meninas [...]. Sei aquela cantiga mais deturpada que era “Jardineira lá nas tantas rosas”, eu acho que deve ser “Jardineira, olhe quantas rosas”. Os meninos cantavam: “Jardineira lá nas tantas rosas/ São rosas escolhedeadas/ A escolhedeadas mais formosa/Entrei no jardim do rei!” Cantávamos muito cientes e convencidas que estávamos a cantar... Mais tarde é que a gente percebe que aquelas palavras não fazem sentido; alguma vez terão feito.

(Entrevista da Fátima Bettencourt, 71 anos)

Nós cantávamos “Jardineira, lá de tentarosa” que eu nem sei o que é. Mas a gente cantava. [risos]: “Jardineira lá de tentarosa/São rosas escolhedeadas/ Três brancas, três amarelas/ Dá um beijo em quem quiser!” (Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Un bés nu ta kantaba “Róda, róda sen kalsinha”.

(Entrevista de Berta Mendes, 50 anos)

Antigamente cantávamos “Roda, roda sem calcinha”.

Para Lobo (1997, p.117), definir a origem das mesmas tem sido uma questão pertinente, o que mostra também, a dificuldade em compreender o texto das cantigas. Não estará em causa a intencionalidade e a função do jogo feito nas rodas, nem tão pouco a capacidade deste em cobrir o lúdico e o didático; "o que se depara como dificultoso é a caracterização da linguagem. Crioulo, português, alguma remaniscência de outra qualquer língua?".

Róda tinha muzika. Nu ta góstaba di “Indo eu, indo eu”, nu ta obiba más grandi ta kantaba e nu ta diturpaba-el, nu ta poba nós palavra.
(Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

As rodas tinham músicas. Gostávamos de “Indo eu, indo eu”, ouvíamos os mais crescidos cantarem e deturpávamos, colocávamos nossas palavras.

Com certeza, pode-se atribuir as mutações sofridas nas cantigas de roda em português e outras, ao fato da língua portuguesa nunca ter sido a língua materna na então província ultramarina de Portugal, como nos esclarece Dulce A. Duarte (1998, p.22):

No caso de Cabo Verde, a percentagem dos que, na época colonial, falavam e escreviam (correctamente, bem entendido) o português era realmente diminuta. Essa percentagem continua a ser pequena, embora ela tenha tendência a aumentar, com a democratização do ensino [...]. A verdade é que nenhum de nós, por melhor que fale a língua portuguesa, se identifica através dela como cabo-verdiano. E isso, porque o português, embora fazendo parte do nosso universo linguístico, não é a língua materna dos cabo-verdianos, mas um instrumento de comunicação de uma minoria que, por via de regra, o aprendeu na escola, e que dele se serve normalmente em situações formais, como se serviria de outras línguas de grande circulação que tivesse aprendido a falar e a escrever nas mesmas circunstâncias.

O Crioulo de Cabo Verde interferiu, decisivamente, na linguagem dos textos das músicas de roda, uma vez que uma minoria conseguia dominar a língua portuguesa ensinada na escola. Como é o caso do folguedo seguinte em que se forma uma roda, ficando uma criança fora da roda dando voltas e o grupo também; é colocada uma bola e todos cantam:

Xalêlê

Xalêlê três três (2x)
Ana Maria entra chuta bola
Bola de merengue, chuta!

A criança que está fora deve ficar atenta no instante em que se diz “chuta” para arremessar a bola, para que esta passe por entre as pernas ou espaços entre os meninos e as meninas. A dificuldade está em entender a primeira frase, tanto em português como em crioulo, que deve ter sofrido modificações. A “Jardineira”, anteriormente citada, destaco as duas versões encontradas:

Jardineira

Jardineira lá *di tenerosa*
São rosas *escolhedera*
Três brancas, três amarelas
Dá um beijo em quem quiser [...]

Jardineira lá nas tantas rosas
São rosas escolhedeiras
A escolhedeira mais formosa
Entrei no jardim do rei! [...]

Uma criança fica no centro da roda a rodopiar-se. No instante em que se pronuncia a última frase, escolhe alguém da roda para dar um beijo na face. É a vez do/a escolhido/a ficar no centro, e assim continua a roda.

Não seria o caso da “Linda Falua”, que incluo nas cantigas de roda, em que as crianças formavam uma fila que era conduzida por uma criança, e esta passava por um arco, formado pelos braços de duas crianças, que representavam objeto, alimento ou lugar. Ao passar a fila pelo arco, a última criança era retida e perguntava-se qual a sua preferência pelo objeto, alimento ou lugar. Depois da escolha, ficava atrás da criança que representa o objeto, fruta ou lugar. No final, depois das crianças terem passado pelo arco e feito suas escolhas, as duas filas empurravam-se, medindo forças. Vencia a fila que conseguisse derrubar a outra. Durante a brincadeira cantavam:

Linda Falua (faúla?)

Que linda barquinha que lá, lá, lá vem
É uma falua (faúla?) que vem de Belém
Vou pedir ao Sr Barqueiro
Que me deixe passar
Tenho filhos pequeninos que não posso sustentar
(Barqueiro)
Passarás, passarás mas algum deixarás
Se não for o da frente será o de trás

Outra brincadeira de roda de origem portuguesa é a “Machadinha”, em que as crianças formam uma roda e entoam:

Machadinha

Ah, ah minha Machadinha (2x)
Quem te pôs a mão sabendo que és minha (2x)
Sabendo que és minha, eu também sou tua (2x)
Salta Machadinha lá pelo meio da rua (2x)

Então, a menina do meio responde:

No meio da rua não hei-de ficar. (2x)

Ao que o grupo retoma,

Entra cá pra roda escolher teu par (2x)

De novo a menina:

O meu par eu já sei quem é (2x)
É um rapazinho chamado ____ (diz o nome de um menino)
É um rapazinho chamado ____ (diz o nome de outro)
Chamado ____ (o segundo nome)
Chamado ____ (o primeiro nome)
É o rapazinho do meu coração!

Esta cantiga de roda se encontra descrita na pesquisa de Melo (1979) na versão brasileira e portuguesa. O auge da brincadeira acontecia quando a menina escolhia seu par. Semelhantemente em várias outras cantigas, a criança elegia seu par, como em “Olha a triste viuvinha”. Parece ser variação da “Viuvinha” e “Mariposita”, mencionadas por Florestan Fernandes (2004) nas versões portuguesa e espanhola, respectivamente; em que uma menina ficava no centro da roda e as outras crianças pegavam as pontas do vestido ou saia, enquanto cantavam:

Olha a triste viuvinha

Olha a triste viuvinha
Que anda na roda a chorar
Para ver se encontra noivo
Para com ela casar

Logo a menina se levanta e responde:

Não é com você,
Não é com aquele,
É este o meu par que hei-de casar!

Este instante da brincadeira da escolha causava excitação entre os miúdos, conforme testemunhou Ernestina:

Ai, ai, keli éra tudu un aligri pamô stá na kel fazi... Na kel fazi di disperta, tudu algen ta fika kontenti. Éra brinkádera ki ta fazeba mininas ku rapazinhus. Ringi, jiralmenti, nu ta djugaba so mininas. Y nu tinha tanbé kel ki ta fladu “Piska, piska”, keli tanbé éra mutu intiresanti: bu ta dá k’odju, e’ ta ben pa bô!

(Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

Ai, ai, aquilo era uma alegria só, estávamos naquela fase... [risos]. Naquela fase de despertar, todos ficavam contentes. Brincavam meninas e meninos. Ringue, geralmente, jogava somente as meninas. Brincávamos também, aquela que se denominava “Pisca, pisca”, este era muito interessante: piscava um olho e a pessoa corria para você!

Realce na fala da entrevistada, quando traz a informação da participação de meninas e meninos na atividade. Havia um controle, particularmente, com relação às meninas de brincar com meninos conhecidos da família e vizinhança, e perto de casa:

Lembro no jogo a “Malha” meu pai dizia: “*Matxu ku matxu, femia ku femia!*” [meninos com meninos, meninas com meninas]. E só brincávamos com meninos conhecidos, vizinhos da mesma rua. Havia muita separação, não se brincava junto meninas e meninos de longe, que não se conhecessem. Havia muito cuidado, as mães limitavam: meninas só, meninos só! Até na escola havia turmas separadas de meninas e meninos, no tempo colonial.

(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Os rapazes [meninos] tiveram sempre mais liberdade de estar na rua, portanto de brincar. Enquanto não vão para a escola, têm o dia todo para brincar, com os necessários intervalos para as refeições, quando se lembram de ir para casa. As raparigas [meninas] estão menos libertas. Há maior rigidez no modo de educar que se manifesta nas brincadeiras. Brincadeiras de rua são quase sempre ao pé da porta de casa (loja, pai e mãe, malha, ringue, corda, matas, rodeada pau) permitem um determinado controlo [controle] das mães. [...] Os rapazes fogem a esse controlo e têm essa liberdade (MUSEU, 1987, p. 9).

A construção social de diferenciação entre os sexos se refletia nas brincadeiras, naquilo que convencionalmente se atribuía às meninas e aos meninos. A distinção das possibilidades lúdicas, de ambos, cogitava a educação diferenciada concedida e recebida. O cuidado, a rigidez e o zelo com as meninas denunciam a construção social, onde o espaço da mulher é o lar, enquanto o espaço da rua pertencia ao homem¹¹⁰ (SOUSA, 1998). Desse modo, os estereótipos sexuais são reforçados através de práticas cotidianas.

¹¹⁰ Couto (2001) narra uma tradição que existia na ilha de Santiago: terminada a cerimônia religiosa de casamento, os noivos, padrinhos e familiares dirigiam-se para festa. Colocavam-se duas cadeiras na sala cobertas com pano branco. A noiva entrava logo e sentava e o noivo não. Nisso, o padrinho ia puxando o noivo para dentro da casa, entravam e saíam, repetia-se o procedimento umas quatro vezes. Aquilo significava que o lugar da mulher era em casa e devia fidelidade ao marido, enquanto que o marido podia ir para fora e arranjar amantes.

A “Karanoiva”, de que muitas crianças brincaram, e que provavelmente devia ser “Aquele noivo”, consiste numa roda que gira em torno da escolha do par para casar. O grupo começa a cantar,

Karanoiva

Karanoiva, karanoiva
Karanoiva está lá dentro
Está fazendo bolo - 2x
Para o dia do casamento

E ao centro uma menina com gestos imita que faz um bolo, e responde apontando para cada um do grupo:

Não te quero - 3x
Não te quero a ti não

Para em frente de alguém, com as mãos na cintura dança e entoia:

Só quero a ti – 2x
Meu amor do coração.

Algumas das rodas infantis mencionadas podem ser encontradas em repertórios infantis de vários países, o que confere a universalidade dessas brincadeiras, frutos de uma circularidade cultural que dinamiza as diferentes sociedades e épocas. Na pesquisa realizada acerca dos brinquedos e brincadeiras no norte de África e do Sahara, Rossie (2005) atribui o papel do sistema escolar colonial na introdução e nas mudanças de algumas brincadeiras, como vocabulários, frases e sons estereotipados nas ações lúdicas das crianças.

4.1.3 Brincadeiras e jogos ao sol e ao luar...

Na minha infância, em Pedra Badejo, não havia luz elétrica, então brincávamos à luz das estrelas e ao luar. (Entrevista de José Pedro Graça, 37 anos)

[...] em noites de luar, nas “reanatas”, “mãos ao ar”, “stick-out” ou “hands-up”, etc., fazem quilômetros de corrida e de pequenas loucuras (MUSEU, 1987, p.9).

O “*Txuskéma*”, que se fazia principalmente na ilha de Santiago nas noites escuras, consistia no seguinte: uma criança (ou várias crianças) fazia um trançado de tecido, de trapo, parecido com uma corda enquanto todas as outras se escondiam. Jogava o objeto, do local onde estava que é designado de *mai* [mãe], de forma que o mesmo ficasse escondido, e gritava *txuskéma*. Nesse momento, todas as crianças saíam dos esconderijos e corriam procurando-o. O líder ia dizendo *stá friu* [está frio] ou *stá kenti* [está quente], se estavam longe ou perto do referido objeto; quem encontrasse iria bater o objeto na pessoa mais próxima, e esta teria que colocá-la nas costas e levá-la ao líder. É bem provável que o nome da brincadeira, *txuskéma*, cujo significado é chamoscar, derive do ato de bater com a corda feita de trapo. Na ilha da Brava, esta brincadeira denominava-se *Fininga*. Há muitas semelhanças entre a brincadeira mencionada e o jogo Peia queimada, surgida no contexto escravagista entre as crianças nos engenhos de açúcar no Brasil, destacado por Melo (1979) e Kishimoto (1995).

O “Steak-out” também chamado de “Hands-up”, que seriam variantes de “Polícia e ladrão”, realizava-se à noite.

O "steak-out" eram um jogo nocturno, especial para as noites sem lua porque formávamos duas equipas, armadas normalmente do osso maxilar dos capados servindo de pistola, que se separavam para se esconderem e depois saíam à procura uma da outra. E quando um membro de uma equipa surpreendia uma da outra, aquele que primeiro gritasse "steak-out" fazia do outro seu prisioneiro e o jogo acabava com a vitória para aquela que tivesse maior número de prisioneiros de guerra [sic]. (ALMEIDA, 1999, p.47)

[...] quantas vezes não terá ficado bem amarrado ao portão metálico do cemitério até altas horas da noite nas “hands up” e outras brincadeiras organizadas pela meninada [...] (GRAÇA, 1992, p.8).

O “Casamento inglês”, geralmente feito à noite, marcava pelo ambiente alegre e divertido que criava entre a criança.

Tinha uma brincadeira que eu gostava muito: “Casamento inglês” [...]. Quando vinha de férias para Praia, havia um rapazinho que era malcriado. Mas eu nunca casava com ele [risos]. Mas era a menina que escolhia. (Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Frente a uma fila de meninas, tinha uma de meninos. Cada uma escolhia com quem queria casar. Logo após, o casamenteiro, desempenhado por alguém, trazia um dos meninos para adivinhar qual das meninas o elegeu. Ao acertar, pegava na mão da menina e caminhavam dizendo: “casamento inglês, inglês, casamento inglês, inglês...”; caso contrário, o menino retornava à fila. Quem casava ficava de fora, terminava quando todos tivessem casados.

Mas havia outra denominada, “*Nha mai flá*” [Minha mãe disse], igualmente comum no interior de Santiago, que se brincava durante o dia: o grupo escolhia um local onde seria *mai* [mãe]¹¹¹, o local onde uma criança ficava com o rosto voltado para parede, de forma a não enxergar, e dizia: *Nha mai flá kel ki bu pega, tudu e' sô di bo!* [Minha mãe disse: tudo aquilo que adquirires, será teu!], e as outras crianças que estavam por perto corriam para procurar um lugar para se esconder. Essa mesma criança perguntava em voz alta - *Dja podi?* [Posso?] – não recebendo uma resposta negativa, saía dali em busca das outras crianças escondidas. Um detalhe nesta última brincadeira é o fato do lugar onde as crianças se concentravam denominar-se de *mai*, remetendo à importância da figura materna na sociedade caboverdiana. Segundo Erny (1968, p.177), na concepção africana “la femme est la porte d’entrée qui conduit à la vie terrestre”, [a mulher é a porta de entrada que conduz à vida terrestre].

Em “Chiquinho”, a partir da reflexão da Bettencourt (1997), o autor realçou as influências e a importância das mulheres na vida do menino Chiquinho, que se torna homem ao longo do romance. Foram elas que ficaram, quando os homens emigraram, e asseguraram sua formação. Uma delas, a mamãe-velha, uma líder nata, iletrada, sábia, forte e temperada nas decisões, assemelha-se a muitas mulheres, chefes de família¹¹² ou não, presentes na realidade

¹¹¹ No Brasil se designa de pique.

¹¹² Segundo o QUIBB 2007, 33% de famílias inquiridas eram pobres e chefiadas por mulheres, e 21,3% por homens.

crioula no presente e em épocas anteriores. Qualquer um que tenha vivido nas ilhas tem pelo menos uma referência assim:

Imaginemos o autor construindo o romance: «vou pôr aqui um menino que vai crescer com o livro. Quero-o com tais e tais características, e quem vai dar? Quem detém o saber ancestral e o sabe passar da melhor forma? Quem sabe dosear a palmada e a ternura, o rigor e o perdão, o incentivo, a compreensão? Uma mulher. É uma mulher que eu vou pôr ao lado deste menino e mais tarde do adolescente, do jovem e do homem adulto». E criou Mamãe-Velha (BETTENCOURT, 1997, p.130).

"A ilha fantástica" de Germano de Almeida (1999, p.47) destaca, no trecho seguinte, entre outras, uma brincadeira que chegou a algumas ilhas através dos ingleses:

Mas na rua não nos faltava o que fazer. [...] Estávamos convencidos que tínhamos inventado a tacada, mas afinal das contas parece que, tal como Maria de Patingole, a tacada é uma herança deixada pelos ingleses, assim como o "steak-out".

A “*Takada*” mencionada é um jogo, entre duas equipes, em que se colocam três pedras na área. Uma pessoa da equipe A arremessa a bola para equipe B e, enquanto a bola faz o trajeto, tem que correr para uma das pedras. Se alguém da equipe B conseguir apanhar a bola e notar que a pessoa que a arremessou ainda está a caminho do *pó* [pedra], pode tentar acertá-la. Caso consiga acertar, a pessoa “morre” e a outra equipe fica com menos um. Se não, a outra apanha a bola e se faz o mesmo procedimento. As pessoas da equipe A têm de ser ágeis para conseguir correr e tocar com o pé nas três pedras, que se colocam a uma determinada distância num formato triangular, e regressar ao lugar onde está sua equipe, isso se denomina *kori pó*.

[...] *Brinkaderas di rua en prinsipiu ê kês brinkaderas normalmenti di mininu, ma normalmenti ten adultu ki ta fazi, kazu di malha. N ta lenbra ma na Purtugal adultus ta djuga malha* [...]
(Entrevista do T.V. da Silva, 60 anos)

Brincadeiras de rua, em principio, são aqueles feitos pelas crianças, mas normalmente, há adultos que fazem como o caso da “Malha”. Lembro que em Portugal vi adultos jogarem a Malha.

Rapazinho ta djuga bóla, “a malha” di simenti mangui. Bóla es ta panhaba algun kuza bédju, es ta ntxiba, es ta kozi es ta fazi bóla. Kuza bédju éra rópa bédju. (Entrevista da Berta Mendes, 50 anos)

Os meninos jogavam a bola, a malha com caroço de manga. Para confeccionar a bola, apanhava-se algo velho, enchia-se, costurava-se e fazia-se a bola. Algo velho significava roupas velhas.

A “Malha”, jogo diurno, consiste em traçados no chão: um retângulo subdividido em oito quadras iguais que se designam de *kaza* [casa]; nas duas quadras superiores entremeia-se mais uma quadra. O jogo acontece, quando as crianças, individualmente, com um dos pés no chão, vão empurrando uma pedra pequena e chata de uma *kaza* para outra. Quando o movimento acontecer até o final das mesmas, encerra-se uma das quadras, desenhando uma cruz. Se no decorrer errar, ou seja, a pedra arremessada ficar em cima do traçado ou sair do tracejado, ou ainda, ao pular com um dos pés pisá-lo, será a vez de uma outra criança jogar. Quando esta perder, a outra retoma e assim sucessivamente. Uma vez encerrada uma das *kazas*, a saber a quadra, a pedra deverá ser arremessada somente nas *kazas* livres. Quanto mais quadras forem encerradas, mais “difícil” e prazeroso torna-se o jogo. Além da pedra, utilizam-se pedaços de madeira, caroços de manga, entre outros objetos.

Amado e Hasse (1992) anotaram “Malha” como um dos jogos tradicionais portugueses, em que se fazia o uso de um tabuleiro de madeira, uma laje ou no terreno, onde se inscreve uma linha, um ponto, uma marca que se procura atingir com uma malha de ferro ou pedra de formato particular, em que a distância entre o jogador e o alvo seria de 25 a 30 metros.

Outro jogo idêntico, pelo menos na minha época¹¹³, que as crianças faziam bastante nos intervalos das aulas era o “*Nómis, nómis*” [Nomes e nomes]. Podia ser individual, em dupla ou grupo de crianças ao mesmo tempo. Esboçava-se um retângulo no chão com giz, pedra branca ou cacos de telha, no chão de cimento, ou ainda, gravetinho no chão de terra batida, e subdividia-o em oito quadras. Cada quadra tinha uma designação, geralmente a primeira era “nomes”, a segunda “países”, a terceira “novelas”, a quarta “atores”, a quinta atrizes, a sexta “animais”, e as restantes colocavam-se outras designações. Quando individual, a criança começava com o movimento de colocar e tirar um dos pés na respectiva quadra, repetindo duas vezes:

¹¹³ Entre meados de 1980 a meados de 1990.

- 1ª - *Un, dós, tres, nómis, nómis* (Um, dois, três, nomes e nomes).
 2ª - *Un, dós, tres, paiz, paiz* (Um, dois, três, países e países).
 3ª - *Un, dós, tres nuvela, nuvela* (Um, dois, três novelas e novelas)
 4ª - *Un, dós, tres, ator, ator* (Um, dois, três atores e atores)
 [...]

Seguidamente, pulando as quadras com ambos os pés, dizia-se um nome por quadra; se fosse dupla, uma dizia e, quando se pulava para outra quadra, outra respondia. Dificilmente mudava-se a sequência dos nomes, países, novelas ou atores, eram os mesmos, não havia variação nos primeiros, por exemplo: nos nomes – Ana, Isa, Debi, Sheila, Mônica, Dá, Dani... -; nos países – Irã, Iraque, Suécia, Suíça, Angola, Guiné, Cabo Verde... -; nas novelas – Um, dois, três; Tititi, ABC, A gata comeu -; nos atores – Quim, Quimzinho, Caio, Caiê¹¹⁴... Ao terminar, saindo da última quadra, repetia-se “*nómis, nómis*”, ou “*paiz, paiz*”, entre outros. Saía, momentaneamente, do jogo quem errasse um nome, demorasse a dizer, ou gaguejasse.

O catálogo “Brinquedos caboverdianos” enumera outros jogos, como: “*Kaptõn farel*”, “*Montin*”, “*Ipiks*”, “*Firrim*”, “*Estátua*”, “*Paridinha*”, “*Fitxi-fatxi*” (possivelmente “Frick, frack”), “Aos cruzados”, “Pica-pau” e “Rola” (MUSEU, 1987).

Dentre jogos e brincadeiras, não descritos, que fizeram parte do repertório infantil, constavam: “Aízun” (jogo de pedrinhas); “É moda nova”; “*Batinbôl*” [futebol de botões]; “Pé-de-galinha” (cama de gato); “*Solva*” e “*Todo junto*”. Dentre as formas de seleção para os jogos se destacavam: “*Ananinha nova*¹¹⁵”; “*Dô en trô*” (provavelmente do francês: Deux entre trois); “*Mizi-mizá*”; “*Sol di bik y bik*¹¹⁶”; “Galinha branca” e “*Pim-pão-pum*¹¹⁷”.

¹¹⁴ Personagens da telenovela brasileira Baila Comigo.

¹¹⁵ Ananinha nova/ Batikinha, batikãu/ Quem comeu um copu de veneno/ És tu .../ Faz, fez, fuz/ Fa-do-ku.

¹¹⁶ Sol di bik y bik/ Qual é ouro/ Qual é prata/ Vai até França.

¹¹⁷ Pin, Pão, Pum/ Cada bala mata um/ Lá em cima do pião (piano?)/ Tem um copo de veneno/ Quem bebeu morreu!/ Ficas tu, teu não!

4.1.4 As brincadeiras e a natureza...

As brincadeiras, muitas vezes, são marcadas pelas mudanças climáticas sazonais, portanto elas acabam por se sujeitar à sazonalidade movida pela questão do tempo. A chuva para os caboverdianos sempre esteve associada à esperança, à abundância, ao trabalho, à saúde, e à alegria de ver *Kabu* [cabo], ou seja, o lugar, verdadeiramente *Berdi* [verde], como o nome do país. Conforme Ferreira (1980, p.120)

Perto da notinha, vieram de novo chuvas violentas, fartas, trazendo ao Arquipélago um vigor que penetrava no solo das rochas nos bichos no sangue das próprias gentes. [...] As ruas de Mindelo eram ribeiras e o povo inteiro saiu a receber no corpo a chuva abençoada. As mulheres arregaçavam os vestidos e alegremente cabriolavam gritavam chapinhavam saltitavam pelas poças, saracoteavam-se encharcando-se de água numa euforia desbragada, como se aquela chuva fosse a anunciação de uma nova vida.

E as crianças não ficavam indiferentes a isso (!), a chuva era (e é!) o "prenúncio de um novo ciclo de brincadeiras" (L.L, 1984, p.II). Quantos de nós não cantamos esses versos, mal caíam as primeiras gotinhas, para saudar a chuva amiga: "*Sol bai/Txuba ben/Sol bai/Txuba bem*" [O sol se foi/ A chuva veio/ O sol se foi/ A chuva veio]; e outros "*Tchilufe! Tchilufe! Tchilufe!*" como registrou Armando Lima Jr. no poema "Retrato"¹¹⁸. A água doce (chuva) ou salgada (mar), a primeira um tanto rara e a segunda abundante, é motivo para criar brincadeiras aliando culturas infantis àquilo que a geografia permite. Para muitos, o momento era de construir autênticos veleiros de lata, papelão, cana de milho e pena de galinha para grandes regatas que aconteciam nas lagoas formadas pelas águas.

Tempo de correr seminus na chuva para descobrir *jarós* [bicas de casa], disputá-los e banhar-se; aproveitar cada instante, tal como a terra sedenta do arquipélago, tendo em conta a irregularidade com que a chuva chega. Tempo, ainda, de colecionar e trocar as lagartas multicores que abundavam, treinando-as para corridas ou transporte de mercadorias atreladas às caixas de fósforos; de construir currais para cabras e cabritinhos, ou melhor, gafanhotos e gafanhotinhos, que quase nunca se conseguiam prender, ou meramente andar à caça desses insetos, por entre as *bardolegas* [planta rasteira], retirar-lhes as asinhas finas que ficam sob as

¹¹⁸ "Era a chuva! / As primeiras gotas de Agosto caíam.../ As crianças, nuas, corriam pela cidade/ gritando, com seus gritinhos de inocentes:/Tchilufe! Tchilufe! Tchilufe [...]" (FERREIRA, 1975, p.248).

asas maiores impedindo a fuga. Dificilmente se poderá andar à caça de gafanhotos, por entre *bardolegas* ou fazer coleção de lagartas, se não chover.

A predominância de algumas brincadeiras, em determinadas épocas do ano, confere-lhes a designação de sazonais ou estacionais. Segundo Guerra (2009), a natureza e o ambiente físico interferem diretamente na prática lúdica, fornecendo elementos necessários para construção do brinquedo, ou condições propícias para sua realização.

Há também as seguintes considerações, no concernete às reações das mães aos horários que os meninos chegavam a casa:

Eram dias de festa grande e de porradas da meia-noite quando se chegava à casa fora da hora da comida, suado e com ar de faminto vagabundo. A primeira coisa a fazer antes de se dar à vista era pôr a salvo o móbil da transgressão, escondendo-o antes que matriarcal raiva o atingisse. Era sempre assim. No outro dia ia ser a mesma coisa e nos dias seguintes também (L.L, 1984, p.II).

Quando “desabria” [corria velozmente] em grandes correrias e esfolava os dedos do pé, os joelhos, cotovêlos ou mesmo o “tôco” [saliência óssea posterior ao tornozelo] [...]. Se furavam-lhe a cabeça com uma pedrada certa no cocuruto e ficava sangrando lá ia correr à toda a brida para a casa, preparando-se para levar com um punhado de sal que a mãe “cascava-lhe” [aplicava-lhe] no local do golpe; e ainda por cima apanhava uma boa sova com uma grossa vassoura de ramos de tamareira preparada para enterrar desfeita de meninos malcriados [...] (GRAÇA, p.8-9).

As brincadeiras se mesclam com transgressões, na quebra de regras e ordens instituídas pelo mundo adulto, nesse sentido, Finco (2010) ressaltou que a brincadeira é o lugar da experimentação e da transgressão. Os castigos advindos não constituíam entraves na diversão, vivência, interação e no prazer que o brincar desperta e proporciona.

A fuga ao controle do adulto ou dos mais velhos, muitas vezes, são os contornos alternativos assumidos pela criança para a busca de convívio com os pares e uma participação intensa das atividades. Transgredir uma ordem, dada por um adulto ou criança mais velha, denota não somente uma autonomia para romper com aquilo que é imposto ou dado, mas também uma resposta às suas necessidades e vontades dentro da experiência lúdica.

[...] *na infansia kuza ki más N vivi e' natason. N prendi nada ku sinku ánu, más antis di prendeba nada, N baba ku nhas primus, armuns, vizinhos, nton N ta odjaba mô k'es ta fazeba natason. Es ta baba n'un*

lugar k'es ta flaba kais té otu xtremu na konpetison... ken ki ta txigaba prumeru. N ta lembra d'un bés, N dexas kai N bai sis tras: N kai tanbé. N debi staba ku seti ánu, ás tanta N kansa un odja un penedu N murgudja, N subi riba d'el. N bai ti fin, ker dizer, N risebi un palmada di nha armun y N txora. (Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

[...] na infância a natação foi algo intenso pra mim. Aprendi a nadar com cinco anos, mas mesmo antes ia com os meus primos, irmãos e vizinhos e via como eles faziam. Iam para um lugar que chamavam de cais até o outro extremo em competição... quem chegava primeiro. Lembro que uma vez, deixei-os cair na água e fui logo atrás: caí também. Devia ter uns sete anos, a certa altura me cansei e vi uma pedra grande e mergulhei, subi em cima dela. No entanto fui até ao fim, quer dizer, “ganhei” uma tapa do meu irmão e chorei.

No relato da Ernestina, pode-se ver essa transgressão quando ela caiu na água para nadar, algo que vinha aprendendo com os mais velhos, e participar da brincadeira mesmo que uma ordem anterior a proibisse de fazê-lo, afinal ela só tinha sete anos. Enquanto José Pedro faz uso do termo “fugir” para explicar sua ida à beira-mar, ver a chegada dos botes, o que provavelmente acontecia de manhã, depois dos pescadores passarem madrugada na faina; e não só, ajudar na tarefa de puxar o bote para terra, que para ele e os colegas constituíssem momentos de pura diversão. A transgressão iniciava após a ida da mãe à horta, e não tinha o conhecimento da mesma:

Lembro quando minha mãe saía para horta, eu fugia com os meninos da minha idade, entre dez e doze anos de idade, íamos à praia de mar ver o “arraste” do bote. Gostávamos de participar, puxávamos a corda da rede. Os pescadores conheciam-nos, deixavam-nos divertir, de vez em quando havia um que nos impedia. De regresso, davam-nos peixes para levarmos a casa. (Entrevista de José Pedro Graça¹¹⁹, 37 anos)

As brincadeiras no litoral acabam sendo ligadas a mar, areias, rochas, conchas e às coisas que se podem encontrar por ali. Na areia, quer seja nas praias ou por perto, os *flik-flak* [cambalhotas] com saltos de gatinho e mortal em cima de uma câmara-de-ar, que outras crianças seguravam no chão para impedir o deslocamento, eram motivos de gincana de força e habilidade entre a criançada, como a descrição seguinte demonstra:

¹¹⁹ Entrevista realizada na cidade da Praia em 10/02/2010 às 19h30min. Dados adicionais do informante em anexo.

Orgulho dos meninos do Monte, ninguém passava Ti'Ntone para trás em concursos de força e habilidade; para desafiá-lo iam os colegas seus, de todos os recantos; Alto Solarine, Fonte Filipe, Monte Sossego, Ribeira Bote, Chã de Alecrim [¹²⁰]; “experimenta lá esta”, aliciavam-no, colocando um “serigaita” [¹²¹] qualquer, dobrado ao meio, caído para frente, de mãos apoiadas nos joelhos; “saltá-lo por cima?” Espiava Ti'Ntone superiormente. Com passo cadenciado lá ia o adversário fazer-se elevar por cima do outro e cair de pé, do lado oposto. “Deixe-me tentar”, dizia Ti'Ntone colocando e desafiante na mesma posição, embora mais alto ainda. Tomava balanço e fazia a pirueta com perfeição, sob olhares delirantes da rapaziada, que aplaudia (GRAÇA, 1992, p.8).

Aprende-se a nadar enfrentando as ondas, quando estas se impõem como gigantes!!!! As crianças competem entre si, desafiando uns aos outros, na tentativa de perfurá-las, avançar até onde os pés não conseguem tocar a areia, apoiadas em bóias feitas de câmaras-de-ar ou de garrações de óleo de plásticos vazios; e a pular, fazendo das elevações rochosas trampolins para mergulho ou competições de nado.

O poema “Os petizes”, destacado no capítulo anterior, exhibe o que fazem à beira-mar, os filhos e as filhas dos pescadores no usufruto do que a geografia local proporciona: correm, gritam, nadam, lutam porfiados, jogam bola, fendem as ondas e apanham estrelas-do-mar.

O “*Uri*” [variante de mancala] é um jogo de tabuleiro executado com doze buracos e pedras locomovidas de acordo com as regras. Não se constitui um reduto infantil, é jogo de adulto, considerado como um jogo nacional da África negra, pode ser encontrado em diversas regiões do mundo com características diferentes (DICIONÁRIO, 1973). Nas localidades do interior das ilhas, descer as encostas íngremes a correr, jogar *uril* com doze buracos feitos em chão de terra batida com sementinhas ou pedrinhas, preparar as armadilhas para pardais e caçar os grilos nas paredes das hortas são momentos especiais e exemplos vivos de como crianças produzem cultura:

Tempe Feliz

[...] *ta andá*
Pa trás de parede dêxe horta,
T'uvi pardal ma bomba de ventre cantá;
Ta caça grile na fresta de cada pórtá;

[...] andávamos
por trás da parede dessas hortas
a ouvir pardais e a bomba a vento cantar
a caçar grilos nas frestas de cada porta

¹²⁰ Bairros existentes na ilha de São Vicente.

¹²¹ De acordo com o texto *serigaita* seria um menino, uma criança, alguém sem importância.

<p><i>Ta spreitá munde de formiga ta marchá...</i></p> <p>[...] <i>Besôte ca ta conhecême?</i></p> <p><i>Mi ê quel que tá andá pra li uma vez,</i></p> <p><i>Ta brinca, ta ri...</i></p> <p><i>Ta corre traz de cotorniz</i>¹²²</p> <p>[...] (FERREIRA, 1975, p.301).</p>	<p>a espreitar o mundo das formigas em movimento</p> <p>Vocês não me conhecem?</p> <p>Sou aquele que andava por cá, uma vez</p> <p>A brincar, a rir</p> <p>A correr atrás das cordonizes [...]</p>
--	--

O hábito de plantar café ao redor das casas na ilha Brava originou uma brincadeira chamada *Filipina*. Essa não era exclusividade das crianças, pois envolvia jovens e às vezes adultos. Abril, tempo da colheita, buscava-se por entre os ramos o “par de gêmeos” do café, ou seja, dois grãos que brotavam grudados. Durante três dias se andava à caça, por entre os cafezais, dos aludidos grãos de café. Mas a regra explicitava que deveria ser arrancado o ramo onde os mesmos estivessem presos. Horas eram desperdiçadas por aqueles/as que tinham o propósito de encontrá-los.

Enquanto isso, outros se preocupavam em saber quem tinha pegado: vigiavam os cafezais, ludibriavam aqueles que supunham ter achado, enganavam, perguntavam a outrem, enfim a investigação era intensa. Isso gerava expectativa daquele/a que encontrou e guardou, e de todos os envolvidos na brincadeira, mesmo os adultos que não participavam diretamente na brincadeira. O ponto alto da brincadeira era chegar à casa da criança suspeita e começar a gritar: “*filipina, filipina, filipina*”. Com certeza num lugar pacato, como a ilha Brava, as pessoas saíam correndo para ver quem tinha os grãos. A brincadeira em si acabava por envolver toda a comunidade. Na sua pesquisa acerca da sazonalidade das brincadeiras, Guerra (2009) anotou algo parecido, nos cafezais paulistas; os grãos de café, o “Felipe” (2 ou 3 grãos que nascem grudados) eram utilizados como brinquedo em jogo de arremesso.

¹²² Excerto do poema de Sérgio Frusoni. Este texto no crioulo, variante da ilha de São Vicente, não está conforme as normas do ALUPEC.

4.1.5 Outras representações nas culturas infantis em Cabo Verde

A presença de sonoridades musicais, ritmos e movimentos corporais nas culturas infantis não se restringem às cantigas de roda no arquipélago onde o violão chora e o rufar dos tambores se impregna na *Tabanka* ou no *Kolá San Djon*¹²³. Tida como uma das partes constitutivas da identidade caboverdiana, a música traduz as múltiplas representações do caboverdiano e da caboverdiana sobre os mais distintos aspectos da realidade. A prof.^a Lina Rodrigues memorizou momentos em que recriavam os ritmos tradicionais através da improvisação de tambores com bexiga de porco e latas vazias:

Os meninos com bexiga de porco faziam seus tambores. Puxavam a bexiga de porco punham e amarravam com corda numa lata de leite, ou de banha. Tocavam-se tambores nas noites de luar... Mesmo na minha casa [...] não havia gira-discos, nada disso! Então pegávamos latas de petróleo refinado, eram do formato de um prisma reto, alto e quadrado no fundo e em cima. O material era de aço inoxidável [...]. Não tínhamos luz elétrica, vinha petróleo refinado que púnhamos no candeeiro [...] nem se utilizava vela nessa altura, a vela veio muito mais tarde. Utilizavam-se estas latas para carregar água, era pouca gente na cidade que tinha água canalizada. A gente ia ao chafariz e à ribeira buscar água. Utilizávamos esta mesma lata para fazermos músicas: tocávamos, cantávamos e dançávamos.

(Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Como frisou Sarmiento (2004), a cultura produzida pelas crianças exprime a cultura societal em que estão inseridas, apesar de o fazerem de uma forma distinta. Todavia, deixam transparecer feitiços especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Nesse caso o que não necessariamente seja local, como as latas vazias de leite ou petróleo, uma vez que são importadas, acopla-se a cordas e bexiga de porco, resultando na criação de um instrumento musical empregado para recriar música, situação lúdica que se insere na cultura rítmica local das crianças. Na sequência, destaco o que José Pedro Graça e seus colegas faziam na rua onde moravam, interior da ilha de Santiago, imitando uma banda musical cujo gênero musical principal era o *Funaná*,

¹²³ A *Tabanka* e o *Kolá San Djon* são manifestações culturais referenciadas no capítulo 2.

Inventar? Não inventávamos. Outra brincadeira era fazer conjunto musical: confeccionávamos bateria e viola de latas vazias de azeite, e a parte de cima era revestida com sacola plástica ou pele de cabra. Mas esta última, era mais difícil de encontrar. O microfone improvisávamos com latinhas vazias de suco que recolhíamos. Lembro do teclado... Este era feito com latas de banha, sabe aquelas de 25kg? Para o chocalho, utilizávamos latinhas de suco e por dentro colocávamos pedrinhas, ao ser sacudido produzia o som. Normalmente atribuíamos nome de um conjunto musical conhecido do país. Lembro que a minha banda chamava-se *Bulimundu*, que era nossa referência na época. O ritmo, claro, era o *funaná*.

(Entrevista de José Pedro Graça, 37 anos)

Diante disto, tem-se algo peculiar das culturas feitas pelas crianças, a saber, a transposição do real imediato e a reconstrução de forma criativa numa interpretação de algo conhecido (SARMENTO, 2004). Não estariam no “mundo de faz de conta” imitando e recriando um agrupamento musical, os *Bulimundu*, referenciado no país por ter trazido o ritmo *Funaná* do campo para meio urbano? O processo da recriação envolvia a recolha dos materiais, a construção dos instrumentos musicais e interpretação das composições, resultantes da criatividade que permeia o universo infantil. Na fala do entrevistado percebe-se que a visão do adulto afugenta qualquer ação inventiva nesse processo de recriação quando criança; isso se entende uma vez que o adulto não atribui às significações cotidianas, outros sentidos, como faz a criança na invenção e na recriação (BROUGÈRE, 1998).

No dia trinta e um de dezembro, ou *San Silvestre* como é conhecido, o pôr-do-sol, por detrás do monte Cara, é aguardado com ansiedade pelas crianças em São Vicente. Nesse dia, acontece o “*Rakordai*”, uma manifestação cultural feita pelas crianças, em que vários grupinhos saem pelos bairros, de casa em casa, desejando boas entradas às pessoas. Quando batem numa porta, de alguém conhecido ou não, e são atendidos, o grupo entoia:

Rakordai

Nho San Silvestre manda-m ben li n'ex kaza [Sr. São Silvestre mandou-me vir a esta casa]

Ali na casa do senhor e da senhora

Eu quero saber se a senhora é mulher honrada

Para correr mão *lá na xav(e) di banbaú* [... chave do bom baú]
 Para tirar uma oferta grandiosa
 Para repartir por todos os nossos companheiros
Ô daka, ô daka si bo ti tâ daka [Dê, se vais dar]
Si bo ka ti tâ daka N te manda Jorji pa remetê [Se não, mando o Jorge tomar]
Purk Jorji ê un om(e) de bon konsiênsia [Porque Jorge é um homem de boa consciência]
Ondê kel bai el te tra más el te dexá menes [Aonde chega, tira mais e deixa menos]
Y obrigada p'ex ofêrta grandioza [Obrigada por esta oferta grandioza]
Txgá nôs n'ot ône k'vida ma seúd pe no torná bem [No próximo ano, com vida e saúde, voltaremos] (LOPES, 2010, p.1).

O cântico, com frases no português e no Ccv, faz-se acompanhar do *rakordai*¹²⁴, instrumento confeccionado pelos meninos e pelas meninas a partir de uma ripa de madeira em formato retangular em que se fixam tampinhas amassadas com pregos, e ao ser chocalhado produz uma sonoridade. Ao terminarem o cântico, a casa agraciada deverá entregar uma moeda ao grupo. O que também não deverá faltar nesses grupos é o “*Jorji*” [Jorge], um personagem que é assumido pela criança mais nova do coletivo, responsável por guardar todo o dinheiro recolhido. Cessa a brincadeira quando o grupo considerar boa a soma coletada, que será gasta em *fatiotas* [*drops*, doces, chocolates], e o horário não mais permitir.

O “*Rakordai*” não é exclusivo das culturas infantis. Durante permanência na cidade da Praia para pesquisa de campo, no último dia do ano, fui surpreendida por um grupo de homens munidos de viola, violino, cavaquinho e chocalho. No quintal da casa deliciaram os presentes, com o som de duas *koládera*, como tinham feito em várias outras casas do bairro. No final, para não “quebrar” a tradição, foram agraciados com uma soma em dinheiro.

O batizado das bonecas também era bastante comum entre as brincadeiras, envolvendo crianças e adultos, com recriações do ambiente que se vive por essa ocasião, como deixou transparecer a Fátima Bettencourt:

Até batizado de bonecas a gente chegou a fazer, é uma das coisas que os miúdos fazem muito no campo. Há um menino que se faz de padre, há a madrinha e o padrinho [...]. A gente vai em grande cortejo fazendo batizado de bonecas. As merendas eram as festinhas [...] as mães vão sempre ajudando porque é uma área que os meninos não dominam [...]. (Entrevista de Fátima Bettencourt, 71 anos)

¹²⁴ Na Boavista este instrumento denomina-se de pander, em Santo Antão de pandier e algumas localidades de Santiago de chocalho (BRITO apud CARVALHO, 2004).

Tal brincadeira pode ser enquadrada nas brincadeiras de dramatização de papéis (CORSARO, 2009), onde os meninos participavam adotando papéis de padre e padrinho das bonecas e as meninas de mães e madrinhas. Os adultos também participavam, não sendo a atividade um reduto infantil. Numa sociedade cristã, de maioria católica, o batismo é muito valorizado e não necessariamente ocorre na pequena infância. O antropólogo Lopes Filhos registrou que:

Quando acontece o baptizando ser uma *criança de colo*, para além do padrinho e da madrinha há ainda a *contra-madrinha*, que é encarregada de transportá-lo até à igreja, onde será entregue à respectiva madrinha; daí ser, também, conhecida por *madrinha da porta da igreja* (LOPES FILHO, 1995, p.36, itálico do autor).

Após a cerimônia os padrinhos, familiares e amigos são recepcionados pelos pais da criança com festa, seguida de músicas e baile. Esse é um tipo de brincadeira, com dramatização de papéis que coloca a criança em contato com os valores e instituições da comunidade.

4.1.6 As Stórias...

Uma coisa interessante... Acho que é a maior recordação que eu tenho de quando era criança, era ouvir estórias dos mais velhos. Recordo-me do Sr. Jaime, um senhor já de idade, que contava-nos as estórias e ficávamos todos sentados ao redor escutando, juntamente com os nossos pais. Normalmente eram estórias do cotidiano, da tradição caboverdiana... Lembro que giravam em torno da feiticeira que comia criança à noite, Tia Ganga e Ti Lobo, assim do gênero, Ali baba e os sete ladrões. (Entrevista do José Pedro Graça, 37 anos)

Nas noites escuras, as brincadeiras são mais ao pé da porta com histórias de meter medo (*canilinha, capotona*) e outras como *Ti Lobo, Bocage, Blimundo*, para além de adivinhas [...] (MUSEU, 1987, p.9).

As *stórias* [estórias] marcaram o imaginário infantil, pois tinham a capacidade de criar mundos variados que encantavam as crianças, e os adultos, que também se deliciavam com elas, pois fazem parte do imaginário coletivo caboverdiano. Em Cabo Verde, uma das formas de começar, é com “*stória, stória*” [estória, estória] dita pelo contador ou contadeira e os ouvintes respondem: “*Fartura di seu amen!*” [Fartura no céu, amém] ou “*Furtuna di séu amen!*” [Fortuna

do céu, amém], e continuava-se com “*Éra un bes...*”, [Era uma vez...]. As estórias fazem parte do repertório oral tradicional, sendo que no seu conteúdo estão os temas mais representativos do cotidiano. Muitas continham lições de vida moral, do certo e do errado para quem as ouvia; é certo que também provocavam algum medo mesclado à curiosidade, gerando uma atenção quase cega. Os anciãos e as ansiãs aproveitavam as *stórias* para trazer à memória fatos da infância ou da juventude, positivos e negativos, do passado escravocrata, ou o cotidiano da (s) ilha (s). Nesse sentido, Lopes Filho (2002, p.50) ressalta que:

[...] em África, o culto da palavra continua a ser bastante difundido, como expressão de sapiência e da experiência (maturidade). Neste sentido, a narração dos contos entre os africanos é um acto complexo, onde o contador intervém com toda a sua personalidade, não se limitando a relatar a estória, mas também a vivê-la, transmitindo-a mesmo com alguma recriação aos outros membros do grupo.

O autor acrescenta ainda que, as estórias vieram de fábulas africanas ou europeias incorporadas numa adaptação e, ao serem recontadas, terão sido estruturadas; acrescenta ainda que, devido à forma de estruturação social, o caboverdiano “não se teria limitado a adaptar, mas antes a reconstruir, dando a necessária corporização, especificidade e originalidade à narrativa oral que, através de um sistema simbólico, adequou à realidade do seu próprio “mundo”” (Ibidem, p.51).

No poema "Canção de embalar" um dos excertos diz: "Dorme maninho pra não vir Ti Lobo" (BARBOSA, 2002, p.70-71). Pressupõe-se que seria parte de uma cantiga de ninar, em que o mesmo lobo das *stórias*, é usado para amedrontar a criança que teima com o sono. O lobo apresentado nas *stórias* não passa de uma representação simbólica, uma vez que nunca existiu no arquipélago, em que sempre é caracterizado como estúpido, ladrão, mentiroso, covarde, preguiçoso; enquanto que o outro personagem, o *Xibinho*¹²⁵ é “do bem”, esperto, estratégico, astucioso. É um cabrito, animal conhecido na fauna em Cabo Verde¹²⁶. Para além do *Ti Lobo* e *Xibinho*, personagens como *Kanilinha*; *Kapotona*; *Blimundo*; *Bocage*; *Ómi ku mudjér*; *Pedru ku Palu ku Manel* incorporavam as narrativas.

¹²⁵ Este personagem pode tomar outros nomes como *Ti Pedr*, em São Vicente e Santo Antão; *Xibilinhu*, em São Nicolau; *Xiblin*, na Boa Vista; *Xibin*, no Maio; e *Tubinhu*, no Fogo (SILVA, 2005, p. 242).

¹²⁶ “Ainda no que diz respeito à possível gênese do ciclo “Lobo e Chibinho”, recorde-se que também na costa ocidental de África (nomeadamente na Guiné Bissau e no Senegal) existem estórias muito semelhantes, em que as personagens Hiena/Lebre correspondem à parilha Lobo/Chibinho nos respectivos defeitos e virtudes.” (LOPES FILHO, 2002, p.56).

Como outros exemplos, há as mencionadas no romance “Chiquinho” que conta *stórias* de meninos presos, a engordar, dentro de caixas grandes, por velhas feiticeiras; pastorinhos que se casavam com a filha do rei; meninos espertos que tinham enganado aquele-homem-pelo-sinal-da-santa-cruz; as demonarias das feiticeiras que iam ao Espongeiro¹²⁷ tomar ordens no seu chefe, um diabo zombeteiro, descarado, e depois saíam, transformados em bichos.

Antes do sol se pôr é a melhor hora para se contar as *stórias*, dizem os mais velhos, caso contrário, algo de mal poderá acontecer a alguém. No final, é costume o contador ou a contadeira encerrar com uma dessas frases:

Ken k' máx piknin
Bá ta koré pa bera d' már,
*Bá panhá un sók d' dinher*¹²⁸.
Ou

Quem for mais pequenino
Corra até à beira-mar
E apanhe um saco de dinheiro.

Sapatihu pa mar riba
Sapatihu pa mar báxu
Ken ki sabi más konta midjor!

Sapatinho pelo mar acima
Sapatinho pelo mar abaixo
Quem souber mais que conte melhor!

Num estudo sobre a educação básica das crianças realizado em algumas localidades rurais e urbanas da ilha de Santiago, constava-se que as narrativas contadas pelos pais e outros adultos às crianças apareceram somente no meio rural, pois na cidade as crianças estão absorvidas pelos programas televisivos, como os desenhos animados e as novelas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNICEF, 1998).

4.2 *Y ken k'e' más pikinóti?* [E os pequeninos?]

Pela conversa com os/as entrevistados/as, percebe-se que as brincadeiras lembradas são aquelas a partir dos cinco, seis ou sete anos de idade até os catorze, quinze anos, o que suscita uma curiosidade em saber antes desta idade qual a participação e a inserção dos *pikinóti* na rua, brincando com seus pares ou com outras crianças de idades diferentes. Mas esta tarefa revelou-se particularmente difícil. Ao mesmo tempo, pareceu interessante saber, nas

¹²⁷ Designação dada em São Nicolau ao local onde se juntam para dançar e convívio.

¹²⁸ Crioulo variante da ilha de São Vicente.

brincadeiras citadas, da presença ou não de crianças pequenas, do zero aos três anos de idade, no coletivo. É importante realçar que em Cabo Verde, desde que comece a dar os primeiros passos, ou mesmo antes, no colo de alguém (mãe, avó, irmão/ã, tia, primo, prima, vizinho, vizinha), elas começam a participar das brincadeiras e da interação com a comunidade.

É o momento da iniciação da criança na cultura e na vida social da comunidade; na verdade “se iniciam os contactos das crianças com o meio social, de maneira mais livre e íntima” (FERNANDES, 2004, p.205); uma interação que possibilita a aprendizagem dos valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social (SARMENTO, 2004). Essa participação é inevitável, se considerar o fato de que muitas vezes as crianças mais crescidas auxiliam nos cuidados das crianças pequenas em casa, uma das tarefas delegadas por parentes. Por isso, elas as acompanham, inclusive, nos momentos de brincadeira. Mas houve quem admitiu não recordar a presença de crianças pequenas no grupo enquanto brincavam, colocando a hipótese de que estariam com seus pares, também, brincando, ou então estariam com as mães ou outro adulto, como pode-se verificar nas seguintes falas,

K'es minis más pikinóti, es ka ta staba. Talves pamô ka staba voltadu pa nós interesí, nós dja nu staba más grandinhu, dja nu kré dá pa grandi. N t' átxa ma e' keli, más pikinóti djá ka staba djuntu ku nós. Es debia ten sis grupu tanbé na kel altura... Nós grupu éra más krexidinhu di dez, onzi, dozi ánu pali.

(Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

As crianças pequenas não estavam. Talvez porque não estavam [as brincadeiras] voltadas para os interesses delas, estávamos crescidos, nos considerávamos crescidos. Acho que deve ser isso, os pequenos não estavam conosco. Deviam ter seus grupos... O nosso grupo era de crianças mais crescidas de dez, onze, doze anos por aí.

A fase entre os três e os seis anos pode ser considerada o momento de efetiva inserção das crianças nas culturas infantis. Ainda que a sua influência seja pouca ou nula nas decisões do grupo durante as brincadeiras ou atividades, esta participação é essencial na socialização das mesmas. As crianças pequenas estavam quase sempre por perto, só que brincando à sua maneira por não terem destreza e força de acompanhar os jogos ou brincadeiras com suas regras e movimentos, ou ainda, porque poderiam atrapalhar, como deixou transparecer Berta:

Kes mininu d'un ánu, dós ánu ta brinka xintadu djuntu ku nós, tá brinka ku si pápa terá. Bu ta limpa-l mon, bu panha-l bu po-l pa lá. E' tá fika sempri na si kantinhu, al vez, e' ta ben pa nós, ôki nu stá brinka, nu ta karaga-l nu ta po-l pa lá! P'es ka fika dentu meu, p'e ka da-nu atrazu na nós djogu! (Entrevista da Berta Mendes, 50 anos)

As crianças de um ano, dois anos brincavam sentadas perto de nós, fazendo mingau de barro. Limpávamos suas mãos e voltávamos a colocá-lhes sentados. Elas ficavam sempre no seu cantinho, às vezes elas vinham ter com a gente enquanto brincávamos, voltávamos a colocá-las no seu lugar! Isso para que não ficassem ali, se não ia atrapalhar-nos o jogo.

Mininus de três ánu, dós anu y mesmu bebé es ta ka ta brinkaba ku nós [...] pamô es ka tinha xpiriensia, es éra nosenti! Sima otu, nhu t' átxa ta djongu manenti. Óki es staba kordadu, bu ta átxaba es xintadu ketu t'odjaba nós. (Entrevista da Nha Dunda, 72 anos)

Crianças de três e dois anos e mesmo bebês não brincavam conosco [...] porque não tinham experiência, eram inocentes! Às vezes, encontrávamos algumas a dormitarem. Quando estavam acordados, sentavam quietos a verem-nos.

Mas havia momentos em que não estavam presentes, quando as atividades aconteciam no período noturno, nos espaços íngremes e nas encostas, e durante brincadeiras agitadas, como relataram Prof.^a Lina e T. V. da Silva:

As mais pequeninas à noite não estavam a brincar, porque dormiam cedo [...] brincávamos até às 20h, mas os pais estavam ao lado a tomar conta. Os adultos não nos deixavam abandonados na rua. A malha era durante o dia, as crianças pequeninas ficavam a ver... brincavam a brincadeira deles, faziam o grupo deles pois os mais velhos não queriam ficar com eles. Tinha de ser pequeninos juntos... (Entrevista da Prof.^a Lina Rodrigues, 58 anos)

Normalmenti, mininus pikinóti ta staba ku mai. Es ka tinha idadi, es podia sufreba konsekuensia, tinha ki kori y dípos lá bu ta kori e' na ladera. (Entrevista do T.V. da Silva, 60 anos)

Normalmente, crianças pequenas estavam com as mães. Elas não tinham idade, podiam sofrer consequências, tínhamos que correr e depois corríamos pelas encostas.

A criança dessa faixa etária se abre, ainda que seu espírito crítico esteja em desenvolvimento, como sublinhou Florestan Fernandes (2004), vai absorvendo os valores do grupo, ou do meio em que se insere e é atraído pelos valores vitais de sua cultura, nesse caso a cultura caboverdiana, através do grupo infantil. Em suma, brincadeiras são legados que as crianças maiores deixam aos *pikinóti* quando participam, ou simplesmente quando as observam e reproduzem. Esse partilhar de conhecimentos, rituais, jogos permite que os mesmos sejam transmitidos de geração em geração (SARMENTO, 2004).

4.3 Brincadeiras de rua na cidade da Praia:

4.3.1. A cidade da Praia

A formação da cidade da Praia, na ilha de Santiago, situada sobre um planalto rodeado por uma baía, começou por volta de 1520, no momento do declínio da primeira capital do arquipélago, Ribeira Grande, onde inicialmente estavam concentradas as atividades administrativas, econômicas e políticas. Decorridos dois séculos, os poderes políticos e religiosos mantiveram suas sedes na referida capital, localizada num vale protegido por fortalezas dos ataques piratas. A elevação da Praia de Santa Maria (sua primeira denominação) para capital aconteceu em 1770, sob ordens do marquês de Pombal. Esta decisão foi impulsionada pelas condições propícias de segurança do local, por estar num planalto e, ao mesmo tempo, ter um porto amplo e abrigado do temporal.

A primeira referência que se tem do porto da Praia antes da ascensão à cidade data de 1515, de acordo com o historiador Sena Barcelos, quando a caravela Santa Catarina desembarcou 132 africanos trazidos de outros países do continente; desde então os navios que seguiam para São Tomé ou Brasil aportavam ali (FAZZINO, 1991). No decorrer dos anos, continuaram a chegar pessoas do interior e das outras ilhas; povoações se construíram ao redor do planalto, a cidade cresceu, ainda que com certo descontrolo e ausência de planeamento urbano, e se firmou como capital do país. Atualmente alberga 132.317 indivíduos, o que representa 26.9% da população residente no arquipélago, conforme o Instituto Nacional de Estatística (2010).

É nessa cidade, onde inúmeros são os problemas sociais e estruturais, que foi realizada esta pesquisa sobre culturas produzidas por crianças. Conforme Leão Lopes,

“Brincadêra ê na rua!” [Brincadeira se faz na rua] Muitas vezes ouvi da minha mãe e as crianças de hoje ainda ouvem estas palavras de ordem. De facto a brincadeira em Cabo Verde é quase sempre na rua, mesmo quando chove. Na rua correm-se os carros, joga-se à balizinha, joga-se à balizona, salta-se à corda, joga-se ao ringue, brinca-se à “mã-gatchada” (escondidas), contam-se histórias, etc. Não me lembro de brincadeiras de dentro de casa (MUSEU, 1987, p.9).

Se, no passado, grande parte das culturas infantis em Cabo Verde elegia a rua como o espaço privilegiado, ao sol, ao vento ou na tão aguardada chuva, de dia ou nas noites de luar, à beira-mar ou em locais de relevo acidentados, hoje ela continua a fazer parte da vivência de muitas crianças no arquipélago, no entanto sem a mesma intensidade. Convém ressaltar que os tempos mudaram e com eles novos costumes se introduziram no cotidiano, como por exemplo, o da televisão¹²⁹ responsável pela redução ou mesmo diluição de certos hábitos tradicionais, principalmente nas regiões urbanas. A cidade e seus bairros não pararam, as brincadeiras continuaram, porém, algumas permaneceram e outras ficaram no outrora.

Apropriando da ideia do Filinto Elísio¹³⁰, diria que a rua é o umbigo da vila, da cidade, da ilha e do país, pois ela tem uma infinidade de histórias do cotidiano, das gentes e do tempo. E ainda, o espaço de sociabilidade, troca e produção de saberes, como frisou Sousa (1998, p.22),

Compreendo a rua como espaço de lazer e também como espaço de sociabilidade, ou seja, enquanto lugar em que se desenvolve a produção e troca de saberes entre os indivíduos. Neste espaço, o cotidiano tem como marca a diversidade, a qual possibilita o encontro ou desencontro entre conhecidos e desconhecidos; uma multiplicidade de usos e olhares se produz do encontro com o outro diferente.

Nas crianças observadas, a condição para se agruparem é a vizinhança. Aliás, desde muito cedo, a vizinhança e a rua exercem papel fundamental na socialização das crianças em Cabo Verde. Importa esclarecer que as relações de vizinhança confundem-se com as de amizade e parentesco, uma vez que a intensidade da entre-ajuda e cooperação se exprime em diversas situações do cotidiano: empréstimos, convívios e solidariedade. Nos centros urbanos, concretamente a cidade da Praia, a despeito das mudanças nas relações de vizinhanças, nas classes baixas ainda perduram as genuínas relações de solidariedade (GOMES, 2008). A rua é o espaço coletivo de encontros, de jogos e brincadeiras, de circulação de pessoas, da desordem, do convívio, das novidades, de pequenas vendas, enfim de domínio tanto de adultos como de crianças.

¹²⁹ As primeiras emissões televisivas públicas, experimentais, iniciaram em 1984. Mas antes dessa data, algumas pessoas, a partir de antenas, conseguiam captar filmes e novelas transmitidas por técnicos amadores nas ilhas de São Vicente e Santiago.

¹³⁰ “A praça é o umbigo da vila. A praça tem histórias de embalar e de encantar.” (ELISIO, 2005, p.129).

O resgate das culturas produzida nas ruas pelas crianças, entre elas, em Cabo Verde foi desenvolvido em três bairros populares da Praia, a saber: Achada Santo António (zona do Brasil), Várzea da Companhia e Ponta d'Água.

O Brasil, uma zona (vila) situada num planalto no bairro de Achada Santo António, bem perto da praia da Gamboa, é habitado, majoritariamente, por peixeiras e pescadores conhecidos por um temperamento agitado e barraqueiros. A poucos metros do local pesquisado, está o Parlamento caboverdiano e os edifícios das representações diplomáticas de Portugal e da China. O bairro da Várzea está localizado num vale, que no passado foi um grande pântano cheio de arbustos e que hoje apresenta um panorama completamente diferente. Nesse bairro, localiza-se a Biblioteca Nacional, o Palácio do Governo, o único cemitério da cidade, e vários serviços; é a região onde se tem erguido, ultimamente, os prédios mais altos da cidade. A Ponta d'Água é um bairro mais recente em relação aos outros e situa-se perto da saída da cidade para as localidades do interior da ilha; o nome deveu-se ao depósito de água que há algumas décadas, abastecia a cidade da Praia e os subúrbios. Começou a ser povoada por pessoas que deixavam o campo à procura de uma vida melhor na cidade.

4.3.2. Observando as brincadeiras infantis na rua

As culturas infantis, na acepção do Florestan Fernandes (2004), referem-se às culturas feitas pelas crianças e, entre elas, que inserem elementos folclóricos e não-folclóricos; grande parte provém da cultura adulta, contudo não se restringe a ela, pois as crianças (re) criam, inventam, apropriam, significam e reproduzem.

Seguidamente, descrevo algumas brincadeiras encenadas pelas crianças nos três bairros e as relaciono com o contexto sócio-cultural que as permeiam; no mais, trago elementos interessantes que denotam as interações estabelecidas entre as diferentes idades encontradas na rua.

A abordagem, em cada um desses locais, foi feita diretamente com as crianças. Lembro, por exemplo, que em Ponta d'Água havia ido procurar por alguém para recolher informações pertinentes à pesquisa e acabei circulando pelo bairro, à procura de crianças

brincando. O sol escaldava quando vi umas cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os nove anos de idade, concentradas em fazer uma trilha de terra molhada, por onde saía água suja de uma residência. Aproximei do grupo para falar da pesquisa, e todos ouviram com atenção e ficaram entusiasmados com a ideia. Apesar da franca disposição das crianças em participar, houve necessidade de conversar com os adultos responsáveis por elas. Empolgadas levaram-me para suas casas, onde conversei com tia, prima, avó, mãe e ficou acertado que poderia observar as crianças. Arrumaram um banquinho para que eu pudesse sentar e observar. Numa conversa preliminar, as crianças nos três bairros listaram as brincadeiras que habitualmente faziam no espaço da rua, em terrenos baldios, nas varandas de uma casa, num terraço com cobertura, num monte de areia ou brita, na estrada, entre outros lugares.

Quadro 4: Jogos, Brincadeiras e Brinquedos

JOGOS, BRINCADEIRAS e BRINQUEDOS			
	Designação	Observações	Ocorrência Temporal¹³¹
JOGOS	Andebol	Handebol	Ontem e hoje
	<i>Aza d'avion</i>	Amarelinha	Ontem e hoje
	<i>Bolizinha</i>	Improvisa-se <i>boliza</i> (rede) com pedras, e um guarda-redes (goleiro) e o objetivo é fazer golo (gol).	Ontem e hoje
	Baralho	Jogo de carta	Ontem e hoje
	Corrida	-	Ontem e hoje

¹³¹ Temporalização feita com base na pesquisa realizada na cidade da Praia.

	Corrida de pneu	Feito com pneus velhos: utiliza-se cabo de vassoura e um pouco de óleo no interior do objeto.	Ontem e hoje
	<i>Frick-frack</i>	Desenha-se um quadrado de aproximadamente 35x35 cm, com traços que o atravessam na diagonal e no meio, usa-se cacos de vidro, sementes, pedrinhas.	Ontem e hoje
	<i>Djuga bóla</i>	Futebol, com as mesmas regras.	Ontem e hoje
	<i>Karanbóla</i>	Bolinha de gude Faz-se no chão de terra batida com buracos, consiste em atirar com os dedos as <i>karanbóla</i> para dentro ou próximos dos buracos, e ainda, acertar <i>karanbóla</i> do companheiro do jogo.	Ontem e hoje
	Malha	Conforme o explicado no subitem 4.1.3	Ontem e hoje
	<i>Sinku penedinha</i> ou <i>Montinha</i>	Realiza-se entre duas equipes. Amontoa-se cinco pedrinhas sobrepostas, alguém da equipe A atira uma bola pequena para acertá-las. Ao conseguir derrubar todas da equipe deverão correr e dispersar. À equipe B caberá persegui-los para acertar com a bola, e não deixar que aproximem e arrumem de novo as <i>sinku penedinha</i> (cinco pedrinhas).	Ontem e hoje
	Pomba-laranja	Duas crianças, uma em cada extremidade, seguram as pontas de uma corda com aproximadamente 4m , uma ou mais crianças ficam no meio	Ontem e hoje

		pulando, ao ritmo dos dizeres: “Pomba, laranja/Pinha (Tina?), Limão/Pêra, maçã/ Casado (casal?), solteiro”.	
	Ringue	Entre duas equipes, utiliza-se o ringue, que é uma argola de borracha com aproximadamente 10 cm de diâmetro. Uma criança da equipe A, joga-a para equipe B, e esta tem que fazer o possível para agarrar o objeto, não deixado que o mesmo caia no chão. Ao proceder assim, poderá arremessar, de novo, o objeto com força para equipe adversária. Se acertar alguém e o objeto cair no chão, a pessoa é automaticamente eliminada.	Ontem e hoje
	Pular à corda	Utiliza-se uma corda, fazem de diversas modalidades: simples, cruzado, pulo, de lado, etc.	Ontem e hoje
	<i>Sigunda-tersa</i>	Descrita no texto.	Hoje
	<i>Trinti-Sinku</i> (Trinta e Cinco)	Semelhante ao <i>takada</i> , descrito no subitem 4.1.3, a diferença seria as crianças, enquanto transitam entre as pedras colocadas vão contando até atingir trinta e cinco vezes.	Hoje
	Um-por-um ou Saltar ao eixo	Uma criança fica com as costas em arco, enquanto permanece com as mãos nos joelhos e coma cabeça encurvada. As outras pulam apoiando as mãos nas costas da referida criança. O salto precisa ser perfeito com as pernas abertas, sem encostar os pés ou cair, senão perde o jogo. Fernandes	Ontem e hoje

		(2004) fez a descrição de jogo parecido, Sela corrida.	
BRINCADEIRAS	Água-e-Fogo	Descrita no texto.	Ontem e hoje
	A macaca foi à feira	Esta brincadeira pode ser executada em dupla ou mais crianças. Consiste em bater as mãos seqüencialmente uma na outra. No final, na última letra deve-se bater forte, se a outra criança tirar a mão, a tapa acontece na própria mão. Durante a brincadeira canta-se: A macaca foi à feira/ não sabia o que comprar/ Comprou uma cadeira para a macaca se sentar/ A macaca se sentou/ A cadeira se partiu/ Coitada da macaca/ Foi parar no corredor/ Ai que dor [2x]/ A-E-I-O-U.	Hoje
	Anel	Incide em colocar pedrinha nas mãos de uma criança, para alguém acertar. O mesmo que “Passa anel” (TAVARES, 2004).	Ontem e hoje
	As-armas	Brincadeira com pistola improvisadas (madeira, ferro).	Hoje
	Bacalhau	Consiste em bater com força na palma da mão.	Hoje
	Banana	Descrita no texto.	Hoje
	Batizado de bonecas	Seguindo os rituais do batizado católico.	Ontem e hoje
	Carro de picolé	Em roda as crianças mencionam dizeres, a cada palavra bate-se na mão da criança ao lado. Na última palavra, deve-se ficar atento para não receber a	Hoje

		palmada. Eis os dizeres: “Passou um carro de picolé/ Qual é a cor que vai escolher/ _____/ _____ este na sua ro-u-pa!”	
	Choque elétrico	Crianças em roda enquanto acontece o circuito, apertar as mãos da pessoa ao lado.	Hoje
	<i>Dodinho</i>	As crianças a passam uma bola pequena para outra, não é definido o espaço do jogo. Contudo uma criança corre para tentar agarrar a bola, a criança com esta função se chama de <i>dodinho</i> .	Ontem e hoje
	Galinha	A encenação consiste no seguinte: um grupo representa galinhas e ficam agachadas. As galinhas pertencem a alguém que entrega a guarda das mesmas a uma empregada. Três ladrões roubam uma galinha de cada vez, isto cria atrito entre as duas. No final, depois de todas as galinha serem roubadas, as galinhas atrás da dona e empregada, estas por sua vez atrás dos ladrões. Apresenta muitas similaridades de “ <i>Nha bédja fitiserá</i> ”.	Hoje
	<i>Kabra-gazela</i>	Descrita no texto. Tavares (2004) registra como Cobra-cega ou cabra-cega	Ontem e hoje
	Lagarta fugida	Sem descrição	
	<i>Lumina</i>	Plantar bananeira	Ontem e hoje
	<i>Matxu kontra femia</i>	Trata-se de meninas correndo atrás de meninos para alcançar, e vice-versa.	Ontem e hoje
	Minha filha venha cá	Grupo de crianças de um lado e uma criança do outro. E uma outra no meio do grupo, representando a raposa. Criança: Minha filha venha cá/ Grupo responde: Não, não, não, não/ Criança: Por quê?/ Grupo: Tenho	Hoje

		medo da raposa./ Criança: Onde está a raposa?/ Grupo: Está no meio da floresta./ Criança: Então fujam! Neste momento o grupo de crianças corre, e a raposa que se encontra no meio tenta pegar o maior numero possível. Assim sucessivamente, até terminar a brincadeira.	
	Morte	Descrita no texto.	-
	<i>Nha bédja fitisera</i>	Descrita no texto.	Ontem e hoje
	Ô lua	Descrita no texto.	Hoje
	Onde-vai-barquinha?	As crianças ficam em roda, enquanto todos dizem: “Onde vai barquinha/Carregadinha/Do quê?/ Dos animais (ou outra escolha)”. A partir dali cada criança diz nome de um animal, chagando na criança que começou, reinicia-se “Onde vai barquinha...”. Os dizeres são intercalados de palmas.	Ontem e hoje
	O teu pai é jogador?	Descrita no texto.	Hoje
	O rei mandou	Um rei (líder) fica numa posição enquanto que as outras crianças ficam espalhadas à sua frente. Por exemplo, se o rei disser “Parar”, as crianças continuam a executar a ordem anterior, só param ou outra coisa quando a ordem for precedida de “O rei mandou...”. Tavares (2004) uma brincadeira parecida – “Mestre” ou “Reizinho mandou”.	Hoje
	Palmadinha	Descrita no texto.	

Palmadinha-congelada	Semelhante a Palmadinha. O diferencial é quando uma criança bate com uma palmadinha a outra congela, fica como estátua, outra criança deverá passar por entre as pernas da pessoa “congelada” para o degelo.	
Papagaio Louro	-	Ontem e hoje
Passarinho, passarão	Descrita no texto.	Ontem e hoje
<i>Pilorito</i>	Descrita no texto.	Ontem e hoje
Polícia e ladrão	Fazem seleção para subdividir entre policiais e ladrões. Os ladros são perseguidos pelos policiais, quando apanhados e colocados na “cadeia” (uma parede previamente designada) , podem ser salvos por ladrões soltos. Na “cadeia” os ladrões têm de ficar com as mãos na parede e o “salvador” terá que passar por entre.	Ontem e hoje
Pote	Duas pessoas carregam os “potes”, geralmente crianças pequenas, até certo local sem deixai cair. O “pote” quebrado vai para o lixo.	Hoje
Rato e gato	Forma-se uma roda com as seguintes personagens: relógio (em sentido contrário a roda), uma porta, o gato, rato. O cerne da brincadeira consiste na perseguição do rato pelo gato, num diálogo com o relógio e a porta na tentativa de entrar na roda para caçar o rato. Num determinado horário, é liberado a entrada do gato na roda. Na perseguição passam por entre as	Hoje

		crianças da roda, de mãos dadas e erguidas. No trabalho da Tavares (2004) denomina-se “Cachorro e gato”.	
	Saltita	Muito parecido com o “O rei mandou”: uma criança manda que todos os participantes pulem, de repente atribui uma ordem. Todos deverão estar atentos para cumprir.	Hoje
	<i>Sapatinha de liká</i>	Cantiga de roda, descrita no texto.	Ontem e hoje
	<i>Sukundida</i>	Esconde-esconde.	Ontem e hoje
	Tonga, tonga	Esta roda as crianças brincaram muitas vezes, tanto na rua como no jardim de infância. Fazia uma roda e cantavam “Tonga, Tonga/ A dança da melonga/ Mão na cabeça e outra na cintura/E desce, e desce”. Neste último trecho a criança do meio escolhia alguém da roda, colocava a mão na cintura da pessoa e rebojava. Parece ter sido aprendido na televisão. A origem pode ser brasileira ou latino americana “Conga, conga”.	Hoje
	Trouxeste uma carta	Descrita no texto. No trabalho da Tavares (1994) aparece como “Beijo, abraço, aperto de mão”	Ontem e hoje
	Verdade ou consequência?	Brinca-se da mesma forma que “Verdade do desafio”.	Ontem e hoje
	<i>Xutada garrafa</i>	Enche-se uma garrafa PET com terra, depois da seleção alguém fica perto da garrafa. As outras crianças se escondem, enquanto a criança fica com o	Hoje

		rosto virado para uma parede e olhos fechados contanto até dez. Como estratégia não sai daquele lugar, tentando avistar alguém. Ao avistar, faz uma cruz no chão com a garrafa e grita o nome da pessoa.	
BRINQUEDOS	Arco de plástico	Correspondente ao bambolê, feito de mangueira.	Ontem e hoje
	Bola de borracha e de basquete industrial	Observado na Várzea e na zona do Brasil.	Hoje
	Boneca industrial	Barbie (bairro da Várzea).	Hoje
	Caixa vazia de cerveja	Descrito no texto.	Hoje
	Carro	Feito por um menino de treze anos, a partir de uma tábua de madeira, rodas tiradas de um contentor de lixo, pregos e lata de salsinha vazia (zona do Brasil). No trabalho da Tavares (2004) denomina-se carrinho de rolemã.	Hoje
	Cavalinho de plástico (industrial)	Criança brincando em Ponta d'Água.	Hoje

Copo de iogurte vazio	Descrito no texto.	Hoje
Embalagem de suco tetrapak vazia	Criança brincando em Ponta d'Água.	Hoje
Garrafa de cerveja vazia	Criança de quatro anos enchia e esvaziava com terra.	Hoje
Garrafa PET amassada	Criança de dois anos brincando (zona do Brasil).	Hoje
Garrafa de óleo vazia	Criança brincando na Várzea.	Hoje
Pião	Feito do rebordo de embalagem de aerosol (desodorante, inseticida, etc).	Ontem e hoje
Pistola de madeira ou ferro	Para brincar "As armas" as crianças recolheram pedaços de madeira e ferro para construção na rua (bairro Ponta d'Água.	Ontem e hoje
Pistola de plástico (industrial)	Criança brincando na zona do Brasil.	Hoje
Pneu velho	Observado sendo utilizado com auxílio do cabo da vassoura, e sem o	Ontem e hoje

		mesmo. Citado no trabalho da Tavares (2004).	
	Tambor de lata	Criança de três anos tocando uma lata de leite vazia.	Ontem e hoje

Para além das citadas no Quadro 4, incluo as inventadas, fazendo uso de objetos encontrados na rua (sucatas) particularmente pelas crianças com menos de seis anos e, do mesmo modo, brincadeiras que ressignificam situações do cotidiano local. Dentre elas, há as que as crianças aprenderam na rua, que têm passado de geração para geração, e outras mais recentes. Levanto a hipótese de que algumas delas possam ser de origem portuguesa, tendo em conta os cânticos ou dizeres, como os casos de: “O rei mandou”, “A macaca foi à feira”, “Minha filha vem cá”, “O teu pai é jogador?”, “Onde-vai-barquinha”, “Passarinho, passarão”, “Carro-de-picolé”, “As armas”, “*Pilorito*” e “Trouxeste uma carta”.

“Trouxeste uma carta”, segundo as crianças na Várzea, sucede do seguinte modo: uma criança (A) veda os olhos de uma outra (B) com as mãos, enquanto faz umas perguntas; um grupo de meninos e de meninas fica à frente e a criança (A) atribui um número a cada um. E os dizeres são estes:

Trouxeste uma Carta

Criança A: Trouxeste uma carta?

Criança B: Sim.

Criança A: Registada ou Mortal?

Criança B: Registrada.

Criança A: Um beijo, um abraço ou uma *koládera* (ou totoloto)?

Criança B: _____ (a criança escolhe uma das opções).

Criança A: Que numero?

Criança B: ____ (escolhe um numero).

Suponhamos que a criança B tenha escolhido o nº6, então a criança a qual foi atribuído o número se dirige e concretiza o desejo: beijo, abraço, *koládera* (a criança dança com a outra), ou ainda, totoloto (beijo na boca). Tiram-se as mãos dos olhos da criança e esta tem que descobrir quem foi que concretizou o desejo. No caso da criança pedir “mortal”, começam-se os dizeres novamente. Dois aspectos chamam atenção nesta brincadeira: totoloto e a *koládera*.

O totoloto¹³² é um jogo de cartela, que não se enquadra nos jogos tradicionais caboverdianos, pois provavelmente foi importado de outro lugar. Contudo, é muito popular no país. Muitas pessoas apostam, semanalmente, neste jogo com esperança de acertar os números e

¹³² Consiste num jogo de cartela em que a pessoa aposta em alguns números conforme as regras, a extração dos números da sorte, através de pequenas bolas com número, é feita publicamente.

embolsar a quantia que se acumula conforme as apostas. Na verdade, as crianças utilizam somente o nome do jogo para desejar algo diferente: beijo na boca; numa analogia: algo tão bom ou desejado quanto acertar os números da sorte, no caso dos jogadores. O outro aspecto seria a *koládera*, ritmo musical e de dança tradicional, numa apreensão de uma parte simbólica da identidade cultural nacional. O ritmo e a dança estão presentes e marcam os caboverdianos e as caboverdianas desde muito novos.

Nos primeiros meses de vida da criança, uma das formas do adulto brincar com um bebê é colocá-lo na posição vertical, com os pezinhos apoiados nas pernas, ainda que não tenha destreza em firmar-se e, segurando o corpinho com as mãos (por baixo das axilas), fazer movimentos de dança e bater levemente as mãos nas costas do bebê. É o que em Santiago chamamos *badja mininu* [fazer a criança dançar]. Em simultâneo com os movimentos da dança, canta-se uma música ou cantarolam-se dizeres, muitas vezes improvisados, com os olhos fixos na criança para sentir se ela aprecia ou não a brincadeira. Ela, por sua vez, manifesta-se através de expressões faciais, sorriso, risos, balbucio, choro ou gritos. Tanto a dança como os ritmos musicais estão entrelaçados na cultura com a qual estas crianças se identificam, e os integram em suas brincadeiras. A propósito Terezinha Araújo ressaltou:

Todas as crianças têm características comuns por serem crianças, mas em cada país há aspectos culturais que influenciam e que fazem alguma diferenciação das nossas crianças das outras [...]. [As crianças caboverdianas] São desenvoltas, normalmente de fácil trato, têm muito jeito para dançar e cantar. Portanto, essa parte que é muito vincada no caboverdiano também se apercebe na criança. Muito cedo, podemos reparar que as crianças demonstram o sentido de ritmo, quando dançam e muitas são muito entoadas para cantar.
(Entrevista da Terezinha Araújo, 48 anos)

Os textos dos cânticos e os dizeres que acompanham algumas brincadeiras vão sofrendo alterações por interferência do crioulo, ou ainda porque, da mesma forma que as crianças os escutam, reproduzem-nos. Em outros, fizeram acréscimos de versos ou frase (s) em crioulo. A demonstração seguinte, “Passarinho, passarão” foi encenada pelas crianças em Ponta d’Água:

Passarinho, passarão

Passarinho passarão deixa-me passar
Tenho filha pequenina
Para nós criar
Debaixo daquela tem uma *faroba*
Tem uma *faroba*
Que vem da Guiné
Sa ta fitxa póóóórta (a porta está a fechar-se)

Esta brincadeira é uma variante da “Linda Falua”¹³³, ou remanescente, uma vez que ambas são executadas da mesma forma. Em alguns momentos do texto, os conteúdos de ambas se aproximam apesar das possíveis substituições de algumas palavras, como nos trechos: “Tenho filha pequenina/Para nós criar/Debaixo daquela tem uma *faroba*/Tem uma *faroba*, que vem da Guiné”, no caso da primeira; e “Que linda barquinha/Que lá, lá, lá vem/É uma falua que vem de Belém/Tenho filhos pequeninos/Que não posso sustentar” referente à segunda. Com o passar dos anos, o cântico sofreu alterações, a “falua” de Belém torna-se *faroba* da Guiné e a *faroba*, que pode ser vagem da acácia, espécie arbórea encontrada em Cabo Verde, ou ainda pequenos frutos amarelos de aspecto aveludados que vinham da Guiné-Bissau. A propósito, Kishimoto (1995) notou que os jogos tradicionais infantis não permanecem cristalizados, se reveste de uma dinâmica de incorporação de criações anônimas que perpassam as gerações.

Na execução desta brincadeira, duas crianças fizeram um arco com as mãos, no decorrer, as outras fizeram uma fila. Cantando, elas passaram pelo arco e a última criança foi retida; as outras se afastaram, nesse preciso momento termina o cântico com a frase: “*Sa ta fitxa póóóórta!*”, [A porta vai-se fechar]. Segredando perguntaram-na: “*Bu kré bólu di xukulati ô bólu di fékula?*” [Queres bolo de chocolate ou bolo de fécula?]. Ao escolher, ela optou pelo lado em que irá ficar: o do bolo de chocolate ou do bolo de fécula.

Nesta parte da brincadeira, as crianças sempre variam, mas o objetivo permanece: dar duas opções que sejam aliciante para os/as colegas da brincadeira. A escolha recaiu sobre doces, a que muitas vezes estas crianças não têm acesso ou somente em dias especiais, mas a imaginação favorece a possibilidade de escolha durante a brincadeira, o que nem sempre acontece na vida cotidiana. Porém, estas escolhas não se restringem aos alimentos, diversificam conforme os interesses do grupo, por exemplo, pode incidir entre duas ilhas do arquipélago ou

¹³³ Ver o subitem: 4.1.2 As rodas infantis e suas cantigas.

dois países, como também entre o pai ou a mãe. Na pesquisa de Melo (1979) aparece a cantiga de roda “Bom barquinho”, classificada de imitativa, com procedimentos aproximados, registrada em várias regiões do Brasil e também no México.

Kishimoto (1995) mostra que "Fiorito", que encontrei como “*Piloritu*”¹³⁴ na Várzea, já aparecia nos anúncios portugueses do início do século XX e em São Paulo nominava-se "Pirulito", cantada pela maioria das crianças pré-escolares. A primeira quadra é praticamente a mesma da registrada pela referida autora¹³⁵, com exceção da substituição de “fiorito” pelo “*pilorito*”, e adição de versos no Ccv:

Piloritu

Pilorito que bate, bate
Pilorito que já bateu
 Quem gosta de mim é ela
 Quem gosta dela sou (todos)

Kantu m'era pikinóti
N ta kumeda sô masan
Gósi ki dja-m kria
N ta kumê sô kumida di sal
 (Elvio, 13 anos – Várzea)

Quando eu era pequenino.
 Comia somente maçã.
 Agora que cresci.
 Como, comida de sal.

Kantu m'era pikinóti
N ta uzaba sô “dodot”
Ami gósi dja-m fika grandi
N t'uzá sô kueka
 (Tatiana, 9 anos – Várzea)

Quando era pequenina.
 Usava somente “dodot”¹³⁶.
 Agora, já crescida.
 Uso calcinha.

Nha petu, e' petu d'oru
E' ten trezentus gavetinha
E' t'abri ku amor
E' ta fitxa ku sodadi [...]
 (Jacira, 13 anos – Várzea)

O meu peito é de ouro
 Com trezentas gavetinhas.
 Abre com amor.
 Fecha com saudades.

Convém realçar que alguns versos acrescentados, em crioulo, no caso que observei, eram inventados no momento da brincadeira e outros não, alguns com originalidade e outros em imitação dos já inventados. Isso traz a ideia de circularidade cultural (BURKE, 2003), em que a brincadeira, como outras manifestações culturais, perfaz um trajeto circular entre

¹³⁴ No CD gravado pela artista caboverdiana Celina Pereira, a designação é *Pirolite* e mostra a forma como é cantada na ilha da Boa Vista ou provavelmente nas outras ilhas do Barlavento.

¹³⁵ Também por Florestan Fernandes (2004).

¹³⁶ Dodot é uma marca de fraldas descartáveis.

diferentes locais; para além da adaptação acontece a recriação. Na minha infância acrescentava-se o seguinte verso ao “*Piloritu*”:

<i>Mi nha mai e' Déus ki da-m</i>	Deus me deu mãe.
<i>Mi nha pai e' Déus ki da-m</i>	Deus me deu pai.
<i>Namoradu e' mi ki ranja</i>	Namorado, eu arrumei.
<i>Ba dexa mundu ba ta papia</i>	O mundo pode falar.

Alguém o havia criado e as outras crianças apropriaram-se do verso, irreverente para a época. Pode se observar, durante a pesquisa, que as crianças têm integrado ou adicionado o Ccv às cantigas em português, naturalmente e não como se fosse um corpo estranho; aliás, isso parece ser algo recorrente nas culturas infantis no arquipélago. Isso acontece com certa naturalidade, numa composição que envolve a língua primeira, a qual domina, e a língua segunda, que lhe é ensinada na escola e que escuta nos meios de comunicação sociais (através de programas, desenhos animados, músicas).

Na reprodução ou reinterpretação, as crianças transgridem regras ao intercalarem versos, palavras em Ccv no texto português e, nesse aprendizado recusam a fixidez das coisas e lhes imprimem sua identidade cultural. Aqui, tomaria as formas híbridas¹³⁷ (BURKE, 2003) como resultado de encontro de culturas. O encontro entre duas línguas: a que o colonizador traz e a que surge conjuntamente com uma nação. Partindo do princípio da circularidade do “*Piloritu*”, não sendo inato, ao chegar a Cabo Verde foram-lhe adicionados novos elementos, versos na língua materna, que permitiram a adaptação e o enriquecimento da brincadeira com algo marcadamente do contexto cultural.

Já “*Sapatinha di liká*”¹³⁸, anotado na zona do Brasil, o cântico, ou dizeres, é todo em crioulo:

Sapatinha di liká

<i>Sapatinha di liká</i> (criança)	Sapatinho de Licá (?)
<i>liká, liká</i> (grupo)	Licá, Licá
<i>Odju na séu</i> (criança)	Olhos no céu
<i>Alé lá, Alé lá</i> (grupo)	Está lá, está lá.

¹³⁷ (BURKE, 2003) Sem a pretensão de fazer qualquer aprofundamento quanto ao conceito de hibridismo, que se valida aqui com o propósito de explicitar o encontro de culturas que encorajam a criatividade.

¹³⁸ No CD gravado pela Celina Pereira, denomina-se “Sapatinho delicá”.

<i>Ali kaza ta ronba</i> (criança)	A casa está a cair.
<i>Dexa-l e' ronba</i> (grupo)	Deixa-a cair
<i>Ali boi ta ben.</i> (criança)	O boi está a vir
<i>Dexa-l e' ben.</i> (grupo)	Deixe-o vir
<i>Sapatinha di liká</i> (criança)	Sapatinho de Licá (?)
<i>liká, liká</i> (grupo)	Licá, Licá
<i>Moku, moku</i> (criança)	Mouco, mouco
<i>Ka bu xatia-m</i> (grupo).	Não me chateie.

Durante esta brincadeira, o grupo fica sentado em roda, enquanto uma criança anda à volta com um objeto na mão. Quando disserem o último verso, a criança deixa cair o objeto atrás de alguém e este deve levantar-se imediatamente e correr atrás da outra criança para acertar-lhe com o mesmo; se não conseguir acertar, será a sua vez de dar volta à roda.

Outra em que podemos encontrar os dizeres em crioulo é a “*Kábra-gazela*”. Consiste no seguinte: um menino ou uma menina, depois de uma das formas de seleção, assume o papel de *kábra-gazela* e lhe é vedado os olhos. As crianças perguntam e a cabra-gazela responde:

Kábra-gazela

- <i>Kábra-gazela?</i>	- Cabra-gazela?
- <i>Mééééé</i>	- Mééééé
- <i>Undi bu bai?</i>	- Aonde foste?
- <i>N bai Safendi.</i>	- Fui ao Safende.
- <i>Kuzé ki bu traze-N?</i>	- O que me trouxeste?
- <i>Kuskus ku leti</i> (ou <i>Pon ku mantega</i>).	- Cuscuz com leite (ou pão com manteiga).
- <i>Undi ki stá?</i>	- Onde puseste?
- <i>Na braku paredi.</i>	- No buraco da parede.
- <i>Ba buska bu da-m.</i>	- Vá buscar e traga-me.

Dão-lhe várias voltas e depois começa a procurar com as mãos, indo atrás, para agarrar alguém. Registrei ainda, “*Ô lua*”, uma brincadeira entre duas crianças com o bater das mãos uma na outra, intercalada com palmas:

Ô lua

<i>Ô lua da-m pápa</i>	Oh lua, dê-me mingau
<i>N ta da-bu leti</i>	E dou-te leite
<i>Pápa sen sal</i>	Mingau sem sal
<i>Ka ta kumedu</i>	Não se come
<i>Manda João</i>	Mande o João
<i>Ba kunpra sal</i>	Comprar o sal.

Juan stá manku
Kuzê ki manka-l?
E' un pó di lumi
Undi kel pó di lumi?
Água dja pagá-l
Undi kel águ?
Patu dja bebe-l
Undi kel patu?
Patu dja ba skóla
Undi k'e' skóla?
E' lá Ponta D'Águ
Ken k'e' si prusora?
E' un nenê ki ten galu na kábesa
E' kaaalala lô - 2x

O João está manco.
 O que lhe aconteceu?
 Foi um pau com fogo.
 Onde está o pau com fogo?
 A água o apagou.
 Onde está a água?
 O pato bebeu.
 Onde está o pato?
 O pato foi para escola.
 Onde se localiza a escola?
 Em Ponta D'Água.
 Quem é a professora?
 É um bebê com galo na cabeça

Baby, baby
 Stop!

Baby, baby
 Stop!

Nesse último verso, após o “stop”, as crianças param e tomam a posição de uma estátua. Vence a criança que se mantiver paralisada por mais tempo. Nos dizeres de “*Kábra-gazela*” e “*Ô lua*”, destacam-se aspectos locais como a gastronomia - *Kuskus ku leti* [cuscu com leite] e *pápa* [mingau]- lugares – Safende e Ponta D'Água - mesmo alguns hábitos como guardar algo nos espaços das paredes feitas de pedra e cimento sem reboco ou cozinhar à lenha.

A “*Nha bédja fitisera*”, representada pelas crianças em Ponta d'Água, brinca-se da seguinte maneira: a *bédja fitisera* (menina de 13 anos), entregou um cigarro a um homem¹³⁹ (menino de 12 anos), com vários filhos/as (aqui várias crianças entre os quatro a seis anos de idade) e, confiante de que o homem iria guardar o pertence até seu regresso, a *bédja fitisera* foi trabalhar. De regresso, vai tomar o cigarro e o homem desculpou-se dizendo que ao banhar-se o cigarro molhou, quando na verdade havia-o fumado com os filhos; cada filho ou filha, por sua vez, inventou uma desculpa:

- *N poi riba jánela, rapazinh u panha ba fuma.* (Gelson, 9 anos)
 Coloquei perto da janela, um menino pegou e fumou.

- *N poi dentu fosa.* (Yanick, 4 anos)
 Atirei para dentro de uma fossa.

- *Kai dentu sanita.* (Patrick, 4 anos)
 Caiu dentro do vaso sanitário.

¹³⁹ O personagem homem (pai) pode também ser uma mulher (mãe) com filhos, de acordo com as crianças.

- *N ba mar, modja, kai!* (Lito 4 anos)
Fui à praia, molhou e caiu no chão!
- [...]

Perante isso, *bédja fitisera* adverte ao homem com tom ameaçador: *Dja un, dja dôs, na di tres nu ta pila kunpanheru!*¹⁴⁰ Volta a entregar um cigarro por duas vezes ao homem, este age da mesma maneira. Na terceira vez, ela, desesperada, quer levar os filhos e as filhas em compensação pelo cigarro, então se estabelece o seguinte diálogo que desemboca em briga:

Bédja Fitisera –	<i>N ben pa li...</i> [Vou por ali...]
Pai –	<i>Ten rótxa!</i> [Ali tem rochas!]
BF -	<i>N ben pa li...</i>
P –	<i>Ten már!</i> [Ali há o mar!]
BF -	<i>N ben pa li...</i>
P –	<i>Ten spinha!</i> [Ali tem espinheiros!]
BF –	<i>Nu ta pila na kunpanheru!</i>

Nesse momento, a *bédja fitisera* empurra o homem para conseguir um dos filhos. Ele, por sua vez, defende-os. A brincadeira termina quando um dos lados consegue derrubar o outro. O final resulta em caos, com várias crianças no chão, até choros dos *pikinóti*. Esta brincadeira tem acompanhado algumas gerações, no passado não era cigarro, mas sim *kanhotu* [cachimbo].

A personagem *bédja fitisera* [velha feiticeira] faz parte do ciclo da literatura oral, nas *stórias* tradicionais, onde quase sempre é demonstrada com atitudes perversas em relação a homens, mulheres, crianças, moços/as; e não só nas *stórias*, pois há crenças de que ela existe, come crianças recém-nascidas, transforma-se em animais, retém o espírito de alguém fora dela. No passado, essa crença teve bastante peso, mais do que nos dias atuais, em que alguém era *fitiseru* ou *fitisera*, independentemente da vontade própria, quase que por uma hereditariedade, Silva (2005, p.419) esclarece que:

A pessoa julgada *fitisera* vivia quase sempre socialmente marginalizada, numa espécie de ostracismo individual ou familiar, com o espírito quase sempre em sobressalto e numa contínua angústia. Com efeito, sempre que houvesse uma febre nas redondezas era

¹⁴⁰ Expressão utilizada em Santiago, como desafio para briga.

passível de ser acusada como estando na origem daquele mal-estar; se uma criança adoce e morre de repente, ela seria tida como a causadora dessa desgraça [...].

Na brincadeira descrita, a *bédja fitisera* queria as crianças ao se sentir lesada pela perda do cigarro. Ao mesmo tempo, um cigarro não justificaria retirar as crianças do meio familiar. O pai, aqui representando a família, protege as crianças. Em Cabo Verde, por causa dos valores coletivos, o núcleo familiar é o lugar por excelência de proteção e cuidados das crianças, embora a modernidade esteja ocasionando, de forma cadenciada, transformações no sistema, gerando perda de valores coletivistas, em especial nos centros urbanos. A forma como a *bédja fitisera* resolve suas questões e as crianças representando, gesticulando, discutindo, simulando uma briga com algazarra, permite fazer uma analogia com o estilo marcadamente caboverdiano de ser, particularmente nas ilhas onde as pessoas têm um temperamento mais agitado, tanto que gesticulam enquanto conversam.

As características geográficas estão presentes na cultura lúdica. Na conversa entre a *bédja fitisera* e o pai, no instante em que ela quer tomar os filhos e as filhas, ele mostra-lhe os obstáculos que protegeriam as crianças, a saber: *rótxa* [rocha], *már* [mar] e *spinha* [espinheiro]. As rochas escarpadas e nuas de vegetação, no passado, possibilitaram a fuga de pessoas escravizadas para o interior da ilha nos momentos dos ataques dos piratas às ilhas, estabelecendo-se nos cumes dos montes e vales, que posteriormente, tornaram-se povoados e vilas. A paisagem árida se reveste de rochas vulcânicas, que dificultam o acesso aos lugares, esse componente da orografia local é aclimatado à brincadeira: a rocha acaba por resguardar os/as filhos/as. A superfície terrestre do arquipélago contrasta com seu espaço marítimo, que é uma centena de vezes maior. Na sua relação com o mar, podem-se ver os vários significados que os ilhéus lhe atribuem na poesia, na música e no pensamento em geral. Se o mar inspira e alimenta, também simboliza o isolamento, a insularidade em relação ao mundo exterior. Enquanto o emigrante suplica ao mar que fique calmo e o deixe regressar à terra, aquele que permaneceu nela olha para o mar como esperança de evasão (numa alusão às épocas em que as viagens para o exterior se faziam somente nos navios). Na interpretação das crianças, através da brincadeira, o mar protege.

Os espinheiros que em virtude da secura meteorológica anuais não abundam resistem à ausência da pluviosidade. Todavia, no cotidiano campesino, são utilizados como cerca

de proteção de culturas, animais e pertences. A cultura das crianças se diversifica consoante o que o grupo, o espaço, o clima e os hábitos lhes proporcionam. Essa cultura não está ilhada à realidade envolvente. Pelo contrário, as crianças reinterpretem o que o universo ambiental lhes oferece, estampando-o na sua cultura. Como concluiu Kishimoto (1995, p.56), “tentar embutir significados alheios ao cotidiano das crianças em seus jogos é obrigá-la a brincar com elementos destituídos de impregnação cultural”, pelo que acaba por não ter significado na produção infantil.

O ato de observar crianças no coletivo, brincando, leva o pesquisador e pesquisadora a refletir sobre o que elas produzem e compartilham com seus pares, enquanto apreendem, reproduzem e recriam sua cultura, a partir de tudo que o mundo adulto lhes fornece. Numa das tardes, no bairro da Várzea, pude ver o que a Deise (oito anos) fez quando estourou uma bexiga que Janine (oito anos) havia levado à rua. Começou por imitar o choro, não um choro de criança, mas sim o que se vê nos momentos de infortúnio em Cabo Verde¹⁴¹, como o da morte, o choro que noticia o sucedido:

A notícia espalha-se pelas redondezas através da «guisa» (dgija, guisa, tchoro, choro), assim descrita no século passado: «A *guisa* é a vozearia atroadora, o pranto, em altas vozes que fazem os familiares do defuncto e as mulheres da vizinhança que acodem à casa do finado logo depois do passamento.» (LOPES FILHO, 1995, p.66).

Com um pedacinho de madeira, Deise cavou a terra e colocou os restos da bexiga. Enquanto as outras crianças observavam à volta, atentas, dando sugestões e risadas, ela moldou a sepultura. A reprodução do que a Deise viu em alguns momentos, por morar no bairro onde há o único cemitério da cidade ou então por ter participado de um funeral¹⁴², mostra a influência e o peso da cultura que a envolve, como participante ativa na sociedade. É o contexto cultural subjacente que atribui sentido a este ato de brincar. Ela parou de representar no momento em que percebeu que estava sendo observada e filmada por mim, quando sorriu e foi fazer outra coisa. Segundos depois, o Isaquilson (dois anos e três meses), que observou tudo, com afã desenterrou

¹⁴¹ Num relatório enviado por um administrador do Concelho do Mindelo (na ilha de São Vicente) em 1879 pode-se ler: “Por ocasião do falecimento [...] há em casa dos anojados grande choro [...] que mais parece cantiga pela toada em que é feita, e não pouco tem custado a moderar, que extinguir-se não tem sido possível usança tão incomodativa. Este choro [...], continua por oito dias na mesma casa, onde armam uma espécie de altar forrado de preto com uma cruz e duas velas acesas, havendo reza constante, acto este a que não falta a bebida, para maior edificação dos fiéis” (MONTEIRO, 1980, p.183).

¹⁴² Em Cabo Verde muitas crianças, a partir de certa idade, participam de funerais de crianças, ou seja, os funerais de “anjo”.

os pedaços de bexiga. Minutos se passaram, percebi que a Kátia (três anos), sem choro, reproduziu tudo aquilo que havia observado: fez uma cova no chão, colocou outros pedaços de bexiga, modelou a sepultura e no cimo colocou um gravetinho, simbolizando uma cruz!

Muitas vezes, aspectos da vida adulta, onde se incluem o social e o religioso, os ritos tradicionais são incorporados pelas crianças em suas práticas criativas, já que o mundo adulto é indissociável da vida dessas crianças em comunidade. Desse modo, as crianças simbolizaram, através da reprodução interpretativa, um costume caboverdiano onde o morto é velado nos domicílios, como sobrevém na maioria dos países africanos. Em seguida, o cortejo fúnebre é feito a pé até uma igreja e, por fim, o cemitério, o que propicia a muitas crianças o contato, direto ou indireto, com o ambiente criado por essa circunstância. Esta é uma das formas de socialização na infância, a qual Corsaro (2009, p.31) designou de reprodução interpretativa:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

No entanto, Ferreira (2004) acresce que as crianças são seletivas nos modos como os apreendem e interpretam, e expõem a sua diferença nas atitudes como desempenham os usos sociais criativos, as atuações e os significados. Santos (2010), na sua pesquisa numa comunidade quilombola em Bombas, interior de São Paulo, documentou a brincadeira de morto/defunto, que consiste na imitação pelas crianças da forma como se transporta o morto, no banguê (rede), realizado na comunidade.

Em Ponta d'Água, registrei a seguinte forma de seleção: cada criança dispõe o dedo indicador que o líder belisca e, a cada palavra da fórmula, corresponde uma criança. Aquela em que se encerra a última palavra sai, e assim sucessivamente. A última criança é que fica com a função de pegador. Cantam os seguintes versos:

Esconde esconde
Quem saiu fos-te tu!

Cantam também este, que deve ter sido um texto em português que sofreu interferências do crioulo:

Silimbike n'bike

*Silimbike n'bike
teu mai teu pai
bandera kastanhu
Bo ta bai tê Fransa*

Silimbike n'bike.
Tua mãe, teu pai.
Bandeira castanha.
Vais até França¹⁴³.

Parece que este verso deve ter sido parte de um texto com sequência lógica, em que há misturas do português, do crioulo e de alterações que produziram palavras sem significado para nenhuma dessas línguas. Não é possível fazer a tradução da primeira frase, *Silimbike n'bike*, apesar deste aproximar-se da primeira frase de uma fórmula que as crianças em São Nicolau diziam: “Sol de bic-e-bic/Qual é o ouro/Qual é a prata/Vai até França”; ou desta fórmula de seleção mais completa intitulada "Galinha Branca",

Galinha Branca

*Galinha branca
que anda pa casa-de-gente
catando grão de milho
debaxo de mesa de gente*

*Sol de bic-e-bic
g'navitin g'navetõ
vai té França
Una duna
trina Catarina
Barimbau
são deus!
(MUSEU, 1987)*

Galinha branca
que anda pelas casas alheias
catando grão de milho
debaixo de outras mesas

debicando de sol-a-sol
gravetinho-gravetão
vai até França
una duna
catarina
berimbau
são dez!

Para além destas, há “O teu pai é jogador?” que tanto pode ser uma brincadeira como uma forma de selecionar as equipas; cada palavra ou sílaba corresponde a uma criança:

¹⁴³ Além disso, destaco aqui a informação que, quando crianças, ouvíamos dos adultos, quando nascia alguém, que os/as recém-nascidos/as vinham da França e não trazidos/as num cesto pela cegonha. Este texto, com partes no crioulo não está conforme as normas do ALUPEC. No poema "Galinha Branca", de Pedro Corsino Azevedo, pode-se encontrar a mesma fórmula com algumas alterações: "Galinha/branca/Que anda/Por casa/ De gente/ Catando/ Grão/ De milho./ E mais/ Ê mim/ Ê bo/ Ê Carlos/ Ê Valério/ Ê Fedo" (FERREIRA, 1975, p. 123-125).

O Teu Pai é Jogador?

- O teu pai é jo-ga-dor?
- Sim. [aonde parar responde]
- Quantos golos ele já marcou?
- Cinco.

A partir dali conta-se cinco crianças e sai a quinta, procedendo-se assim até todas serem selecionadas. Para jogar, por exemplo, “*Sinku Penedinha*” ou “*Montinha*”, as crianças da Várzea fizeram a seguinte seleção de equipes: duas crianças numa distância, aproximadamente de 4m uma da outra, dão um pequeno pulo para frente e a partir dali começam a medir com os pés no chão, alternadamente, para saber quem irá começar a escolher os membros para a equipe. Isto é feito cinco vezes. Na última medição com os pés, a criança que sobrepuser seu pé no outro é que começa a fazer a escolha.

O que não faltou durante as brincadeiras foram agressões, particularmente na Várzea. Por algum ou nenhum motivo, de crianças maiores para as pequeninas e vice-versa, entre os pares, de meninas para meninos e vice-versa, de adultos para crianças. Com elas, vinham as manifestações de choro, mágoa, raiva, impotência, autoritarismo, força e gritos. Isso pode ser explicado, pelo fato de muitas dessas crianças viverem num contexto permeado por violência física, verbal e sexual no âmbito familiar e de vizinhança¹⁴⁴. Quando as mesmas ocorriam entre as crianças, sobretudo das maiores para as pequeninas, com ímpeto eu intervinha com repúdio ao ato. Da mesma forma os adultos intervinham, muitos eram mães sentadas à porta da casa, observando os movimentos das crianças.

Na Várzea, ao filmar, ouvi gritos do lado esquerdo. Ao virar, uma pedra sobrevoava quase na minha direção. Dois garotos tinham se desentendido. Essa não foi uma situação isolada, na zona do Brasil, eu observava as crianças quando um tumulto no final da rua desviou minha atenção: brigas de adultos. Várias pessoas, inclusive algumas crianças, corriam para constatar os fatos no local, enquanto isso eu apelava às crianças que não se aproximassem.

¹⁴⁴ Um estudo realizado pelo Instituto Caboverdiano de Menores, atual ICCA, publicado em 2005 acerca da vulnerabilidade de crianças em situação de rua face às doenças sexualmente transmissíveis, revelou que 28.2% da violência sofrida pelas crianças pesquisadas na cidade da Praia, ocorria no seio da família, agregado ao fato das mesmas ficarem expostas a uma socialização de rua extremamente agressiva e múltiplas formas de violência (ANJOS; VARELA, 2005).

Durante a brincadeira “Galinha” (ver quadro), os ladrões quando roubavam as galinhas, representadas por crianças com idades inferiores aos seis anos, colocavam-nas numa pequena varanda. Enquanto a brincadeira acontecia, os *pikinóti* “presos” aproveitaram para subir na parede e segurar na grade, numa distância de aproximadamente 1,5m do chão, divertiam-se. Uma das mães que passava pelo local, repreendeu-os e logo quase todos desceram, somente um menino de quatro anos permaneceu. Por causa disso, levou umas palmadas e percebi depois que, a mulher justificava o procedimento à mãe do menino.

Vale frisar que os adultos sempre estiveram presentes quer seja para intervir em situações de conflito, como acompanhar os pequenos, explicar uma brincadeira, às vezes interferindo, quer para repreender uma criança, ou então, simplesmente, para observar o trabalho da pesquisa. Mas poderia ser diferente? Faz parte dos hábitos nas ilhas encontrar pessoas, mulheres e homens, sentadas na soleira da porta à tarde e as crianças por perto, salvo algumas mudanças nos bairros recém-construídos e planejados.

Várias vezes, uma criança parava de participar ou interrompia uma brincadeira ao ser chamada por um adulto para fazer pequenos favores, *mandadu* como se denomina no Ccv: comprar algo na mercearia, jogar o lixo, buscar ou levar algo em casa de alguém, cuidar do/a irmão/ã ou conhecido/a, entre outras. Funções usualmente conferidas às crianças desde muito cedo, quer seja no meio familiar ou de vizinhança, que se enquadram na educação que recebem. Outras vezes, a brincadeira foi interrompida, na zona do Brasil, por um carro que passava; todos saíam da rua, pois o espaço era exíguo. Uma outra situação foi o grunhido de um porco, arrastado por alguém, o que despertou a atenção e as crianças pararam o que faziam para observar; os *pikinóti* agarraram na corda para auxiliar no transporte do animal. Para além da iniciativa dos pequenos em ajudar, percebia-se o quanto a situação os divertia.

4.3.3 “*Abo e’ ka di konta!*” [você não conta]: presença, participação e interação dos *Pikinóti* nas brincadeiras na rua

Inicialmente, a pesquisa tinha levantado a hipótese de encontrar meninos ou meninas, com idades inferiores aos seis anos, na rua brincando e participando com as demais, ainda que, no colo de crianças mais velhas. A hipótese se confirmou em cada um dos bairros focalizados pela pesquisa. Desde a presença da Juceila (quatro a cinco meses), que ao colo da Celita (nove anos) assistia as meninas jogando “*Sigunda, tersa,...*”, com os olhos atentos e feição facial de interesse pela agitação perpetrada pelas crianças que saltavam, simulavam passos de dança, andavam, falavam e gesticulavam; à presença de outros *pikinóti* como o Valter (um ano e quatro meses), Edmilson (dois anos), Isaquilson (dois anos e três meses), Joãozinho (três anos), Lucy (três anos), Yanick (três anos), Dilza (quatro anos) ou Edimilson (cinco anos).

Ao se reunirem, as crianças tendem a se agrupar por idade e as brincadeiras escolhidas acabam por privilegiar habilidades e destrezas próprias àquela faixa etária. Assim, quando a brincadeira requer rapidez, os pequenos, com idades inferiores a sete anos, são postos de lado. Observou-se, contudo, que, nos primeiros contatos com o grupo, essa exclusão não acontecia, talvez porque se questionava às crianças maiores se os pequenos não iriam participar da brincadeira. Aos poucos, elas passaram a ser incorporados para minha satisfação. Ainda assim, havia queixas dos pequenos quando não lhes era dada a oportunidade de participar de alguma brincadeira; das crianças maiores ouviu-se, várias vezes, a seguinte expressão: *Abo e’ ka di konta!* [Você não conta!].

As brincadeiras eram lideradas pelas crianças maiores do grupo, composto por crianças de um a treze anos de idade. Na primeira vez, em Ponta d'Água, enquanto as crianças com idade compreendidas entre os três aos nove anos brincavam, em frente à casa havia dois meninos sentados, com a idade de aproximadamente um ano e meses. Um deles, Valter (um ano e quatro meses) chorava aborrecido, ao colo da mãe, que o penteava trancinhas; o outro, ao pé da mãe, observava as outras crianças, o movimento da rua, batia com as mãos no chão, não tendo se levantado em momento algum para se aproximar das outras crianças.

Num outro dia, de regresso ao bairro, ao avistar-me, Érica (cinco anos) correu para chamar as outras crianças, “*Djê ben!*” [Ela chegou!]. Aguardei as crianças chegarem.

Nesse instante, Valter (um ano e quatro meses), Yanick (três anos), Edmilson (dois anos) e Yanick (quatro anos), quase que ignorando minha presença, arrastavam uma caixa vazia de cerveja, no chão de terra solta, sendo a atividade interrompida momentaneamente por uma buzina de um caminhão, por barulho dos carros que transitavam ou ainda por perceberem que estavam sendo filmados. O Yanick empurrava a caixa, parava e dançava, o Valter tinha apanhado algum objeto durante o trajeto e o colocado dentro da caixa. Parece que não conseguia acompanhar a velocidade do "carro", mesmo assim continuava. A certa altura, num instante de pausa, o Yanick bateu levemente as mãos no poste de energia elétrica, como se de uma porta se tratasse, em simultâneo, sonorizava: “*Kon, kon, kon*” [Toc, toc, toc]. Os restantes do grupo o imitaram. Nisso o Edmilson quis continuar a arrastar o “carro”, e Yanick advertiu: “*Inda nau! Stá ta tradu fotu!*” [Ainda não! Ela está a fazer-nos uma foto!]. Não contivi, retorqui: “*Podi brinka, N ka as ta tra fotu!*” [Podem brincar, não vou fazer fotos!].

A brincadeira foi interrompida, por uma menina (treze anos) que se ofereceu para mostrar, com as demais crianças, como se brincava o “*Póti*”. Aquela ao perceber o meu interesse na ação dos quatro meninos, os abordou com o seguinte: “*Ei, nhôs ben brinka Póti*”, [Venham brincar “*Pote*”], o Edmilson contestou: “*Ami N ka krê brinka Póti!*” [Não quero brincar “*Pote*”!]. A menina ofereceu algo em troca, convenceu os três do grupo, contudo o Valter estava decidido em fazer outra coisa. Minutos se passaram, espontaneamente o Valter decidiu-se agregar ao grupo. Por fim, a caixa voltou a ser colocada no local de onde fora retirada (pertencia à pequena mercearia da bisavó do Valter).

O mesmo grupo que arrastava a tal caixa optou por sentar em cima de um monte de brita e areia de construção. Ali enchiam com areia objetos que encontraram na rua, como um copo de iogurte e uma garrafa de cerveja, ambos vazios. Percebe-se que ao grupo se juntou a Dilza, que devia ter uns quatro anos. Depois de ter enchido o copo com areia, começou a cantar "Parabéns a você", sendo logo acompanhada pelos outros com palmas. O copo de areia se transformou num bolo que a Dilza prontificou-se em dividir e todos fingiram comer. O copo de iogurte tornou-se artefato de disputa entre o Yanick (três anos) e o Yanick (quatro anos), tal

conflito foi mediado por um adulto. A caixa vazia de cerveja e o copo de iogurte foram redefinidos pelas crianças como brinquedos.

Na concepção do Brougère (2006, p.62-63), o brinquedo pode ser definido de duas formas:

[...] o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. [...] o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecidos como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos.

A primeira definição coaduna com o que as crianças fizeram: apropriaram-se de objetos e atribuíram sentido lúdico aos mesmos, cujas funções eram outras, tornando-os brinquedos enquanto a atividade perdurou.

Outras crianças chegaram e decidiram brincar de "Banana": uma criança esconde o rosto, com auxílio das mãos, na parede, gritando "banana" várias vezes, enquanto que as outras correm respondendo "verde", pois ainda não estão prontas. Ao se esconderem, gritam "maduro"; logo a criança tem que procurá-los, mas sempre o faz perto do lugar onde tinha escondido o rosto, que designam de *meidadi*¹⁴⁵. Ao avistar alguém, bate com as mãos no *meidadi* e grita: "Um, dois, três _____ (nome da criança)!". Durante esta brincadeira, por instantes, os pequenos participam¹⁴⁶. Por exemplo, o Valter se interessa pelo movimento das crianças correndo para se esconderem; foi atrás e apontou o dedo denunciando o esconderijo da Djessica (12 anos). É por situações como esta que muitos justificaram o porquê dos pequenos não estarem em várias brincadeiras: *Es ká sabi!* [Eles/as não sabem!].

A relação entre as crianças, no momento das brincadeiras, é quase sempre hierarquizada pela idade. As crianças maiores, que participaram das brincadeiras observadas,

¹⁴⁵ *Meidadi* seria o que, na pesquisa de Tavares (2004), as crianças denominam "pique".

¹⁴⁶ Em relação a esta brincadeira, uma mãe contou-me que o filho, na época com 1 ano e 10 meses, via na televisão um jogo de futebol entre as seleções de Angola e Cabo Verde. Num determinado momento do jogo ela disse ao menino: "*Flá Izaki: Kabu Verdi, Kabu Verdi, Kabu Verdi...*" [Diga Isaque: Cabo Verde, Cabo Verde...]. A criança respondeu: "*Nou!*" [Não!] Ela insistiu e ele um pouco irritado disse: "*Nou, madudu!*" [Não, maduro!]. O que aconteceu foi que o Isaque depois de ver as crianças maiores da rua a brincarem "Banana", associou a repetição que a mãe exigia à brincadeira, em que uma criança tem que dizer várias vezes "banana" e as outras respondem "verde" ou "maduro".

quase sempre estavam à frente, decidiam, impunham brincadeiras, regras e até excluíaam outros. Quando questionei a alguns deles acerca disso justificaram:

Pamodi el e' gosta, tudu kuza e' ta kré stá na frenti. Ten otu mininu ki pidi más prumeru, más es da-l prioridadi. (Jacira, 13 anos - Várzea)

Porque ela gosta, ela quer sempre estar à frente. Outra criança pediu, mas lhe deram prioridade.

Nu ta fika na frenti di tudu pa nu apresentás brinkadera. (Kelton, 13 anos - Brasil)

Ficamos à frente para poder apresentar-lhes as brincadeiras.

Pamodi kês minis e' só pikinóti, anôs más grandi ki debi organiza kês brinkadera. Kês más pikinóti, ora kês kria es ta podi organiza tanbé. (Larissa, 12 anos - Brasil)

Porque estas crianças são pequenas, nós, os mais crescidos, é que devemos organizar as brincadeiras. Os pequenos, quando crescerem, poderão organizar também.

Más grándi e' ki ten intilijensia di organiza. (Dina, 12 anos - Brasil)

Os mais velhos é que têm inteligência para organizar.

Perante as falas, torna-se evidente que as crianças outorgam-se ideias como capacidade de apresentar ou ensinar brincadeiras, função inerente, que confere empoderamento em relação aos pequeninos e inteligência para organizar como justificativas do predomínio na liderança das atividades.

Mas a hierarquização etária também se manifestou entre os *pikinóti*. Três meninos e uma menina, na zona do Brasil, corriam e alguém do grupo deveria persegui-los. Estabeleceu-se uma confusão, pois todos corriam e não havia o perseguidor. No meio da atividade decidiram: os maiores, seis anos, iriam correr e o pequeno, três e dois anos, perseguiria. Mesmo assim, a confusão persistia: afinal quem era maior? Pararam para discutir, contudo houve prevalência das ideias dos maiores, nem por isso o pequeno desistiu. Constantemente, as regras se alteravam, por exemplo, o líder mudava o lugar de *meidadi*. O Edmilson (cinco anos), criança portadora de necessidade especial, entrava na brincadeira para empurrar, bater e tocar nas outras. A menina (seis anos) pegou-o ao colo, jogo-o na calçada enquanto dizia: “*Abô, bu ka sábi bai korida!*”

[Você não sabe correr!]. Mas ele insistentemente, chegava perto das outras crianças balbuciava algumas palavras, sorria, batia e empurrava o Wagner (três anos).

Um outro dia, encontrei três meninos na rua, com idades entre seis e sete anos, brincavam de “Palmadinha”: uma criança corria atrás das outras e dava uma tapinha, então era a vez de a criança tocada correr atrás das outras e assim sucessivamente. Não demorou muito, pois chegando a Mila (12 anos) e Gilson (13 anos), juntaram outras crianças, entre quatro a sete anos de idade, e decidiram brincar de “Água e Fogo”. Ditavam as regras e quem podia ou não brincar. Nessa brincadeira atribuíam um número às crianças das duas filas, mas a todo instante tinham que lembrar-lhes os números, pois esqueciam. Quando o líder chamou o nº2, todas correram para agarrar o lenço. Imediatamente, os dois líderes ralharam, pois as regras do jogo determinam que somente quando for dito “água” é que todas devem avançar para o lenço suspenso. Nesse caso somente as designadas nº2 deveriam correr e a mais rápida arrebatá-lo. A mesma atitude persistia entre os pares do grupo. Quando uma criança não conseguia arrebatá-lo, o grupo de pertença caía em cima: “*Abo e’ buru!*” [Você é burro!]; mas quando com agilidade um elemento conseguia, o grupo abraçava, pulava e gritava.

Percebi, ainda, o momento em que retiraram o Helder (quatro anos) do jogo e a Lizandra (seis anos) reclamou! O menino foi reinserido imediatamente na brincadeira e em seguida brincaram “Anel” e “Saltita”. Com a chegada de crianças maiores, a Mila ordenou: “*Más pikinóti, e’ pa xinta!*” [Os pequenos devem sentar-se!]. Dali em diante, as maiores monopolizaram o espaço jogando “*Trinti-Sinku*” e “Pomba-laranja”. Em maior número, os pequenos sentaram-se para vê-las jogar; uma vez ou outra, algum deles atravessava o espaço do jogo correndo. Como alternativa, optavam por brincar com seus pares. Vejamos este relato:

N gosta di brinka ku mininu pikinóti. Kês ki e’ kétu! Pa-m pós xintadu, pás kala bóka. Pás ka labanta! Es ka konxi kuzas, purisu mininu grandí ten ki nxinas! (Denise, 10 anos)

Gosto de brincar com as crianças pequeninas. Aquelas que ficam quietas! Para as colocar sentadas, com a boca fechada. E também para que não se levantem! Elas não conhecem as coisas, por isso as crianças crescidas têm de lhes ensinar!

A fala da Denise (dez anos) deixou transparecer que as condições entre as crianças de faixas etárias diferentes não são idênticas: os *pikinóti* devem ficar quietos, sentados, pois nada conhecem e precisam aprender com as maiores.

A Lizandra (seis anos) tentou várias vezes se infiltrar no jogo “*Trinti-Sinku*” sem sucesso. Ela reclamou e pediu que eu interviesse. Aconselhei-a que insistisse, pelo que retorquiu: “*Es ta flá ma nós e’ katxorinhu, es ka ta dexa-nu!*” [Eles dizem que somos cachorrinhos, por isso não deixam!]. A designação *katxorinhu* [cachorrinho] é atribuída àqueles que não conseguem lugar em uma das equipes do jogo e só entram se um elemento fixo sair; é inevitável que os pequenos estejam, sempre, sujeitos à condição de *katxorinhu*, ao menos que faltem crianças para completar uma equipe. O termo é depreciativo, dentre as possibilidades de significá-la, ter-se-iam: “aquele que vem atrás” e “sob domínio de outrem”. A faixa etária constitui um motivo para tal condição, mas não somente, pois há também a ausência de habilidade em jogos. Fernandes (2004), na observação feita nas trocinhas do Bom Retiro, relatou que as crianças de pouca idade denominavam-se “pichotes” e participavam no grupo desde que respeitassem os mais velhos, submetessem às “judiações” e, nos jogos, carregassem os equipamentos.

Houve momentos no jogo “*Trinti-Sinku*” em que uma ou duas crianças de seis anos foram inseridas em uma das equipes. Mas, facilmente, eram acertadas com uma bola e, pelas regras do jogo deveriam sair, pois estavam “mortas”. Inconformado, um deles deixou o jogo. Uma equipe formada por meninas enfrentou uma de meninos, e praticamente dominou o jogo, talvez por serem mais velhas. No decorrer, chegou um menino de doze anos, para socorrer a equipe dos meninos. Com isso, percebia-se que Paulo (seis anos) o repelia pelo fato de ter se sentido ameaçado com a sua presença. O menino acabou mesmo por se destacar e Paulo abandonou o jogo, chorando. Quando questionado, justificou que não davam espaço para que ele pegasse a bola e participasse do jogo.

Mas as próprias crianças mostraram as formas como os pequenos, de um ano e meio a cinco anos, resistem ou mostram insatisfação quando os crescidos não lhes dão oportunidade de participar das brincadeiras:

Es ta dá sapateta, es ta txora y es ta dá algen ku pedra.
(Mila, 12 anos – Brasil)

Dão chilique, choram e atiram pedras.

Na kazu di Kalú, si bóla e' di sêl, nu ten ki ta dixa-l sinon e' ta tóma bóla!
(Gilson, 13 anos – Brasil)

No caso do Calú, se a bola for dele, temos que deixá-lo se não ele toma a bola.

Nu ta dixa-s pa es ka panha-nu pédra. (Dicla, 10 anos – Brasil)

Nós os deixamos, para que não apanhem as pedras.¹⁴⁷

Afinal, os pequenos, quando se sentem preteridos, gritam, choram, esperneiam, atiram pedras, tiram artefatos da brincadeira e até negociam, como o caso do Calú que só empresta a bola aos maiores sob a condição de o incluírem na atividade.

As crianças maiores, entre oito anos e doze anos, quase sempre requereram o protagonismo face à pesquisa, tanto que quiseram assinalar que tinham mais conhecimentos acerca das brincadeiras/jogos, pois afinal os *pikinóti*, como vezes seguidas se ouviu: “*E' ka di konta!*” [Não contam!]. Houve conflitos e indignações, também alguma resignação dos *pikinóti* que, todavia, resistem! A resistência é demonstrada pelo fato de continuarem a ir para a rua, a estar ali no convívio com as diferentes idades, participando ou não, dos jogos ou das brincadeiras com seus pares e outros de idades diferentes, numa reivindicação do lugar no espaço coletivo, que, por conseguinte, pertence-lhes.

Nas idas à zona do Brasil, uma presença chamou atenção pela assiduidade na rua, apesar de sua limitação em andar e falar. O Edmilson (cinco anos) é deficiente em consequência de uma meningite que o acometeu ainda bebê. Suas limitações não o impedem de estar na rua, sob olhares vigilantes da mãe, no usufruto do espaço e no convívio com outras crianças, adultos e animais. Durante as brincadeiras, apesar de formalmente não ser inserido nos grupos, aproximava-se para tocar alguém, empurrar, bater, gritar, rir e mostrar excitação pelo que os outros faziam. Porém havia controle sobre suas ações, não somente da parte da mãe como das outras crianças; quando se metia no espaço do jogo, alguém o pegava ao colo e trazia para a calçada. Por vezes, a mãe o “prendia” ao colo como forma dele não ir ao local do jogo, temendo que uma bola o acertasse ou, no corre-corre das brincadeiras, alguém o machucasse. Ainda assim,

¹⁴⁷ No caso dos jogos em que se faz o uso de pedras.

Edmilson aproveitava as brechas para escapar aos controles e se aproximar dos meninos e das meninas.

Um grupo de meninas na Várzea, com idades compreendidas entre oito aos e doze anos, brincava “*Sigunda-terça-quarta...*” [segunda, terça, quarta...], em que duas ficavam nos extremos segurando a corda com a cintura e uma criança tinha que pular por entre as cordas dizendo “*Sigunda-terça...*” sem, contudo, pisar ou cair durante o movimento. Continuava em jogo, quem conseguisse fazer o salto sem tropeçar. A atividade era sempre interrompida, durante minutos, com discussões acerca das regras, de quem era a vez, divergências, enfim. Em uma dessas oportunidades, Lucy (três anos) parou de encher um copo descartável com terra. Com a corda no chão, pulava em cima da corda e dizia “*Sigunda-terça-quarta...*”. A discussão terminou, as meninas retornaram ao jogo e uma delas segurou Lucy ao colo e disse: “*Prontu, dja bu kaba!*” [Pronto, terminaste!]. Lucy, sem protesto, retomou o que fazia anteriormente. Já o Joãozinho (três anos) e o Titito (três anos) entretinham-se subindo no escorrega em sentido contrário, provocavam as meninas do jogo com palmadinhas e por fim subiram num elevado, dançando e cantarolando: “*Pilé, Pilé*”, numa imitação ao “Thriller” do Michael Jackson.

Fatores diversos influenciam as atividades lúdicas das crianças: as mudanças ocorridas no país com a liberalização da economia, particularmente nas áreas urbanas, e também os externos como a televisão, o rádio, a emigração e o turismo. Muitas crianças têm acesso aos desenhos animados europeus, norte-americanos e japoneses por intermédio da televisão¹⁴⁸. Hábitos como contar e ouvir *stórias* na *bóka noti* [boca da noite] ou *pasaji* [narrativas] tornaram-se cada vez mais escassos nos centros urbanizados; assiste-se a um esvanecimento ou variações nos costumes que em tempos antigos caracterizaram o arquipélago como um todo: necessidade de convivência e o estar junto.

A emigração desde seus primórdios tem sido uma das pontes entre as ilhas e o exterior, a terra-longe, o que quebrou de certa forma seu isolamento; o emigrante mantém contato com sua terra não somente através de remessas de dinheiro, como também no envio de presentes, vestuários, fotografias, tecnologias, entre outras coisas. Em uma pesquisa sobre os desafios da escola em Cabo Verde, nas aldeias rurais de João Dias e Chão Bom, no interior de Santiago,

¹⁴⁸ As telenovelas brasileiras da TV Globo são dos programas mais apreciados na televisão, influenciando os comportamentos e o linguajar de todos, inclusive das crianças. Como exemplo, recordo uma das primeiras “O Bem Amado”, que causou tanto impacto nos centros urbanos que, a partir dali, todos os mercados de roupa e calçados passaram a denominar-se de Sucupira. O IDH relatou que 70% da população tem acesso a televisão, enquanto que 90% tem acesso a rádio.

foram encontrados nas famílias pesquisadas motos e carros movidos à pilha, que familiares residentes no estrangeiro enviaram e que, no entanto serviam como objeto de decoração nas salas das casas perdendo todo valor lúdico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNICEF, 1998).

As políticas de liberalização da economia na década de 1990 favoreceram a entrada no país de empresas e produtos; na sequência, o comércio implementado pelos comerciantes-imigrantes chineses facilitou o acesso ao consumo de brinquedos eletrônicos e não só. De certa forma, seria insustentável falar e almejar uma cultura infantil pura em Cabo Verde, apesar do país ser pobre e inserido no contexto ocidental africano, retomando Corsaro (2009, p.31), pois ela reproduz a apropriação das informações do mundo adulto pela criança, de forma a atender seus próprios interesses, pois “as crianças são circunscritas pela reprodução cultural” e a sociedade que as envolve as afeta, impreterivelmente.

O espaço escolhido para observação na Várzea possuía um trepa-trepa e um escorrega. Crianças usavam sucatas, particularmente as com idades inferiores a quatro anos, em brincadeiras isoladas. Enchiam garrafas de cerveja vazia, ou garrafa PET, com terra e esvaziavam, experimentavam jogá-la pra cima e apreciar a suspensão das partículas no ar, seguida de imediata queda. Também se constatou a presença de boneca industrial e aparelho de mp3.

Uma vez, a Janine (oito anos), rodava um pneu velho, enquanto corria. Isaquilson (dois anos e três meses) encantou-se. Era a primeira vez que via o tal objeto ressignificado em um brinquedo. Quis também o brinquedo para fazer o mesmo, e apontava o dedo dizendo insistentemente: “*Kré kelá*” [Quero aquilo!]. A menina aproximava, propositadamente, o objeto dele e depois distanciava, várias vezes. Isaquilson não chorou, mas percebia-se certa aflição de querer também experimentar correr o pneu, apesar de serem poucas as possibilidades dele conseguir. Os *pikinóti* estavam sempre presentes e aproveitavam as brechas nas brincadeiras dos mais crescidos para participarem, e muitas vezes se submeterem, em meio a algumas contestações, às vontades e regras de outrem.

Visto vários não estarem matriculados em uma instituição de educação infantil, poderiam estar na rua no horário em que as crianças maiores estavam na escola, usufruindo com mais propriedade do espaço da rua com os pares. Apesar de o fazerem, não com tanta consistência, pois uma das razões seria a incidência do sol na rua, queriam estar na rua conjuntamente com as diferentes idades num espaço que lhes pertencia para aprender, recriar,

produzir, conviver. Essa é uma das formas de socialização, de integração no grupo e encontro com os valores de sua comunidade; a qual Fernandes (2004) enfatiza esta peculiaridade, uma vez que, a socialização sucede entre as crianças e pelas crianças no seio das culturas infantis.

4.4 Brincadeiras livres no jardim de infância “Sementes de Girassol”

Para verificar se as brincadeiras observadas na rua têm uma relação com as de uma instituição pré-escolar, procurei o jardim infância “Sementes de Girassol”, situado no bairro da Várzea, pertencente à Câmara Municipal da Praia.

A infra-estrutura com duas salas, um banheiro, uma cozinha, dispensa, secretaria e pátio foi construída em 1986 pelo então Instituto Caboverdiano de Solidariedade; a partir de 2006, a gestão passou para o Município. Este se responsabiliza pelo salário¹⁴⁹ das professoras¹⁵⁰ e da auxiliar de limpeza e pelos materiais pedagógicos. O ICASE (Instituto Caboverdiano de Ação Social Escolar) assegura a refeição quente (sopas e mingau), exceto o gás que é comprado pela instituição. De vez em quando, a instituição recebe donativos de particulares e de outras instituições.

O estabelecimento funciona somente no período de manhã, no horário das 8h às 12h, com duas professoras formadas pelo Instituto Pedagógico e uma estagiária do curso de Educadora de Infância do mesmo Instituto. Esta instituição não possui diretora, a administração é

¹⁴⁹ Segundo a professora o salário é de 18.000\$00 (dezoito mil escudos), aproximadamente 211,76 dólares duzentos e onze dólares, setenta e seis cêntimos); uma professora do jardim infantil da Cruz Vermelha, na cidade da Praia, ganha 30.000\$00 (trinta mil escudos) correspondente a 357.94 dólares (trezentos e cinquenta e sete dólares e noventa e quatro cêntimos); a pesquisadora tem informações de salários de 6.000\$00 (seis mil escudos), equivalente a 70.58 dólares (setenta dólares, e cinquenta e oito cêntimos), em várias instituições privadas do pré-escolar. Por exemplo, um/a professor/a do Ensino Básico (Fundamental) sem formação na área, com pelo 25 anos de exercício profissional, auferir um salário líquido de 33.815\$00 (trinta e três mil, oitocentos e quinze escudos), quase 397,82 dólares (trezentos e noventa e sete dólares, e oitenta e dois cêntimos); enquanto que um/a professor/a aposentado/a com formação na área pelo Instituto Pedagógico de Cabo Verde ganha 73.657\$00 (setenta e três mil, seiscentos e cinquenta e sete escudos) aproximadamente 866,55 dólares (oitocentos e sessenta e seis dólares, e cinquenta e cinco cêntimos), vale frisar que ambos salários estão sob responsabilidade do Governo. Para a conversão, foi utilizada a cotação do Banco Central do Brasil de 07/09/2010, em que 85\$00 (oitenta e cinco escudos) equivaleria a 1 dólar norte americano.

¹⁵⁰ A expressão empregada no sistema pré-escolar em Cabo Verde é monitora.

feita diretamente pela Prefeitura. Com a capacidade para atender 80 crianças, no momento estão matriculadas somente 54, sendo 18 meninas e 36 meninos. São duas turmas, um agrupamento de quatro anos e outro de cinco anos. No ingresso, paga-se uma taxa de matrícula de 550\$00 (quinhentos e cinquenta escudos) e a mensalidade é de 300\$00 (trezentos escudos).

Concebe-se o jardim de infância como espaço institucional que coloca as crianças pré-escolares na co-presença de pares, adultos (professoras, auxiliares), espaço, atividades, objetos diferenciados, relações sociais que fomentam a interação, ação e confrontos (FERREIRA, 2004). No contexto pesquisado, não se deve considerar o jardim de infância o reduto da localização das crianças, de interação com as diferentes idades ou campo, quase primário, de relações sociais; isso porque, em virtude de uma identidade cultural local, a família, vizinhança e a rua, em antecipação ao espaço institucional, constituem o espaço primário para interação, experiência, realização de atividades e ações cruciais na integração e formação da/s criança/s caboverdiana. O jardim de infância é produto de “uma construção sócio-histórica destinada à socialização das crianças” (Ibidem, p.56), todavia deve-se acrescentar que, em Cabo Verde, não se atribui o caráter primário na socialização das mesmas. O brincar, para autora, amolda o cotidiano do jardim de infância onde as crianças constroem os seus significados, entendimentos mútuos e estabelecem em ações coletivas as suas atividades.

A observação realizada teve como foco as crianças brincando com seus pares, com crianças de outras idades e interferências ou não de adultos. As crianças chegam entre 8h e 8h 30min, e permanecem no pátio brincando livremente, enquanto as salas são limpas pela auxiliar/cozinheira. Às 9h vão para a sala. Ao chegarem acompanhadas seja da mãe, pai, irmã/ão, prima/o, ou vizinha/o, as crianças sentavam ou encostavam-se numa parede; minutos depois, algumas se dirigiam ao balanço, único equipamento recreativo no pátio. Outras, geralmente os meninos, começavam a brincar de “Palmadinha”. Algumas crianças ficavam sentadas, observando as outras brincarem, ou então conversando entre si.

O balanço era muito disputado. Muitos ajudavam empurrando o acento para o vai-e-vem, enquanto aguardam, pacientemente, sua vez de utilizar o equipamento. Houve um momento em que o José Pedro (cinco anos) administrava o equipamento e, se alguém reclamasse, explicava porque é que era a vez de uma e não de outra criança. No que se pode entender, um dos critérios era priorizar crianças de baixa estatura. Percebeu-se que sempre as mesmas crianças

elegiam o brinquedo, enquanto outras preferiam correr, estar aos pontapés, entreter-se com algum brinquedo que apanhavam na sala ou traziam de casa. Houve dias em que o equipamento foi interdito, depois de um menino ter se machucado quando foi atingido por um dos vai-e-vem da cadeira (sem o acento de madeira). Antes desse episódio, a Lenira (cinco anos) repreendia os primeiros que se aproximavam do equipamento, assim que chegavam à instituição, com ameaças de ir dizer à tia (professora), como ficou registrado no caderno de campo:

Quando cheguei a professora ainda não tinha chegado, somente cinco crianças. Chegaram mais e permaneceram sentadas, conversando entre si. Uma das crianças queria subir no balanço e outro menino ameaçava-o que ia contar à tia. O menino ousou, e depois que viu uma menina correndo para contar à tia, desistiu. Quando alguém gritou: “*Tia ka stá!*” [A tia não está!], três crianças foram ao baloiço. Com a chegada da auxiliar de limpeza, abandonaram o brinquedo. Quando ela entrou numa das salas, um dos meninos voltou ao baloiço. Quando a auxiliar o viu, disse: “*Dja fládu pa ningén ka baloisa! Nhos ka ta obi?*” [Já foi dito que ninguém deve balançar! Vocês não ouviram?] (Caderno de Campo, 18/02/2010).

O Davi (quatro anos) organizava um grupo. Seguidamente contou até dez, para que os meninos corressem e se dispersassem. Ele tinha a missão de perseguir-los até os alcançar. Outro menino queria dividir com ele a função de perseguidor, mas ele recusou e continuou a liderar a brincadeira. Alguns minutos se passaram, ele mudou de ideia e nova regra foi acrescentada à brincadeira: revezamento do líder/perseguidor. Ferreira (2004) aponta a introdução de inovações quer nas regras ou nas suas sequências como uma característica que dissipa a linearidade das ações reproduzidas pelas crianças, que podem sempre ser alteradas e qualitativamente melhoradas.

Um pequeno carro concentrou a atenção de catorze meninos que trocavam ideias; numa outra ocasião, um menino simulava que o carrinho era telefone e conversava com o colega que tinha um telefone. A ligação interrompeu-se quando uma criança gritou: “*Wagner, odja minina lá!*” [Wagner, olha a moça!] e perceberam que estavam sendo filmados. Por outro lado, a câmera despertava atenção. As meninas, por exemplo, chegavam perto. Perguntavam ou simplesmente ficavam por perto. A câmera/filmadora, apesar de ser aceita com alguma naturalidade, chamava uma vez ou outra atenção: um grupo de meninos estava sentado e outros em pé. Aproximei-me, percebi que estavam a ver um brinquedo e dividindo pipocas. Ambas as atrações haviam sido levadas por alguém ao jardim naquele dia. O José Pedro (cinco anos) fixou

a câmera e dissimuladamente chamou um dos colegas pelo nome, dizendo-lhe com expressões faciais e dos olhos que estavam sendo filmados.

O caderno de campo também despertava curiosidades das crianças. Por exemplo, foi surpreendido um grupo de meninas debruçadas em cima do caderno e a Loide (quatro anos) desfolhava as páginas e soletrava seu nome enquanto rabiscava. Minha presença não interrompeu a atividade, continuaram. Desta feita, uma outra menina ditava silabicamente outros nomes. Dias depois, foi a vez dos meninos, o Edson (cinco anos) folhava o mesmo caderno com entusiasmo de ver o que continha. Aproximei, ele limitou-se a sorrir.

Todo o movimento das brincadeiras acontecia sob olhar de uma das professoras. Havia interferências quando duas ou mais crianças lutavam entre si ou quando alguém excedia o tempo no balanço. A outra professora só chegava depois das nove horas, quando não faltava. Uma vez, no instante da brincadeira livre, a auxiliar de limpeza repreendeu algumas crianças que corriam, com a seguinte frase: “*Nhos xinta! Tudu algen xintadu pa ka kai!*” [Sentados! Todos sentados para que não caírem]. A regra foi obedecida por alguns segundos.

A Liana (um ano e meio), neta da professora mais antiga, frequenta o Jardim quase todos os dias e permanece por um período de 1h 30min, mas não está matriculada. Olhava atentamente os meninos na correria, descia os degraus e subia outros para ficar perto; por vezes, uma outra criança a segurava no colo ou pela mão para caminharem pelo pátio ou demonstrar afeto. Dentre elas, duas se destacavam como “as mães” da Liana: Marlice (quatro anos) e Zuleica (quatro anos), como confidenciou a professora, demonstravam cuidados acompanhando-a e também manifestavam algum ciúme quando outras crianças chegavam perto da menina para brincar, acariciar ou falar. Chamava atenção o cuidado que as crianças tinham quando, na correria, passavam por ela sem a derrubar. Por vezes, o movimento das crianças no balanço detinha seu olhar, por curiosidade ou, talvez, pela vontade de experimentar o brinquedo; e também chamavam atenção suas tentativas em subir uma parede que as outras crianças, constantemente, com um único pulo saltavam. Algumas vezes, crianças mais crescidas, com idades compreendidas entre nove e doze anos, acompanhantes das crianças, permaneciam no jardim no período do lazer no pátio. Ficavam perto do balanço, várias vezes intervindo nas atividades, olhando ou conversando com as crianças do jardim.

Enquanto a Darline (cinco anos) balançava, em derredor outras crianças aguardavam a vez, e o Ruben (quatro anos) empurrava com os pés a cadeira do balanço (mas esta estava sem as tábuas, era somente a armação de ferro), a contragosto da menina, fazendo com que ela se desequilibrasse um pouco. Nesse instante o Davi (quatro anos), que observava a situação, gritou: *Ruben, da-l dentu rostu! Da-l ku mon dentu rostu!* [Ruben, dê-lhe uma tapa! Dê-lhe uma tapa na face!]. Não satisfeito em ordenar, correu para o balanço e, agarrado na corrente ficou em pé na armação da cadeira e a Darline, de imediato, abandonou o brinquedo. O Ruben também subiu no acento. Ambos ficaram em pé, segurando a corrente que prendia o balanço enquanto praticavam o movimento do vai-e-vem.

A partir das observações realizadas percebeu-se que as meninas, muitas vezes, formavam um reduto entre si nas conversas ou brincadeiras, isso acontecia no seio dos meninos. Todavia, varias situações denotaram meninas e meninos em interação. A propósito questionou-se à Cleo (cinco anos) o motivo pelo que as meninas se ajuntavam entre si, ela justificou: - “*Pamô es ta da-nu porada, es ta tranka-nu pé*” [Porque eles [os meninos] nos batem]; enquanto que José Pedro (cinco anos) explicou que as meninas não queriam brincar ou juntar-se a eles. Os encontros entre as crianças são marcados pela manipulação e afirmação da desigualdade nas relações, nesse caso entre os sexos. Na sociedade caboverdiana a questão de gênero, muitas vezes, traduz-se na relação de poder e força, calcada numa representação social que sempre valorizou o sexo masculino. A situação apresentada, demonstra que a desigualdade de gênero, permeada no exercício da autoridade do homem em relação à mulher, não se restringe ao mundo adulto, pois também se reproduz no contexto pré-escolar na interação entre os pares.

Em meio aos conflitos, ocorrem negociações, ou não, durante todo o trajeto de uma brincadeira. Quatro meninas brincavam “*Róda, róda sen kalsinha*”¹⁵¹, uma delas, a Zuleica, quatro anos, impunha pequenas regras. Enquanto rodopiavam, no entusiasmo, uma delas pulou, foi repreendida pela Zuleica. Em seguida, a Marlice (quatro anos) agachou antes do tempo; com irritação, a Zuleica ameaçou-a: “*Bu ta saí, bu ka ta brinka gósi!*” [Você vai sair, não brincarás mais!]. Ao que a Marlice, apesar de baixa estatura, enfrenta-a: “*Mi ki kumesa na róda, róda!!*” [Eu iniciei a roda!]. Imediatamente a Zuleica soltou a mão da colega, manifestando

¹⁵¹ Na minha infância cantava-se “Roda, roda sem cantiga”; de acordo com Lobo (1997) gerações anteriores cantavam “Roda, roda sem cantim” e “Roda, roda cinco cantim”.

descontentamento pela resposta. Com isso, quis mostrar que a colega foi excluída da brincadeira. Marlice recusou a expulsão e insistiu em pegar, de novo, na mão da colega proferindo: “*Mi ki kumesa!*” [Eu iniciei a brincadeira!]. Uma das integrantes do grupo interveio: “*Zuleica, e’ simé, el ki kumesa*” [Zuleica é verdade, ela principiou a brincadeira]. A Zuleica ficou em silêncio e fora da roda, porém relutante, e as três decidiram continuar; passaram nove segundos com ímpeto volta à atividade e exige permanecer ao lado da Marlice. Concomitantemente, ao perceber que um menino que observava tudo queria associar-se ao grupo, Zuleica o repeliu. O menino persistiu e Zuleica, com expressões faciais, pedia ao grupo que não o integrasse. Momentos para negociações, uma menina convenceu o grupo a integrá-lo e depois continuaram cantando: “*Róda, róda sen kalsinha uééééé!*”

Na situação registrada, percebe-se a tentativa de uma das crianças em constranger ou obrigar uma outra a seguir uma determinada regra, sob a ameaça de ser excluída. A negociação resultou-se a partir do conflito gerado pela quebra de um procedimento, convencionado por uma das crianças durante a brincadeira. Os confrontos geram um trabalho de negociação e/ou de controle e manipulação, perpetrados na prática ou no discurso, que se revelam consensuais e produtivos no confronto com a ordem adulta, ou ainda, para manter controle em relação aqueles que constituem ameaças no próprio grupo de pares, de acordo com a Ferreira (2004, p.70):

[...] tão importantes como os espaços de cooperação são os espaços de conflito e disputa que, sendo-lhes indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença, i.e, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa.

Outra experiência sucedeu quando um grupo de meninas brincava e duas foram expulsas. Estando por perto, o José Pedro (cinco anos) questionou à líder e aconselhou as duas meninas a procurarem outro grupo. O contexto institucional propicia manifestação de desigualdade de poderes e as crianças apresentam concepções individuais, acabando por consolidar distinções ou posição social no grupo. É importante para reflexão denotar a competência das crianças, como seres sociais, para as diversas interações com comportamento relevante para impulsionar ações, mostrando a desigualdade nos processos participativos de

cooperação e reciprocidade, e a centralidade com que assumem a propriedade, os acordos, a quebra das normas, afirmação de poderes (FERREIRA, 2004). De alguma forma, isso desafia e descredibiliza uma concepção naturalizada da inexistência de desigualdade de poderes ou do conflitos entre os pares, no processo de interação.

O Amilton (cinco anos), acidentalmente, jogou a água que trouxera de casa no chão do pátio. Alguns colegas que viram, ameaçaram contar à auxiliar de limpeza o que ele havia feito. O menino, temeroso, começou a chorar de medo da denúncia dos colegas e da repreensão, presume-se, de que seria alvo. Ao mesmo tempo, com os sapatos, tentava limpar o móbile da “transgressão”. Os colegas se divertiam com seu desespero, tanto que um deles procurou a auxiliar e o denunciou. O Amilton teve que se apresentar à auxiliar para explicar o sucedido. Inconformado, o José Pedro (cinco anos) que observava tudo se aproximou de um colega e o censurou: “*Abo e’abuzadu! Bu manda minis ba flá?!*” [Você é mau! Mandaste os outros denunciá-lo?!].

Uma garrafinha PET no chão causou estranheza pelo fato de criança alguma ter pego para encher com areia; pois, nas observações feitas nas ruas, as sucatas eram os artefatos que as crianças, nessa faixa etária, mais fazem o uso, quando não estão em grupo, para entreter-se, enchendo-os com terra e os esvaziando.

Numa manhã, um gafanhoto foi presa fácil das crianças. A diversão consistiu em jogar o inseto, uns nos outros. As crianças corriam, não que estivessem com medo, presume-se, mas pela excitação e pela ameaça que a situação criava. Uma menina segurava o inseto, enquanto um menino indicava quem ela deveria atemorizar com o mesmo. Nesse processo, as crianças se aproximavam daquela que ameaçava jogar o inseto, até uma delas o arremessar entre os ramos da árvore, o inseto pousar por instantes e finalmente fugir dali. Estas ações lúdicas, permeadas de tensão ou ameaça e posteriormente, de alívio e evasão, contribuem sobremaneira para ajudar crianças a lidarem com situações de perigo e desconhecidas. Conforme Corsaro (2009, p.33-34):

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidade, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

Ao me aproximar para filmar o gafanhoto, um menino repreendeu uma menina que ia segurar o inseto: “*Sai di li, sa ta ben tradu fotu!*” [Saia daqui, ela vai fazer uma foto!]. Todos viraram para a câmera, tendo logo em seguida pegado o inseto e continuado a brincadeira.

Na brincadeira “Polícia e Ladrão”, vários meninos desempenhavam tanto o papel de um, como do outro. Quando o policial persegue e alcançava o ladrão, lutavam no chão na tentativa do primeiro imobilizar o segundo, gritando: “*Anôs e’ karu pulisia!*” [Nós somos o carro do policial!]. Este fazia de tudo para escapar. Outro ladrão agarrou um policial para que o amigo fugisse. Havia também alguns ladrões encarcerados na carceragem que era um cantinho próximo e foram libertados por outro. Num determinado momento, o Eder (cinco anos), policial, colocou um ladrão, o Célio (cinco anos), na parede, com as mãos levantadas, o revistou e descobriu algo no bolso; tirou e correu dando risadas seguido por uma outra criança. Minutos depois, quando todas as crianças estavam na roda, o Eder distribuiu algo a alguns colegas, que, ao serem advertidos pela professora, mostraram que, afinal, era sal. Este é o tipo de brincadeira em que as crianças dramatizam papéis do mundo adulto, numa apropriação e num enriquecimento do mesmo. Ao executarem tais brincadeiras, conforme Corsaro (2009) adquirem poder, status e controle.

O policial é tido como alguém que estabelece a ordem, atrai respeito por causa da autoridade que exerce na sociedade. A figura do policial¹⁵² é utilizada, muitas vezes, para intimidar uma criança, enquanto que a do ladrão associa-se a preguiça e malandragem. Os dois personagens são o reverso, mas independentemente de uma avaliação pré-concebida, no jogo de papéis a diversidade se presentifica mostrando “como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si” (Ibidem, p.34).

Nessa diversidade, tanto o ladrão como o policial estão numa posição similar em termos de ganhos: um dos ladrões ousa enfrentar o policial para que o outro fuja; os policiais se empenham em realizar sua função; um ladrão invade a carceragem, para possibilitar a fuga do outro. Os ladrões demonstram solidariedade para com o igual ao enfrentarem os policiais; as crianças enriquecem a brincadeira com características, como é o caso da solidariedade (FERREIRA, 2004), inerentes à cultura de pares. Por seu lado, os policiais tentam exercer um

¹⁵² Há bem pouco tempo se utilizava, e é bem provável que ainda assim aconteça, em Cabo Verde, a figura do *nho Lobu* (sr.Lobo) para intimidar crianças.

controle através da exibição de poder e status: “*Anôs e’ karu pulisia!*” [Nós somos o carro da polícia]. Essas crianças sabem que, em situações de desacato e brigas, com a chegada dos policiais a ordem é estabelecida, pois, provavelmente, presenciaram situações idênticas no contexto onde estão inseridas ou ainda nos filmes e desenhos animados. Em suma, pode-se constatar que este é um tipo de brincadeira que permanece, onde o ponto central é o antagonismo, que no entender da Kishimoto (1995, p.55) é “estimulante simbólico necessário a uma oposição sem consequência real”.

Numa daquelas manhãs, o Edson (cinco anos) estava empenhado em esfregar um caroço no chão. Sorrateiramente, encostava a sementinha na pele de uma outra criança, despertando um leve susto. Era o caroço da *kálbisera*¹⁵³ que, ao ser esfregado com força no chão ou numa parede rugosa, aquece e, em contato com a pele, queima levemente. Logo, dois meninos vasculharam o pátio à procura de mais caroços, agregaram mais três meninas à brincadeira e a diversão continuava "queimando" os mais distraídos. Do caroço da *kálbisera*, manipulado pela criança livremente, construiu-se uma brincadeira. Como diria Brougère (2006, p.13) “o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança”. Sendo assim, o objeto nas mãos da criança se potencializa para o ato de brincar, recrear e divertir.

Kishimoto (1995) na sua pesquisa mostra que vários jogos surgidos na época dos engenhos de açúcar, nas regiões onde proliferavam tais sistemas, destacavam temáticas do cotidiano dos tempos da escravidão, do patriarcalismo e do rude sistema de transporte. Um desses, o belisco, dos séculos XVIII e XIX, consistia em dar beliscões fortes enquanto se cantava. Com outras denominações, o jogo continua presente no lúdico infantil, envolvendo partes do corpo como as mãos, os pés e as orelhas. Jogos semelhantes podem ser encontrados em várias partes do mundo.

Registro aqui que uma bexiga com formato alongado, levada por um menino ao jardim, foi utilizada pelo mesmo como chicote, durante uma brincadeira com os pares. Enquanto ele os perseguia para açoitar, eles incitavam-no a continuar a brincar dando tapinhas nas costas e chamando-o de *ambalé*. Aqui o destaque para ação inventiva das crianças, no âmbito da

¹⁵³ Fruto do imbondeiro.

linguagem, uma vez que a palavra *ambalé* não existe no crioulo de Cabo Verde. Uma das crianças envolvidas teria inventado a palavra, talvez a partir de alguma outra ou não, e as outras apoderaram e coletivamente a repetiam; mesmo não possuindo um significado real, no código conhecido, tornou-se pela criação das crianças algo com sentido para o momento lúdico. Neste caso, a indicação verbal criada pela criança, através da ação incorporada no brincar, não possuía uma finalidade em si mesmo, contudo serviu apenas como recurso para sua prossecução e manutenção, ocasionando, deste modo, compreender a ação como significante (FERREIRA, 2004).

De todas as brincadeiras, as de perseguidor/perseguido parecem ser as mais apreciadas pelas crianças observadas no espaço da pré-escola “Sementes de Girassol”. Os movimentos de correr, pular, desafiar com gestos, cair, parar, dançar, esbarrar, tocar, gritar, rir, cantarolar tornavam a ação prazerosa e instigante tanto para a criança que a executava como para aquele/a que observava. O Deison (quatro anos), ao ser perseguido, a uma certa distância pára, vira-se para o perseguidor e cantarola: “*Xô pelada, ka ta pega-m. Xô pelada, ka ta pega-m!*” [Xô galinha, não me alcanças. Xô galinha, não me alcanças!]. Um colega achou interessante e fez o mesmo. Dirigiram-se desta forma para o perseguidor; se este fizesse algum movimento que desse a entender imediata perseguição, os outros corriam. Ao se aproximarem e provocarem o agente ameaçador as criança convidam para a brincadeira, Corsaro (2009, p. 33-34) acentua que essa rotina proposta por elas envolve acumulação e liberação de tensão:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

A expressão “*xô pelada*” tornou-se muito badalada quando “Ferro & Gaita”¹⁵⁴ gravou uma música em que a mesma era o refrão. Essa seria, talvez, a referência mais próxima para essas crianças, que conhecem a música, no uso da expressão. Todavia, essa expressão veio do campo, é a forma utilizada para afugentar a *pelada* [galinha-de-angola] quando invadem os

¹⁵⁴ Agrupamento musical caboverdiano cujo o gênero é o *funaná*.

cultivos; e também é provável que a expressão tenha sido incorporada nas cantigas de trabalho da faina agrícola. Durante toda a brincadeira o perseguidor foi denominado de *xô pelada*.

Enquanto isso, várias outras se aglomeravam ao redor da Cleo (cinco anos) que tinha um celular¹⁵⁵ e colocava músicas. Nos dias seguintes retornou com o celular e várias crianças aproveitaram da música para dançar e cantar o refrão da música “*Bo e’ boa*”¹⁵⁶. A Cleo e as colegas, depois de perceberem o meu interesse como pesquisadora no que faziam, capricharam na dança e no refrão. Essa não foi a primeira vez que se constatou a presença de um artefato tecnológico, pois na Várzea uma menina escutava músicas num aparelho mp3. Não é possível descartar que alguns avanços tecnológicos, econômicos e sócio culturais, influenciam as ações das crianças e introduzem inovações na forma de brincar e divertir-se. A questão é entender como as dinâmicas próprias do desenvolvimento (CANCLINI, 2003) se presentificam nas ações das crianças, uma vez que as culturas infantis não são estáticas ao que acontece na sociedade. Para este autor, a presença de tecnologias avançadas nessas culturas denota a hibridação, de alguma forma revela a penetração de estilos de vida, ainda que lenta, das sociedades de consumos nas culturas locais.

Três meninos lutavam no chão, a minha aproximação, os fez parar. Segundos depois, dois deles retomaram e continuaram a imitar que brigavam com socos e pontapés acompanhados de interjeições características dos filmes de ação. Num outro momento, duas ou mais crianças lutavam entre si; estando a professora por perto, repreendia com frases do tipo: “*Ei, kel lutu lá, nau!*” [Ei, este tipo de luta, não!]. Nenhuma das brigas ou lutas mencionadas eram reais, as crianças recriavam uma situação do cotidiano, atribuindo outra acepção à ação. Destaca-se uma das características encontradas no ato de brincar, nesse caso o faz-de-conta, em que se atribui às significações cotidianas um sentido diferente, ocorrendo assim uma ruptura com as significações dotadas na realidade social:

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de

¹⁵⁵ O QUIBB 2007 revelou que 44.9% dos inquiridos, residentes na cidade da Praia tem acesso a telefone fixo, e 75.4% a telefones celulares. Nesse sentido o IDH (2010) divulgou que 96% da população do país têm acesso a rede telefônica móvel.

¹⁵⁶ “*Bo e’ boa*” é um reggaeton do cantor caboverdiano Assassino, residente nos EUA.

discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastadas das crianças (BROUGÈRE, 1998, p.24).

Na segunda-feira ou depois de um feriado as crianças sempre tinham o que contar, não só à professora, mas primeiramente aos colegas. O José Pedro (cinco anos), contornado de meninos, contava que no dia anterior tinha ido à praia, entre o real e imaginário, frases como: “*Ben uma ónda, N spera N trufudja!*” [Veio uma onda gigante, aguardei e adentrei!], e “*N dá uma kamalhota dentu d’águ!*” [Dei uma cambalhota na água!] captavam a atenção dos colegas.

Finalmente, o realce para alguns brinquedos industriais de pequeno porte, levados pelas crianças, sempre atraíam a atenção dos colegas, tanto de meninos como de meninas. Havia também e outros pertencentes à instituição pré-escolar de que as crianças apropriaram algumas vezes para brincar.

Portanto, as observações realizadas no jardim de infância conduzem a uma série de ilações para avaliar as brincadeiras e brinquedos e as ações das crianças com relação ao espaço da rua:

- Brinquedos industriais: estas prevaleceram na instituição pré-escolar, contudo foram encontradas na rua. Ocorrência de artefatos tecnológicos como celular, no jardim de infância, e aparelho mp3, na rua.
- Brinquedos de grande porte: no bairro da Várzea, havia escorrega e um trepa-trepa muito utilizados pelas crianças; no jardim de infância, o balanço era disputado por meninos e meninas.
- Sucatas como artefatos lúdicos: os dados coletados enunciam a presença de pneus velhos e cabos de vassoura, garrafa vazia de cerveja, copo vazio de iogurte, restos de bexigas, embalagem Pet de óleo, lata vazia, caixa de vazia de cerveja na rua como artefatos potencializadores do ato lúdico e ressignificados pelas crianças nas suas ações. O mesmo não se verificou no jardim infantil.

— Faixas etárias: a hipótese inicial era de que se encontrariam crianças com menos de três anos de idade na rua, juntamente com as maiores, o que realmente se confirmou; todavia os dados enunciaram, também, a presença de crianças com idades superiores a cinco anos e inferiores a quatro anos no jardim de infância.

— Presença dos adultos: nas zonas do Brasil e em Ponta d'Água, como na instituição, a presença de adultos denotava-se pela intensidade das interferências nas brincadeiras e nos conflitos. Isso talvez se explique pelo fato da proximidade dos espaços onde meninos e meninas brincavam com relação às casas; já na Várzea, o controle era menor devido à relativa distância entre os espaços. Da mesma forma, isso onde explicar que as agressões tenham se verificado com prevalência na rua e não no espaço institucional.

— Desigualdade de poderes: se no jardim de infância os dados mostram que a relação de força acontece entre os pares em meio aos processos participativos, na rua a tendência dessa manifestação se consolida mediante a hierarquia etária, de crianças maiores para com os *pikinóti*.

Tanto na rua como no espaço do Jardim de infância enquanto as crianças brincam, aprendem, reclamam, brigam, riem, gritam, dançam, cantam, dão ordens, disputam posições, ousam, protagonizam, ajudam-se, impõem, discutem, imitam, choram, recriam tudo isso acontece em fração de minutos, interativamente, o olhar da pesquisadora limitado, não consegue descrever em pormenores tudo o que sucedeu nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma questão instigou o desdobrar da pesquisa: as brincadeiras que meninas e meninos fazem na rua são as mesmas, ou não, daquelas feitas em um jardim de infância? Entretanto, outras questões se agregaram para que a tessitura espelhasse, um pouco, a infância em Cabo Verde, a saber: conhecer as crianças do arquipélago; as brincadeiras de sessenta anos atrás; a integração, ou não, das peculiares geográficas nas culturas infantis; e por fim, a presença e participação, ou não, da pequena infância na rua brincando com diferentes idades.

A sociedade caboverdiana mediante seus usos e costumes, representações e valores, se organiza para recepção, proteção e educação da criança, parte indissociável desse coletivo. Todo zelo despendido, desde o que a futura mãe pode, ou não, comer; rituais no pré-parto e no puerpério; e os preceitos com a pequena infância; fazem emergir uma concepção de infância associada à fragilidade desse ser, por conseguinte, digna de proteção da comunidade que a recebe.

As tradições locais não estão imunes às mudanças, que ocorrem na realidade social; influências das políticas, inovações tecnológicas e da mídia, adoções de novas ideias, imposições podem ser responsabilizados por perdas, alterações, acréscimos nos elementos que contornam a nossa cultura. Ainda assim a família, quer os membros estejam interligados pelos laços sanguíneos ou não, a vizinhança e a rua se reservam como meios privilegiados de acolhimento e de socialização das crianças. No Brasil o direito à educação nas creches, fora da esfera familiar, está consagrado na lei como direito na construção da cidadania; enquanto que em Cabo Verde ainda as crianças não direiro à creche.

O Brasil tem sido um exemplo com relação atenção à infância, aos movimentos de luta e avanços na Educação Infantil. Os movimentos de articulação nos últimos anos, em prol da qualidade na educação oferecida as crianças do zero aos seis anos, refletem as possibilidades de luta: interlocução do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil com o governo federal, o Conselho Nacional de Educação, fundações, ONGs na ação pela garantia do direito constitucional das crianças de até seis anos à educação, independentemente da raça, gênero, credo, etnia e condição sócio-econômico; pesquisas e estudos elaborados acerca da pequena infância dos pesquisadores e das pesquisadoras, e grupos em diversas universidades no país;

movimentos encetados juntos aos constituintes com o objetivo de validar o compromisso daqueles com propostas de leis que favoreçam as necessidades de crianças do zero aos três anos; audiências públicas; entre outras. As discussões prosseguem em diversos âmbitos, apesar de alguns retrocessos como documentos que desconsideram necessidades de crianças pequenas e creches, e a aprovação da antecipação da escolaridade (CANAVIEIRA, 2010).

No recorte bibliográfico feito, entre algumas obras e poesia, os autores cabo-verdianos pensaram e retrataram a criança pobre; vítima de debilidade econômica, social e das crises de seca; desprovida de bens essenciais como saúde, educação, teto, comida; infeliz; ser em construção; abandonada; inocente; executora de tarefas domésticas; mas também, não com tanta abundância, criança irreverente; sonhadora; transgressora; e que usa o que o contexto geográfico lhe proporciona para brincar, recriar e produzir. A estas leituras acoplam-se outras, internamente ligadas à forma de educação, onde no consenso social a vara auxilia na disciplinarização da criança; sua inserção nas tarefas a prepara para a fase adulta; a emigração se apresenta, sedutoramente, como condição inerente do homem e da mulher em Cabo Verde; e a indissociação da presença feminina quer seja a mãe, avó, tia, ou vizinha.

Esses são os olhares do adulto sobre a infância e criança, debruçadas a partir de um momento histórico e condição social. As mudanças em nível social, econômico e político que sucedem em Cabo Verde instigam-nos, deste modo, a pensar sobre a infância presente, e as múltiplas facetas de sua interação com os pares e com o mundo adultocêntrico.

Na sua intensa produção, as crianças não põem de lado a realidade social, cultural e material que as envolvem. Por sua capacidade e autonomia em construir culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos, as crianças atribuem identidade cultural às ações (SARMENTO, 2004), perfazendo culturas com significados.

As culturas infantis de vinte, quarenta e sessenta anos atrás, segundo lembranças dos meus entrevistados e das minhas entrevistadas, se diversificavam no uso de sucatas; na construção do brinquedo; na relação com a natureza; na sazonalidade das brincadeiras; na hibridação das cantigas de roda; e no ouvir das *stórias* na *bóka noti* [ao anoitecer]. Pela ação das crianças uma lata vazia de banha, pregos, tampinhas de garrafa, restos de madeira se transformavam num carrinho ou barquinho; e as cantigas de roda portuguesa, em contato com o Ccv, assumiam formas, acréscimos, transformações sem sentido linguístico para a língua conhecida mas com significados nas ações realizadas pelas crianças.

A faixa etária do zero aos seis anos, a qual denominei ao longo do texto de *pikinóti*, naquele tempo estavam presente na rua observando as outras, sentadas à porta de casa ou no colo de alguém; impreterivelmente, nos espaços e momentos excepcionais de socialização e iniciação na vida social da sua comunidade (FERNANDES, 2004).

O tempo separa as gerações, porém as crianças prosseguem a brincar na rua: a rua lhes pertence. A hipótese inicial previa localizar crianças pequenas, do zero aos seis anos de idade, na rua brincando, ou então, no colo de uma outra observando. A pesquisa mostra que diferentes idades se encontram neste espaço para convívio, troca, socialização, conflitos, transgressão, submissão e autoritarismo. Os *pikinóti* se fazem presente numa reivindicação da rua como lugar do coletivo, na qual permanecem para brincar sozinhos, com os pares, ou com as crianças maiores. Portanto, a rua pode ser concebida como espaço sem fronteiras etárias, como revelou pesquisas realizadas no Brasil, por exemplo, do Florestan Fernandes (2004) e Mairise Souza (1998).

No jardim de infância, em meio a algum controle de adultos, as crianças brincam, praticamente, as mesmas brincadeiras que fazem no espaço da rua. Esta intervenção, muitas vezes, com teores proibitivos é transgredida, sendo essa resistência uma das peculiaridades das culturas infantis com seus pares.

Na rua fazem alguma roda infantil, no jardim infantil também; os conflitos no espaço institucional ocorrem com os pares, enquanto que na rua com as crianças maiores. Há mais controle exercido pelo adulto no jardim de infância, enquanto que na rua aumentam as possibilidades de fuga a este controle.

Para além das características físicas do arquipélago, os conteúdos concernentes aos usos e costumes locais se incorporam na reprodução, esta é a interpretação que as crianças fazem da realidade que as rodeia. Por ser um estudo de cunho etnográfico, houve tentativa de descrever brincadeiras, contextualizar os dizeres, significar as ações a partir da realidade cotidiana local. Em síntese, pode-se constatar que a cultura societal – musical, gastronômica, dança, personagem lendária, entre outros - permeia a produção infantil, em ambos os espaços. Todavia, registraram-se ausências de sucatas, como pneu, arco; brinquedos construídos pelas próprias crianças; brincadeiras de outrora como *Txuskéma*, *Nha mai flá*, *Nómis-nómis*, alguma cantiga de roda, entre outras, no ambiente da pré-escola.

Dois artefatos registrados, celular e mp3, em ambos os focos pesquisados, no bairro da Várzea, denotam as transformações tecnológicas que perpassam a sociedade caboverdiana, que também têm impactado o mundo da criança e se integram nas suas ações. Aliás, estas constituem descobertas não previstas, pois em momento algum cogitaram hipóteses da presença de tais artefatos tecnológicos num jardim infantil público, que, em princípio atende crianças de baixa renda. Semelhantemente, Santos (2010) registrou acervos tecnológicos em Bombas, uma comunidade quilombola do interior de São Paulo, que eliminam o mito dos “purismos” em tais comunidades, denunciando o híbrido na fluidez das fronteiras.

O jardim infantil se institui como espaço potencializador de experiência individual e coletiva das crianças com os pares e os adultos. Ao mesmo tempo, concebê-lo como espaço permanente de encontro da criança com a proposta educativa que o país lhe oferece nas suas múltiplas representações, de modo a permitir o conhecimento, reconhecimento, aproximação e construção identitária que reforçam seu pertencimento a um grupo. O resgate de brinquedos e das brincadeiras pode ser um dos caminhos para tal, que permitirá um compartilhar inter-geracional entre a professora e as crianças, como espelha a experiência da Ernestina Brito no seu trabalho com o pré-escolar: levar as crianças a brincarem com o arco como fez na sua infância:

[...] Komu nu ben ten djogu di konpetison, N ben kumpra kês argola di plastiku. Pa simula ma nu stá bai Santa Katrina, ta kori kel arku dentu di jardin. Es vivé-l. N fika ta ri pamodi N pasaba el tanbé! Nu fika ta flá: “Santa Katrina diretu”. Kês otu ta fika pa trás: “Nhôs entra!” lá es ta poi na bixa, ta premdi fazi bixa. Nôs nu stá na brinkadera... Más pikinóti pa frenti, tudu na bixa. Un kriansa ta fikaba na frenti, kês otu e’ pasajeru. Nu ta nxina-s poi bixa, ruspeta kobrador, ruspeta más bédjo na entrada d’otokaru [...].

(Entrevista da Ernestina Brito, 61 anos)

Como tínhamos jogos de competição, comprei uns arcos de plásticos. Propus que imaginassem que íamos à Santa Catarina correndo aquele arco no jardim infantil. Eles adoraram. Fiquei a rir, porque [quando criança] vivi as mesmas emoções. E dizia: “Vamos para Santa Catarina”. Outros ficavam à atrás: “Entrem!”, ali faziam a fila, aprendiam a fazê-la. Estávamos a brincar... Os pequeninos à frente, todos enfileirados. Uma criança ficava na frente e os outros eram passageiros. Ensinávamos para além de fazer a fila, a respeitarem o cobrador, os idosos ao entrarem no ônibus [...].

Conforme Ana Lúcia G. Faria (2002, p.213), o envolvimento do adulto, professor ou professora, requer conhecimentos teóricos sobre o brincar e o brincar; dotar as condições apropriadas para um desenvolvimento infantil autônomo, a saber, que impele à criação coletiva das culturas infantis, sobrevinda da experiência e imaginação; observação sem interferências em determinadas atividades; e disponibilidade para “(re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona”.

As observações ponderam, ainda, alguma irrelevância que tempo de “brincadeiras livre” apresenta no cotidiano do jardim infantil, o que contraria as propostas da centralidade do brincar na construção de conhecimento, que deve permear um currículo para educação infantil de qualidade. Mudanças e outros olhares nas políticas para o pré-escolar em Cabo Verde, com inclusão do atendimento das crianças do zero aos três anos constituem desafios e precisam do compromisso de profissionais da área, mães, pais, responsáveis legais, governantes, associações, ONGs e ser motivos de discussões nos cursos de formação docente de criança pequena, nas discussões e formulações de políticas.

Nessa pesquisa, as crianças se deixaram observar, sem reservas; deve-se destacar a naturalidade, pelo menos em boa parte do tempo, com que os *pikinóti* continuavam a fazer o que faziam, mesmo sabendo que eram alvos da atenção e curiosidade da pesquisadora, e do "click" da máquina fotográfica digital. As crianças maiores, sempre dispostas a explicar suas brincadeiras, a exhibir-se, também queriam conversar muito e levantar questões sobre a pesquisa, chegando a lançar o desafio:

*Abô bu ta ben odja módi ki nu ta brinka pa ba mostra lá, pamô ki dipos
bu ka ta ben nxina-nu módi ki minis ta brinka lá (?)!*
(menina de 12 anos – Várzea)

Vens ver como é que nós brincamos para ir mostrar lá [Brasil], porque é que depois não vens ensinar-nos as brincadeiras que as crianças fazem lá?!

No decorrer do trabalho de campo, a sensação de haver um manancial aberto, intocado e disponível, que incita a continuidade de buscas futuras para conhecer a realidade caboverdiana. Contudo, assumo que a pesquisa levantou contradições com as quais não consegui discutir, contradições essas que certamente despoletaram outras questões instigantes. Abrem-se outras possibilidades de pesquisa e/ou análises não afundadas: a questão de gênero e o uso do

corpo, nas falas e ações dos meninos e das meninas; a manifestação da plástica identidade caboverdiana nas produções das crianças; o reforço do discurso da emigração como condição intrínseca ao caboverdiano e à caboverdiana na infância; práticas pedagógicas e o brincar nas instituições pré-escolares; discussões aprofundadas acerca da utilização da língua portuguesa nos jardins de infância; políticas para infância a partir da década de 1990; institucionalização das crianças e a socialização em Cabo Verde; interfaces entre as culturas infantis com a tradição oral (música, contos, provérbios, cantigas de ninar, festas tradicionais, crenças, rituais, dança); influências da tecnologia e da mídia no cotidiano infantil; especificidades das culturas infantis nas áreas rurais; e em outro ramos do conhecimento, por exemplo a História, questionar a descoberta ou invasão de Cabo Verde pelos portugueses.

Tudo o que foi abordado não seria possível sem estar no local pesquisado, graças à bolsa auxílio-pesquisa concedido pelo FAEPEX por intermédio da prof.^a Ana Lúcia G. de Faria. Esse processo gerou uma inquietação de continuidade, conhecer e se debruçar nesta realidade tão pouco conhecida. Como ponderou Geertz (1978), “não cheguei próximo do fundo de qualquer questão sobre a qual tenha escrito”, pois estão abertas as múltiplas possibilidades de pesquisa com a infância e particularmente com a pequena infância.

Ken ki sabi más konta midjor...
[Quem souber mais que conte melhor...]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria M. **Educação e classes em Cabo Verde**. [S.l.]: Spleen, 2002.

AGUIAR, Maria Carmem. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus, 1994.

ALBUQUERQUE, Luis de; SANTOS, Maria Emilia M.(Coord.) **História geral de Cabo Verde**. 2ªed. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical. Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001.

ALMADA, David Hopffer. **Canto a Cabo Verde**. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro, 1987.

ALMADA, José Luis Hopffer (org.). **Mirabilis de veias ao sol**. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 1998.

ALMEIDA, Germano. **A ilha fantástica**. 2ªed. Lisboa: Caminho, 1999.

ALMEIDA, Rosana. O mestre das carrinhas de latas. **VozdiPovo**, Praia, n.689, p. 04, 1987.

AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. 2ªed. Coimbra: Quarteto, 2007.

AMADO, João; HASSE, Manuela. **Jogos e brinquedos tradicionais**. Lisboa: Instituto de apoio à criança, 1992.

ANJOS, José Carlos G.; VARELA, José Carlos M. **Diagnóstico da situação de vulnerabilidade das crianças em situação de rua face às IST/VIH/Sida**. Cabo Verde: Ministério do Trabalho e Solidariedade/Instituto Caboverdiano de Menores, 2005.

BARBOSA, Jorge. **Obra poética**. [S.l.]: Imprensa Nacional, 2002.

BASTIDE, Roger. **Brasil terra de contrastes**. 4ªed. São Paulo: Européia do livro, 1971.

BATALHA, Luis. A elite portuguesa-cabo-verdiana: ascensão e queda de um grupo colonial intermediário. In: CARVALHO, Clara; CABRAL, João de Pina. **A persistência da história: passado e contemporaneidade em África**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004. p.191-225. Disponível em: <<http://www.iscsp.utl.pt/~lbatalha/downloads/eliteportuguesacaboverdiana.pdf>>. Acesso em: 04/08/2009.

BETTENCOURT. Fátima. Um génio entre nós: Baltazar Lopes. **Cultura**, [S.l.], n.1, p.128-132, 1997.

BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRITO-SEMEDO, Manuel. **A construção da identidade nacional**: análise da imprensa entre 1877 e 1975. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.19-32.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CABRAL, José Carlos P. T. **O papel do turismo no desenvolvimento de Cabo Verde**: turismo e combate a pobreza – nu djunta mô. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, 2005. Disponível em: http://www.adelinotorres.com/teses/Jos%C3%A9%20Carlos%20Cabral-turismo%20em%20Cabo%20Verde_TESE%20DE%20MESTRADO.pdf. Acesso em: 16/10/2010.

CABO VERDE. Decreto lei n.º4/2001, de 01 de Fevereiro de 2001, Aprova a Educação Pré-escolar. **Boletim Oficial de Cabo Verde**, Praia. 2001. 1ªserie.

CABO VERDE. Decreto lei n.º37/2008, de 24 de Novembro de 2008. Aprova o Ingresso no ensino básico. **Boletim Oficial de Cabo Verde**, Praia. 2008. 1ªserie.

CABO VERDE. Ministério da Saúde. **Relatório Estatístico 2008**. Praia, 2009. 109p.

CABO VERDE. Resolução n.º32/IV/93, de 28 de Maio de 1993. Direitos e Protecção da Criança. **Boletim Oficial de Cabo Verde**, Praia. 1993. 1ªserie.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.

CANCLINI, Néstor G. As culturas híbridas em tempos de globalização. In: _____. **Culturas híbridas**. 4ªed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. XVII-XL.

CARDOSO, Humberto. **O Partido Único em Cabo Verde**: um assalto à esperança. Praia: [s.n.], 1993.

CARREIRA, António. **Cabo Verde**: aspectos sociais, secas e fomes do século XX. 2ªed. Lisboa: Ulmeiro, 1984.

CARREIRA, António. **Cabo Verde**: formação e extinção de uma sociedade escravocrata. 3ªed. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 2000.

CARVALHO, Maria Adriana S. **Ensino básico integrado**: caderno 2. Mindelo: Instituto Pedagógico, 1998.

CARVALHO, Maria Adriana S. **Objecto e a escrita**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Cabo Verde, 2004.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p.31-50.

COUTO, Carlos F. **Estratégias familiares de subsistência rurais em Santiago de Cabo Verde**. [S.l.]: Instituto da Cooperação Portuguesa, 2001.

CRUZ, Carmen. **Questionário unificado de indicadores básicos de bem-estar 2007 (QUIBB)**. [mensagem institucional]. Mensagem recebida por verdianinha@bol.com.br em 08 de Fev. 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DICIONÁRIO de Jogos. Porto: Inova SARL, 1973.

DUARTE, Dulce Almada. **Bilinguismo ou diglossia**. Mindelo: Spleen, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELISIO, Filinto. **Das hesperides**. Praia: Universal Frontier, 2005.

ERNY, P. **L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire**. Paris: Le livre africain, 1968.

ÉVORA, Iolanda. **O lugar da exclusão social**: uma leitura da sociedade de Cabo Verde. In: CONFERÊNCIA IESE, 2., 2009, Maputo. Disponível em: <www.iese.ac.mz/lib/publication/II_conf/CP22_2009_Evora.pdf>. Acesso em: 04 nov.2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. Prefácio à 2ªedição. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura de Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.XI-XIV.

FAZZINO, Enzo (coord.). **Cidade da Praia**: plano de salvaguarda do centro histórico. Paris: Bureau d'études européen, 1991.

FERNANDES, Antero da Conceição Monteiro. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à separação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto. 2007. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13063/2/tesemestguinebissau000069335.pdf>>. Acesso em: 16 jul.2009.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 192-317.

FERNANDES, Gabriel. **A diluição da África: uma interpretação da saga identitária caboverdiana no panorama político (pós) colonial**. Florianópolis: UFSC, 2002.

FERREIRA, Manuel. **Hora di bai**. São Paulo: Ática, 1980.

FERREIRA, Manuel (org.). **No reino de Caliban: antologia panorâmica da poesia africana de expressão portuguesa**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel, J; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, Ondina (coord.). **Maria Helena Spencer: contos, crônicas e reportagens**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2005.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONTES, Eduardo V. O fenómeno cultural caboverdiano. **Cabo Verde: boletim de propaganda e informação**, n.98, p.5-6, nov. 1957.

FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Irineu. Orientação e controle de parteira leiga. In: Ministério da Saúde e Assuntos Sociais. **Saúde e assuntos sociais tarefa das massas**. Cabo Verde, 1977. p.20-23.

GOMES, Maria Alice C. F. A. **Papia, lé y skrebe na skóla kauberdianu: a emergência de práticas identitárias**. 2008. Tese (Especialidades de Didáticas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem) – Universidade Aberta, 2008. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1332>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

GONÇALVES, Carlos Filipe. **Kab Verde band**. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional, 2006.

GOVERNO DE CABO VERDE; UNICEF. **Análise da situação: criança e mulher em Cabo Verde**. Praia, 1998.

GRAÇA, José Lopes. **Grogue e feitiço**. Mindelo: Gráfica Lda, 1992.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. Tese (História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-144325/pt-br.php>>. Acesso em: 24 set. 2010.

HIRSCH, Olivia N. A gente parece um camaleão: (re) construção identitária em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. **Pro-posições**, Campinas, v.20, n.1(58), p.65-81, 2009.

INSTITUTO CABOVERDIANO DE SOLIDARIEDADE: exemplo dos mais significativos de como se constrói um país novo. **VozdiPovo**, Praia, n.70, p.6-7, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Workshop de disseminação dos resultados da pobreza em Cabo Verde: resultados do QUIBB 2007**. Praia: INE, [2008].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA - INE. Gabinete do Censo. **Apresentação de dados preliminares do IVº RGPH 2010**. Praia: INE, 2010.

JARDIM INFANTIL GULBENKIAN: formar o homem novo para a sociedade nova. **VozdiPovo**, Praia, n.52, p.6,7 e 12, 1976.

JARDINS RURAIS: um exemplo a seguir. **VozdiPovo**, Praia, n.682, p.7, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

L.L. A nossa chuva de menino. **Ponto e Vírgula**, Mindelo, n.10-11, p.I, II e III, 1984.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da Servidão Voluntária**. 4ªed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEANDRO, Maria Elisa; CARDONA, Maria João. **Educação pré-escolar em Cabo Verde**. Relatório da missão realizada em Cabo Verde de 17 a 24 de Junho. 1998.

LOPES, Baltazar. **Chiquinho**. 7ªed. Lousã: ALAC, 1993

LOPES, Daniel. **Racordai**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por verdianinha@bol.com.br em 19 de Ago. 2010.

LOPES FILHO, João. **As estórias na cultura cabo-verdiana**. [S.l.]: Universidade Portucalense, 2002.

LOPES FILHO, João. **Cabo Verde retalhos do quotidiano**. Lisboa: Caminho, 1995.

LOPES FILHO, João. **Ilha de São Nicolau Cabo Verde**: formação da sociedade e mudança cultural. [S.l.]: Secretaria-Geral do Ministério da Educação, 1996.

LOPES, José. A noite de sete. **Cabo Verde**: boletim de propaganda e informação, Praia, n.146, p. 12-13, 1961.

LOPES, Manuel. **Os flagelados do vento leste**. Lisboa: edições 70, 1985.

LOPES, Manuel. **Chuva braba**. [S.l.]: Caminho, 2001.

LOBO, Isabel. Roda, roda sem cantim. **Cultura**, Praia, n.1, p.117-118, 1997.

MAFFIA, Marta M. **La organización familiar en las islas de Cabo Verde**. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

MAPA político da Africa. Google. 1mapa, color. Escala 1:51,400,000. Disponível em: <http://vmapas.com/Africa/Mapa_Politico_Africa.jpg/maps-pt.html?map_viewMap=1>. Acesso em: 03 set.2010.

MARIANO, Gabriel. **Cultura caboverdiana**: ensaios. Lisboa: Vega, 1991.

MASCARENHAS, Margarida. Casa da criança. **VozdiPovo**, Praia, p.4-5, 1987.

MEDINA, Paulo. **Países e cidades de acolhimento de caboverdianos**. [mensagem institucional]. Mensagem recebida por verdianinha@bol.com.br em 22 de Jan. 2010.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR. **Anuário da educação 2008/2009**. Praia, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS. **Plano estratégico para a educação**. Praia, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNICEF. **Quotidiano e educação**: fios e desafios da escola em Cabo Verde. [S.l.], 1998.

MONTEIRO, Félix. A ilha de São Vicente de Cabo Verde: relatório de Joaquim Vieira Botelho da Costa. **Raizes**, n.7/16, p.127-184. 1980.

MONTEIRO, Félix (org.). **Eugénio Tavares pelos jornais**. Praia: Instituto caboverdiano do livro e do disco, 1997.

MONIZ, Elias A.V. **Africanidades e eurocentrismos em peijas culturais e educacionais no fazer-se histórico do Cabo Verde**. 2007. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOREIRA, Beatriz L. **A luta de libertação de Cabo Verde: o papel da mulher**. 2006. Trabalho científico (Licenciatura em História e Filosofia) – Instituto Superior de Educação de Cabo Verde, Praia, 2006.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Africa “na pasajen”**: identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianos. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MUSEU NACIONAL DO TRAJE (Portugal). **Brinquedos caboverdianos**: catálogo. Lisboa, 1987.

PEREIRA, Daniel. **Estudos da história de Cabo Verde**. Praia: Alfa Comunicações, 2005.

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

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano 2010**. New York, 2010.

QUEIROZ, Maria, I. P. A literatura como fonte de dados para a Sociologia (1976). In: LUCENA, Célia T.; CAMPOS, Maria C. S. S.; DEMARTINI, Zeila B. F. Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Textos CERU**, São Paulo, n. 10, p. 157-161, 2008.

QUEIROZ, Maria, I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: LUCENA, Célia T.; CAMPOS, Maria C. S. S.; DEMARTINI, Zeila B. F. Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Textos CERU**, São Paulo, n. 10, p. 35-77, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, mar. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 21 set. 2010.

ROSSIE, Jean-Pierre. **Toys, play, culture and society**: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara. Stockholm: Sitrec, 2005.

SAINT-MAURICE, Ana de. **Identidades reconstruídas**: cabo-verdianos em Portugal. Oeiras: Celta, 1997.

SALÚSTIO, Dina. **Violência contra as mulheres**. Praia: Instituto da Condição Feminina, 1999.

SANTOS, Boaventura S. Entre próspero e caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p.227-276.

SANTOS, Maria Walburga. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SARMENTO, Manuel, J. As culturas da infância nas encrusilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel, J; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.09-34.

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

SILVA, Djanira A. T. F. **Educação pré-escolar em Cabo Verde: um estudo de caso**. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

SILVA, T.V. da. **Na Gida Mendi: simenti di onti na con di manan**. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro, 1987.

SILVA, T.V. da. **(Kon)Tributu (pa libertason y dizanvolviméntu)**. Praia: [s.n.], 2005

SILVA, T.V. da. **Konparason di kónbersu (1280 ditadu y senténsa tradisional)**. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco, 1997.

SILVA, T.V. da. **Kumun[h]on ku Africa**. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro, 1986.

SOUZA, Mairise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...: estudo sobre a submissão, resistência e transgressões de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

TAVARES, Regina Márcia M (coord.). **Brinquedos e brincadeiras: patrimônio cultural da humanidade**. Campinas: CCA/PUCCAMP, 1994.

TOLENTINO, Corsino. **Emigração cabo-verdiana: de fardo a projeto**. [Ca. 2004]. Disponível em: <http://www.ieei.pt/files/Emigracao_cabo_verdiana_Corsino_Tolentino.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2009.

TOLENTINO, André Corsino; ROCHA, Carlos Manuel; TOLENTINO, Nancy Curado. **Impacto das remessas dos imigrantes em Portugal no desenvolvimento de Cabo Verde**. 2008. Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/estudos/Estudo_27.pdf>. Acesso em: 25 nov.2009.

TOLENTINO, André Corsino. **Universidade e transformação social nos pequenos Estados em desenvolvimento**: o caso de Cabo Verde. 2006. Tese (Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/teses/Andre_Corsino_Tolentino_Doutoramento_2006.pdf>. Acesso em: 16 jul.2009.

VEIGA, Helena; BARNER, Lene. A educação infantil em Cabo Verde. **VozdiPovo**, Praia, n.134, p.3-8, 1978.

VEIGA, Manuel. **Introdução à gramática do crioulo**. 2ªed. São Vicente: Instituto do livro e do disco, 1996.

VEIGA, Manuel. **O caboverdiano em 45 lições**. Praia: INIC, 2002.

VIDAL, Diana G. A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 27, p.7-16, 1998.

BIBLIOGRAFIAS ESTUDADA OU CONSULTADA (não referenciadas)

AIDA, Ivone. **Mam Bia tita conta estória na criol**. Mindelo: [s.n.], 2009.

ANDRADE, Mario de. **Amílcar Cabral**: ensayo de biografía política. México: Siglo Veintiuno, 1981.

BARBOSA, Fernando. **Língua, discurso e identidade no Cabo Verde pós-colonial**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CAPVERDEAN MIGRATION AND DIASPORA. 2005, Lisbon. Centro de estudo de antropologia social. Disponível em: <http://www.prio.no/private/jorgen/cvmd/papers/CVMD_Barbosa_Fernando.pdf>. Acesso em: 15/07/2009.

BARROS, Manoel de. **Execícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENOT, Yves. **Ideologias das independências1**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981.

BENOT, Yves. **Ideologias das independências2**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2006.

CABO VERDE visto pelas crianças. [Cabo Verde]: Plátano, [1980].

- CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.17, p.113-133, 2002.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura de Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.1-17.
- FONSECA, Graça. **Da norma universal à acção local**: os direitos das crianças em Portugal e Cabo Verde. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. n°VIII, 2004, Coimbra. A questão social no novo milênio. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GracaFonseca.pdf>>. Acesso em: 10/07/2009.
- FRANCO, Camila; AGNELLI, Jarbas; PIRES, Marcelo. **Liga-desliga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.
- FUCS, José. Chimamanda Ngozi Adichie: a África não é só miséria. **Revista Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI157379-15227,00-CHIMAMANDA+NGOZI+ADICHIE+A+AFRICA+NAO+E+SO+MISERIA.html>>. Acesso em: 10/08/2010.
- GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura de Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.49-68.
- GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. **Os filhos da África em Portugal**. 2003. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.51-73.
- LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LOUDE, Jean-Yves. **Cabo Verde**: notas atlânticas. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.

MAHER, Terezinha de Jesus M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In MARTINS, José de Souza (coord.) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ªed. São Paulo: Hucitec, 1993. p.51-80.

MENEZES, Ana Luisa; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PAES, José Paulo. **A revolta das palavras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

PEIXEIRA, Luis Manuel de Sousa. **Da mestiçagem à cabo-verdianidade: registos de uma sociocultura**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

PUIG, Josef M.; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura P. **Educação como forma de colonialismo**. In: 28ª REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 1976, Brasília. p.1434-1471.

REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSSETO, Edna R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 2009.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p.25-49.

SILVA, M. Alice Setúbal Souza e; GARCIA, M. Alice Lima; FERRARI, Sônia Campaner Miguel. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez/Cenpec, 1989.

Filmografia

COM quase nada. Produção de Carlos Barroco. Portugal: Novo Século e RTP, 2000. 1 videocassette, VHS, son., color.

ANEXO A - Perfil das Entrevistadas e dos Entrevistados

1. **Berta Mendes** (Antónia Mendes)

Antónia Mendes, 51 anos, é natural de Pedra Badejo (em Santiago), onde permaneceu até os doze anos. Os estudos foram interrompidos muito cedo, fez até a 2ª classe (2ª série) do ensino básico. Como várias outras crianças, tinha suas funções em casa, auxiliando nos afazeres domésticos e cuidado com os animais. Ao deixar a vila piscatória, para cidade da Praia foi trabalhar em casa de família. Educou os quatro filhos, praticamente, sozinha sem ajuda do pai dos mesmos – “*Ami N ta flá ma N kria nhas fidjus sen pai, ma N anda tudu kau ku nha odju abertu, N pôs na skola*” (criei meus filhos sem o pai, mas andei por todos os lados com olhos abertos, os coloquei na escola). Já desempenhou várias tarefas e atualmente é varredeira da Prefeitura Municipal. Já esteve no Senegal e na Guiné-Bissau, mora na cidade da Praia.

2. **Prof.ª Lina** (Brasilina Silva Rodrigues)

Brasilina Silva Rodrigues, 59 anos, nasceu na ilha do Maio. Filha de um professor e uma doméstica passou os sete primeiros anos de sua vida na vila piscatória de Pedra Badejo (em Santiago) na companhia de sete irmãos, para onde a família havia mudado. Época que lhe traz ótimas lembranças - “(...) eu gosto de Pedra Badejo porque é a zona onde vivi com a minha família, aprendi a ler e escrever. Fazia lá muitas brincadeiras e tenho boas recordações”. Começou os estudos liceais na cidade da Praia, onde o pai foi transferido depois do falecimento da mãe. Saiu do liceu e fez magistério primário em Cabo Verde, pois sempre quis ser professora, inicialmente de Físico-Química, mas acabou por optar pelo magistério: “Eu vejo nos alunos a melhor coisa do mundo, as crianças são sinceras, então me apaixonei por essa profissão e nunca quis sair. Havia outras possibilidades de emprego”. Durante dez meses esteve na Alemanha numa formação de Pedagogia. Os 35 anos de atividade laboral foram divididos entre ensino (23anos), gestão de escola (7anos) e trabalho na rádio educativa (5 anos); vive atualmente na cidade da Praia com a família.

3. **Nha Dunda** (Domingas Dias)

Domingas Dias, conhecida por Nha Dunda, nasceu na cidade da Praia há 73 anos. Sempre morou na zona do Brasil (Achada de Santo António), analfabeta, pois na sua infância – “(...) *ka tenba skola, skola e’ gósi ki bem kumesa*” (não havia escola, escola é algo recente) – e o ensino era somente para aqueles que possuíam condições financeiras, como justificou. Teve quatro filhos, tendo um já falecido e um outro vive nos EUA. Cedo começou a trabalhar na construção civil, transportando areia, em cubas apoiadas na cabeça a longas distancias. Muitas vezes começava às 5h e terminava às 18h. Depois

iniciou na venda de peixes, tarefa que executou enquanto tinha forças. Com quarenta e tal anos se integrou no grupo teatral *Korda Kauberdi* dirigido por Francisco Fragoso, substituindo a mãe que havia falecido; com o grupo andou por vilas e vilarejos apresentando peças teatrais. Reside na cidade da Praia juntamente com um dos filhos.

4. Ernestina Brito

Ernestina de Jesus Brito, 62 anos, passou dois anos na ilha de São Vicente onde nasceu, seguindo com a família para Ribeira da Barca (interior de Santiago) onde viveu durante oito anos, depois mudaram para cidade da Praia, tendo os estudos primários realizados entre Ribeira da Barca e Praia. Fez a formação em monitora de infância no Instituto de Educação e Serviço Social em Angola. Em finais de 1975 regressou a CV, trabalhou durante 33 anos ligados ao jardim infantil da Cruz Vermelha de Cabo Verde: um ano como professora e os restantes como diretora, mas antes tinha sido por dois anos, professora do ensino primário. Aposentou em 2009 e mantém residência na cidade da Praia.

5. Fátima Bettencourt (Hirondina de Fátima Bettencourt dos Santos Lima)

Fátima Bettencourt Lima, 71 anos, natural de Santo Antão, onde saiu aos três anos de idade com a família para viverem em São Vicente. Ali viveu na cidade, Mindelo, durante algum tempo, depois vão para o campo onde permaneceram por cinco anos. Regressam á cidade para estudar no liceu (colégio). Na época o aluno tinha que se submeter a uma prova de admissão para ver se tinha condições de ingresso – “A gente não entrava de qualquer maneira, tinha que ter os requisitos, digamos, didáticos, de conhecimentos académicos para entrar. Senão, voltava a estudar para o exame até ter condições (...)”. Em Portugal fez o magistério primário. Iniciou a lecionar aos 21 anos, e fê-lo durante dois anos em Lisboa. De regresso a Cabo Verde casa-se e parti para Guiné Bissau, onde continua a lecionar, fez também programas de rádio, atividade que desempenhou também em Angola e Cabo Verde. Depois de quatro anos na Guiné Bissau, vão para Angola por dois anos. Em Cabo Verde ensinou por algum tempo, trabalhou na OMCV e na Rádio educativa até se aposentar. É escritora, tendo já publicado: Semear em pó (1994); A cruz de Rufino (1996); Um certo olhar (2001); Esperança (2006); Lugar de suor, pão e alegria (2008).

6. José Pedro Graça

José Pedro Furtado Graça nasceu em 1973, na vila de Pedra Badejo, interior de Santiago. Fez o ensino básico ali, e com dez anos mudou para cidade da Praia para residir com o pai, Topógrafo. Em Pedra Badejo ficaram parte da infância, amigos, a mãe e uma irmã. Terminado os estudos liceais na Praia, começou a trabalhar no Tribunal de Contas e depois na Vara da Infância, onde continua a exercer a função de escrivão no Tribunal de

Justiça. Antes, porém, como vários outros conterrâneos foi para os EUA, em busca de condições melhores de vida e também de aventura na “*terá lonji*”. Entretanto as condições de trabalho, materializadas no fato de ter sido emigrante ilegal, fê-lo retornar a Cabo Verde após três anos. Fez o curso médio de oficial de justiça, e reside na Praia com a mulher e o filho.

7. Teresinha Araújo (Maria Tereza Araújo)

Chama-se Maria Tereza Araújo, 48 anos, nacionalidade cabo-verdiana. Nascida em Lisboa, com três meses foi pra Guiné-Conacry com os pais, onde viveu até os doze anos. A partir dali ingressou na Escola Internacional Elena Dmitrievna Stasovana, subsidiada pela Cruz Vermelha, na antiga União Soviética na cidade de Yvanovo. Depois de terminar o liceu, fez a faculdade de Educação de Infância com especialidade em Pedagogia e Psicologia da infância. Quando regressou em 1984 a Cabo Verde, foi colocada no Ministério da Educação e Desporto. Mas como o MED (Ministério da Educação) não possuía jardins de infância, trabalhou em comissão de serviço no Instituto Caboverdiano de Solidariedade onde permaneceu até 1990 com a função de Coordenadora Pedagógica e Responsável da Formação de Quadros do Pré-Escolar. A partir de 1990 voltou ao MED, no Gabinete de Estudos e Planeamento, onde permaneceu até 1992 na divisão de cooperação. Em 1992 foi designada pelo Ministro de Educação e Desporto como Coordenadora Nacional da Educação Pré-Escolar, função que desempenhou durante cinco anos. Em 1997, com a mudança do organograma do MED, foi destacada como técnica superior para a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, onde foi inserida a Direção da Educação Pré-Escolar e Básica; agosto de 2010 completou 26 anos de trabalho dedicado ao Pré-Escolar em Cabo Verde.

8. T.V. da Silva (Tomé Varela da Silva)

Tomé Varela, 60 anos, nasceu no conselho de São Lourenço dos Órgãos, na localidade de *Bon-Pó*, interior de Santiago, onde passou sua infância e parte da juventude. Ingressou na então Escola Agro-Pecuária “Alves Roçadas” aos 15 anos, para um curso de três anos que concluiu com sucesso; como aluno externo, fez os estudos do então Ciclo Preparatório (1º e 2º ano) na cidade da Praia e em Assomada (Santa Catarina), o 5º ano dos liceus na Praia. Com o desejo de ser padre, foi para Portugal, onde completou o 7º ano dos liceus. Desistiu da vida eclesiástica, e nos últimos três anos trabalhou numas minas (as Minas da Borralha) enquanto terminava a faculdade de Filosofia. Concluída a licenciatura, desde seu regresso a Cabo Verde, onde entrou na Função Pública como técnico superior, desempenhou as seguintes funções: professor de Filosofia num liceu, presidente do Instituto Caboverdiano do Livro, conselheiro cultural do Presidente da República, chefe da Casa Civil do Presidente da República, deputado da nação e vice-presidente da Comissão da Comissão Especializada Assembléia Nacional para Educação, Ciência e Cultura. Neste momento, continua sendo técnico superior no Ministério da Cultura. Defensor da oficialização do crioulo de Cabo Verde, que considera “*alma des povu*,”

kriolu ê spedju di nos alma” (alma desse povo, crioulo é o espelho da nossa alma) e aspecto essencial da identidade caboverdiana. Investigador de tradições orais, já publicou: *Finasons di Na Nasia Gomi* (1985); *Kumun[h]on ku Africa* (1986); *Na Gida Mendi: simenti di onti na com di manan* (1987); *Na Bibina Kabral: bida y óbra* (1988); *Konparason di konbêrsu (1280 ditadu y senténsa tradicional)* (1997); *(Kon)Tributu (pa libertason y dizanvolvimêntu)* (2005).

ANEXO B – Roteiro da Entrevista

Questões:

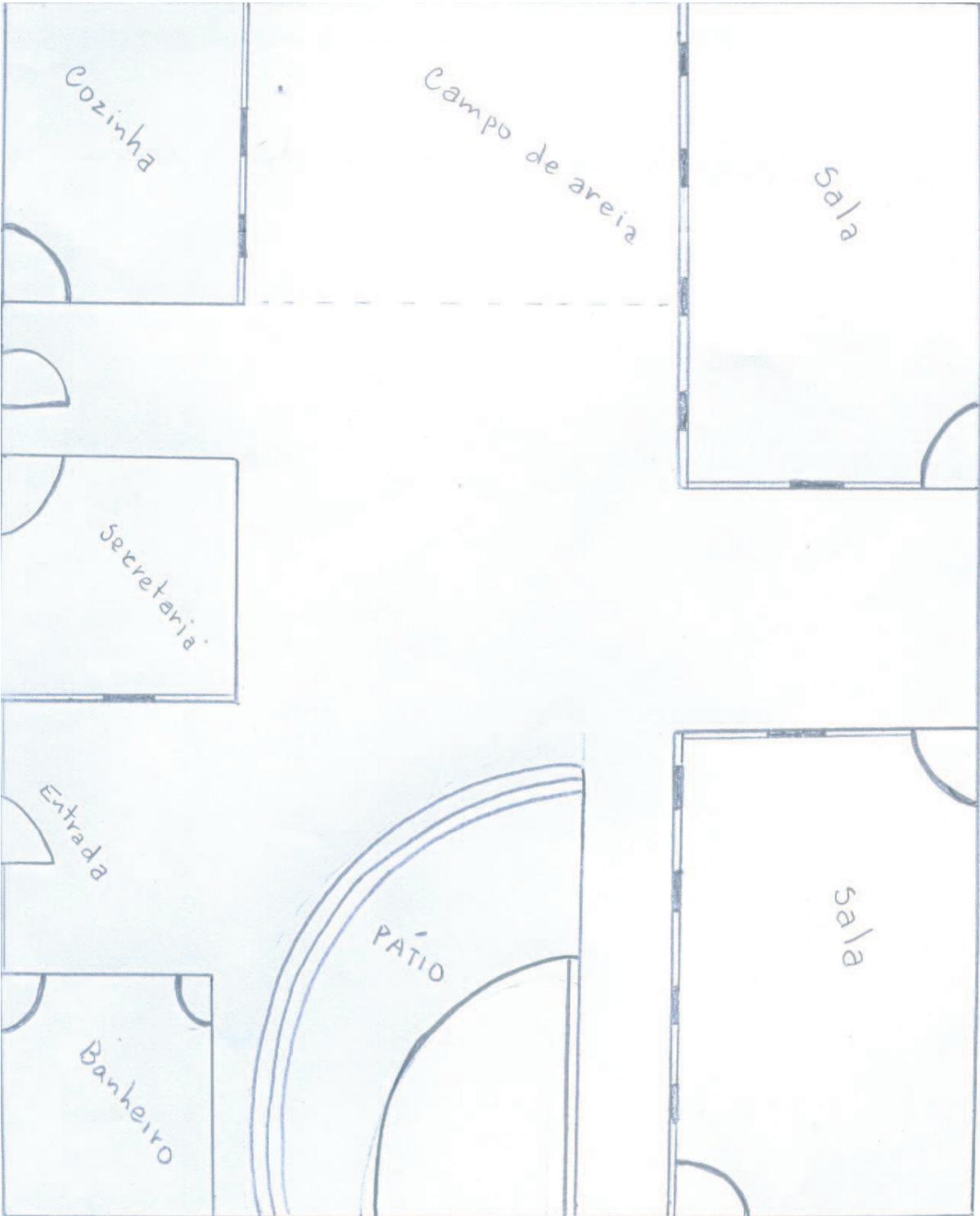
1. Qual a sua visão da criança caboverdiana?
2. A quem é atribuído o papel de educar na sociedade caboverdiana?
3. Concorda que uma criança caboverdiana, na faixa etária do zero aos três anos de idade, ao não frequentar uma creche perde no convívio com outras crianças?
4. Quais são as brincadeiras de rua que fazia na sua infância? As crianças de zero aos três anos participavam?
5. O Instituto pedagógico de São Vicente tinha proposto em 1998 trabalhar com os professores a alfabetizar primeiro em crioulo e só depois em português. Isso tem acontecido?¹⁵⁷
6. Kuzê ki kriolu, nôs língua ta riprizenta para bô y pa Kabu Berdi?¹⁵⁸
7. Porquê da utilização da língua crioula no pré-escolar?¹⁵⁹

¹⁵⁷ Questão direcionada somente à Terezinha Araújo.

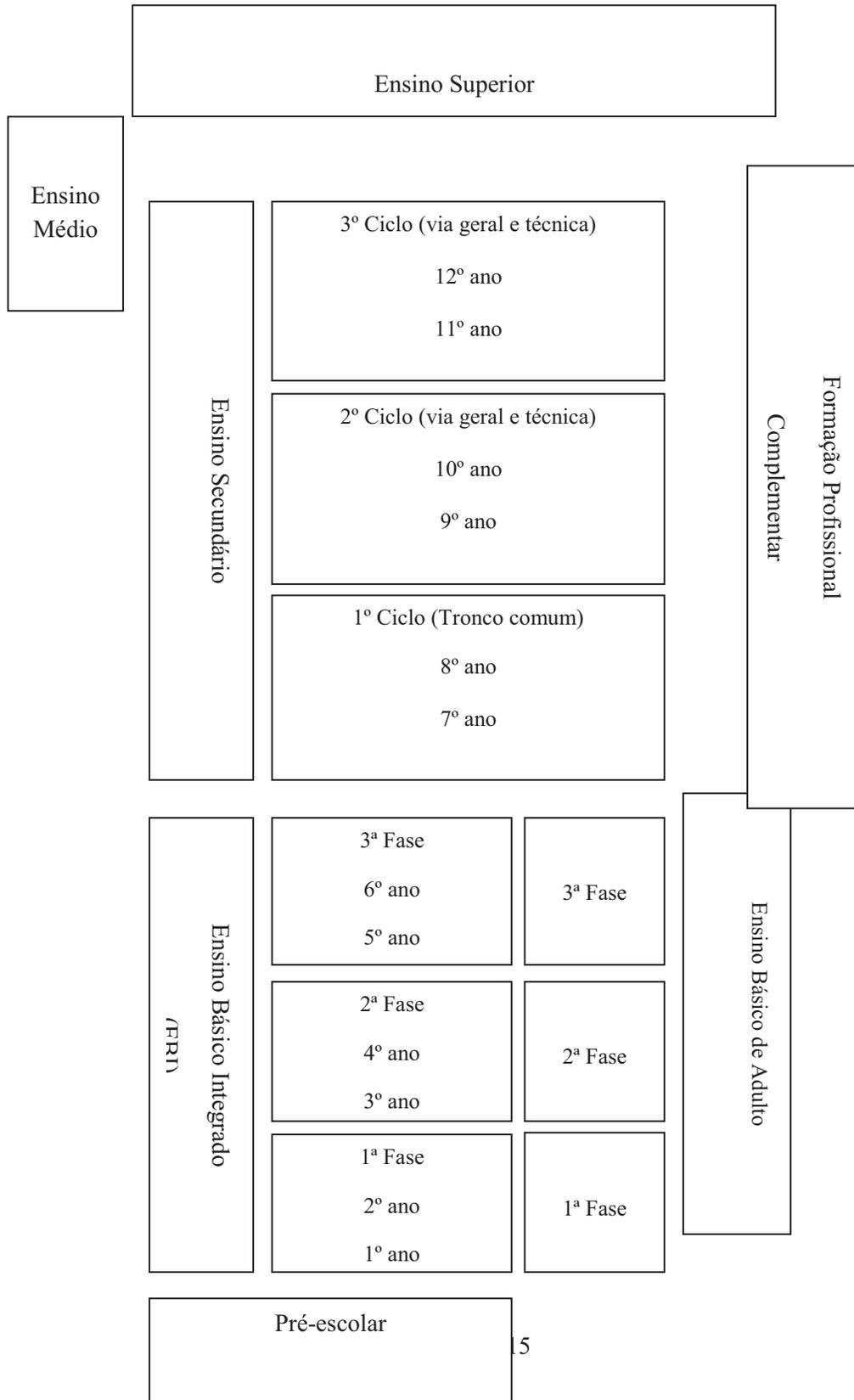
¹⁵⁸ Questão direcionada somente ao T. V. da Silva.

¹⁵⁹ Questão direcionada a Ernestina Brito.

ANEXO C – Planta do Jardim Infantil



ANEXO D - Organograma do Sistema Educativo em Cabo Verde



ANEXO E – Sobre crioulo escrito

E-mails trocados entre a profa. Terezinha e Rosali:

Olá Professora!

Sou aluna do Curso de doutorado em Educação da UNICAMP e participo do grupo de pesquisa da Prof. Ana Lúcia Goulart de Faria. Em função de algumas questões levantadas em minha qualificação a Ana me passou o seu e-mail e pediu que entrasse em contato com você para alguns esclarecimentos.

Realizo pesquisa em dois Centros Municipais de Educação, localizados no município de Santa Maria de Jetibá-ES, formado originariamente por imigrantes pomeranos.

PERGUNTO:

1.A transcrição dos depoimentos das famílias que só falavam a língua pomerana, deve ser nas duas línguas? (pomerana e portuguesa) ou somente na língua portuguesa? (para essas famílias utilizei de intérprete)

2.A transcrição dos depoimentos das famílias e das crianças que falam em português mas que no meio de suas falas utilizam palavras da sua língua, como deve ser a transcrição?

Também temos uma colega do grupo que faz pesquisa em Cabo Verde e que também se depara com a mesma situação.

O que você sugere? Que bibliografia você indicaria, já que defendemos uma educação bilíngue? Prefere conversar pessoalmente com a Ana e nós duas pesquisadoras?

Aguardamos retorno

Um grande abraço,

Rosali Rauta Siller

RESPOSTA

Tereza Maher para mim
mostrar detalhes 29 out (1 dia atrás)

Oi, Rosali.

Em princípio, a transcrição dever ser em pomerano, com a respectiva tradução em português. No caso de a entrevista ter sido dada em português e o entrevistado lançar mão de empréstimos do pomerano em sua fala, esses empréstimos devem aparecer na língua original e a transcrição do termos vir em seguida, entre colchete, ou em nota de rodapé.

Para informações relativas à situação dos falantes de pomerano, sugiro que dê uma busca no IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (www.ipol.org.br). O Gilvan Müller de Oliveira (UFSC), um dos fundadores do IPOL, mantém contato com a comunidade - o problema é que ele acaba de ser nomeado diretor executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa e já deve ter ido para Cabo Verde, onde residirá por 2 anos.

Segue, abaixo, uma indicação de bibliografia sobre educação bilíngue.
Espero ter ajudado,

Um abraço,
Teca

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. In: D.E.L.T.A., 15, 1999, p. 385-417. COELHO, V. M. G. Casais Inter-étnicos – filhos bilíngües? Representações como indícios de políticas de (não)transmissão da língua minoritária da família. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 2009 (inédita).

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol.2, 2008.

GARCIA, O. Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective. West Sussex, Grã-Bretanha: Blackwell, 2009.

JUNG, N. Eventos de Letramento em uma Escola Multisseriada de uma Comunidade Rural Bilíngüe (Alemão/Português). In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas, vol.35, Jul./Dez., 2000, p.69-82.

HORNBERGER, N. H. Language Policy, Language Education, Language Rights: indigenous, immigrant, and international perspectives. Language in Society, 27, 1998, p. 439–458.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. MOTA, K. M. S. Imigrantes, Bilinguismo e Identidades: narrativas autobiográficas. Salvador: EDUNEB, 2010.

MOURA, S. A. Com quantas Línguas se faz um País? Concepções e Práticas e Ensino em uma Sala de Aula na Educação Bilíngüe. Dissertação de Mestrado, FE, USP, 2009.

OLIVEIRA, G. M. de (org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – novas perspectivas em política linguística. São Paulo: Mercado de Letras/ALB; Florianópolis: IPOL, 2003

E-mails trocados entre a Dijanira Santos e Profª. Terezinha Maher:

A que e-mail você se refere, Djanira. Por favor, reenvie-o a mim.

Teca

Em 12 de novembro de 2010 20:05, verdianinha <verdianinha@bol.com.br> escreveu:

Boa noite profa. Sou orientanda da Ana Lúcia Faria. Tudo bem? Minha colega Rosali tinha-lhe escrito e a profa deu uma dicas preciosas. A profa. Ana e o grupo sugerem que aquele e-mail da profa. Terezinha conste no anexo da minha dissertação. O que a profa. acha? aguardo um retorno e desde já agradeço.
Djanira

Djanira, poder anexar o meu e-mail, pode, mas não vejo no que isso é relevante ou no que isso agregaria rigor ou cientificidade ao seu trabalho...

Em 16 de novembro de 2010 10:39, verdianinha <verdianinha@bol.com.br> escreveu:

Bom dia Profa.,

na verdade o e-mail foi enviado à minha colega Rosali e reenviou para o grupo. Copiei e segue abaixo. Aguardo. Abraços. Djanira

E-mails trocados entre a Djanira e o prof. Gilvan:

Bom dia, Djanira!

Em primeiro lugar, sugiro que você escreva sua dissertação na nova ortografia, o que elimina esta história de "palavras em português de Portugal" como algo diferente do "português do Brasil" (pois se a diferença for de caráter propriamente lexical e não ortográfico, não há nenhuma necessidade de marcação especial).

O trecho corrido que estiver em crioulo ou kaboverdiano, que é outra língua, deve ser mantido no original, com a tradução em seguida, podendo ter a fonte de um ponto a menos que o texto original (se a fonte do original é 12, a da tradução pode ser 11).

Para palavras isoladas em crioulo dentro do texto português recomenda-se que a palavra seja grafada em itálico, com a tradução em português em colchetes ao lado. Outra opção para este caso é não apresentar a tradução, e elaborar um glossário de palavras crioulas

citadas, a ser inserido no início da dissertação, como no caso dos índices de abreviaturas das dissertações de Edótica, e que será consultado sempre que o leitor tiver dúvida, o que pode não ocorrer sempre, já que muitas palavras do crioulo podem ser entendidas por um falante de português.

Um abraço desde a Praia e muito sucesso na sua dissertação!

Gilvan

Em 5 de novembro de 2010 10:24, verdianinha <verdianinha@bol.com.br> escreveu:

- > Bom dia professor,
- >
- > Tudo bem? Sou caboverdiana e neste momento faço mestrado na Unicamp. No meu
- > texto tenho citações em crioulo de Cabo Verde, porém a minha orientadora tem
- > algumas dúvidas. A tradução para português dos trechos em crioulo, deverão
- > ficar
- > ao lado da citação ou fala no texto, em rodapé ou em anexo? As palavras
- > tanto em português de Portugal ou em crioulo, que foram citadas nas
- > entrevistas (em português) ou em citações de escritores
- > caboverdianos deverão ser modificadas para o português do Brasil, ou esta
- > deverá estar entre colchetes logo a seguir a palavra referente? Aguardamos
- > um retorno professor. Agradeço desde já.
- > Abraços. Dijanira

Olá, Djanira,

Pode colocar, se for útil!

Abraço forte da Praia!

Não deixe de mandar um exemplar para o IILP depois da defesa.

Gilvan

Em 12 de novembro de 2010 20:57, verdianinha <verdianinha@bol.com.br> escreveu:

- > Boa noite professor, tudo bem? antes de mais agradeço mais uma vez.
- > A minha orientadora e o grupo de pesquisa sugerem que eu coloque o seu
- > e-mail com os esclarecimentos, preciosos, em anexo na minha dissertação. O
- > que o professor acha? Abraços. Dijanira