



Percepções sobre o Desenvolvimento Psicomotor da Criança Moçambicana em Idade Pré-escolar, em Contexto Rural, com Enfoque no Chibuto

Perceptions on psychomotor development of the Mozambican child in pre-school age, in rural context, with a focus on Chibuto

Carla Marina Maia Ladeira



Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/cea/4931>

DOI: 10.4000/cea.4931

ISSN: 2182-7400

Editora

Centro de Estudos Internacionais

Edição impressa

Data de publicação: 1 julho 2020

Paginação: 113-131

ISSN: 1645-3794

Refêrencia eletrónica

Carla Marina Maia Ladeira, «Percepções sobre o Desenvolvimento Psicomotor da Criança Moçambicana em Idade Pré-escolar, em Contexto Rural, com Enfoque no Chibuto», *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 39 | 2020, posto online no dia 21 maio 2021, consultado o 21 maio 2021. URL: <http://journals.openedition.org/cea/4931> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4931>



O trabalho Cadernos de Estudos Africanos está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

**PERCEÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
DA CRIANÇA MOÇAMBICANA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR,
EM CONTEXTO RURAL, COM ENFOQUE NO CHIBUTO**

Carla Marina Maia Ladeira

AIDGLOBAL – Ação e Integração
para o Desenvolvimento Global
Rua de Moscavide, 4.71, 1998-011 Lisboa

ladeira.work@gmail.com
projectos@aid.global.org

Percepções sobre o desenvolvimento psicomotor da criança moçambicana em idade pré-escolar, em contexto rural, com enfoque no Chibuto¹

Embora tenha ocorrido um foco maior no conhecimento sobre a criança e a infância, a partir da década de 50 do século passado, foi possível perceber que prevalecem as investigações e publicações baseadas no estudo de populações dos países industrializados. Há, em várias fontes, um reconhecimento da necessidade de maior investimento, pela comunidade científica, no estudo das populações africanas, e moçambicana em particular. As crianças, em Moçambique, representam 52% da população (menos de 18 anos). Dessas crianças, 48% vive em situação de pobreza absoluta; o acesso a serviços de aprendizagem precoce de qualidade (três-cinco anos) é de apenas cinco por cento (UNICEF, 2014) e os estudos sobre o desenvolvimento da criança são escassos.

Palavras-chave: criança moçambicana, desenvolvimento psicomotor, Chibuto, fatores que influenciam o desenvolvimento, disparidades entre meio rural e urbano, idade pré-escolar

Perceptions on psychomotor development of the Mozambican child in pre-school age, in rural context, with a focus on Chibuto

Although there was a greater focus on knowledge about children and childhood, from the 50s of the last century, it was possible to realize that there is much more research and publications based on the study of populations in industrialized countries. There is, in several sources, a recognition of the need for greater investment, by the scientific community, in the study of African and Mozambican populations in particular. Children in Mozambique represent 52% of the population (under 18). Of these children, 48% live in absolute poverty; access to quality early learning services (three-five years) is only five percent (UNICEF, 2014) and there are few studies on child development.

Keywords: Mozambican child, psychomotor development, Chibuto, factors that influence the development, disparities between rural and urban, preschool age

Recebido: 29 de maio de 2020

Aceite: 30 de junho de 2020

¹ Este artigo consiste numa síntese do trabalho de pesquisa bibliográfica alargada, realizado pela autora no âmbito do projeto “Educadores em movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância”, implementado no Chibuto, Moçambique, promovido pela AIDGLOBAL.

Moçambique é um país da África Austral, com 27.909.798 habitantes (INE, 2017) e cuja maior cidade e capital do país é Maputo, atualmente com cerca de 1.101.170 habitantes. No Chibuto, os dados de 2007 apontavam para 192.927 habitantes (INE, 2007), sendo o terceiro distrito mais populoso da província de Gaza, no sul do país, seguido de Xai-Xai e Chókwe. Os grupos etários mais populosos eram os da primeira e segunda infância, nomeadamente 17% da população com idade compreendida entre zero-quatro anos e 15% com idade compreendida entre cinco-nove anos. Em 2007, Chibuto era o terceiro distrito da província (entre 12) com maior taxa de mortalidade infantil.

A maior parte da população vive nas zonas rurais e em situação precária, quer em termos de alimentação, quer em termos habitacionais, de abastecimento de água e ambientais. Qualquer alteração do meio ambiente, como inundações, secas, ciclones, provoca consequências sérias na qualidade de vida das pessoas e desorganiza-as em termos de sobrevivência. Outros indicadores usados na medição da qualidade de vida da população, como o abastecimento de água potável, habitação condigna e esgotos, colocam o capital humano de Moçambique nos níveis mais baixos de desenvolvimento. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano introduziu, em 2015, a Estratégia Nacional do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar, a qual abrangeu, numa primeira fase, 10.500 crianças dos zero aos cinco anos de idade, também com o objetivo de influenciar melhorias no ensino primário. Segundo Macave (2016), citado na Rede para o Desenvolvimento na Primeira Infância (R-DPI), mais de 95% das crianças moçambicanas não têm acesso à educação pré-escolar².

Dados do projeto “Educadores em Movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância”, no Distrito do Chibuto, apontam apenas duas “escolinhas” privadas com cerca de 100/150 crianças, quando existem no Distrito mais de 38.000 crianças entre os 0 e os 4 anos (dados do Ministério da Administração Estatal, 2005, cit. em AIDGLOBAL, 2019). Com este projeto, aumenta o número de crianças com acesso a serviços de Educação de Infância.

Segundo o Plano Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019 os principais fatores, externos ao Ministério da Educação, que interferem na escolarização das crianças são: pobreza; subnutrição; insegurança alimentar; falta de roupa (uniforme, calçado); necessidade de apoiar a família em trabalhos para aumentar a renda familiar; fraco domínio da língua oficial do país (Ministério da Educação de Moçambique, 2015, pp. 19-20). Estes fatores configuram uma realidade complexa e multifatorial na análise do desenvolvimento psicomotor das crianças.

² <http://www.rededpi.org.mz/index.php/pt/membros/julio-novo>

Desenvolvimento psicomotor

São várias as abordagens e perspectivas sobre o desenvolvimento humano, que o organizam em domínios. O presente estudo procura compreender o desenvolvimento psicomotor da criança em idade pré-escolar, o que remete para uma etapa de vida onde os domínios se vêm como muito interligados, e daí considerarmos, doravante, o desenvolvimento psicomotor em referência ao desenvolvimento global da criança, na idade pré-escolar.

Nesta procura pelo conhecimento sobre o desenvolvimento psicomotor da criança moçambicana em idade pré-escolar e vivendo em meio rural estamos a focar um determinado contexto, numa determinada fase de vida, de um grupo culturalmente particular de seres humanos.

Cada vez mais, os investigadores enquadram a sua investigação segundo perspectivas diferenciadas, de acordo com a cultura em que emergem e, como tal, refletem uma influência nas questões que são levantadas e na forma como são interpretados os dados recolhidos. Deste modo, é importante enquadrar que as várias teorias usadas na análise do desenvolvimento da criança derivam de cinco *major* perspectivas teóricas, tais como: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, etológica e contextual (Papalia *et al.*, 2001, p. 47).

Nesta pesquisa, é relevante apurar se as características do meio ambiente influenciam o desenvolvimento psicomotor da criança, estando a análise preferencialmente suportada nos fundamentos das abordagens sociocontextuais, ecológicas ou bioecológicas e sistémicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) refere, no *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, que Vygotsky se sustenta na compreensão da relação dialética entre o biológico e o social, dando importância ao contexto de vida da criança e às relações que ela estabelece, nomeadamente o papel dos adultos ao incorporarem as crianças nas suas culturas (CNE, 2009).

Além de Vygotsky, também Piaget deu um contributo fundamental para o leque de conhecimentos que se consideram essenciais em qualquer intervenção dirigida ao desenvolvimento e crescimento da criança. Piaget, marcadamente construtivista, estabeleceu as etapas do desenvolvimento, definindo quatro períodos essenciais e sequenciais, a saber: período sensório-motor (0-2 anos); período pré-operatório (2-6 anos); período das operações concretas (7-11 anos) e período das operações formais (dos 12 anos em diante) (Gleitman, 2008, cit. em Almeida, 2010).

Um outro modelo teórico, o modelo transacional, considera que o comportamento da criança resulta da interação entre fatores biológicos e fatores sociais

que se converte num “sistema regulador”, a partir do qual se desenvolvem estratégias de intervenções eficazes, que aumentam a possibilidade de as crianças alcançarem melhores resultados (Tegethof, 2007, p. 39, cit. em Simões, 2018).

Segundo Nave, o Modelo Ecológico³ de Bronfenbrenner vê a criança em resultado de uma multiplicidade de influências interrelacionadas entre si. Para ele, Bronfenbrenner defende que:

todas as características individuais não poderem ser interpretadas sem uma perspectiva ecológica, ou seja, sem se estabelecer a relação entre as características do ser humano, ativo, em desenvolvimento com os seus respetivos contextos, entendidos como ambientes dinâmicos em constantes transformações. (Nave, 2010, p. 1)

Na perspectiva de Nave, a

pesquisa tradicional trabalha com variáveis do ambiente imediato (casa, sala de aula, laboratório, etc.), mas, como o autor também refere, Bronfenbrenner aponta para a necessidade de se olhar para além dos ambientes simples e para as relações entre eles. Parte da hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado por ocorrências em ambientes nos quais o indivíduo nem sempre está presente. (Nave, 2010, p. 15)

Sameroff e Fiese (2000, cit. por Carvalho *et al.*, 2016, p. 57) referem que é “fundamental prestar atenção aos fatores ecológicos em que as crianças e as suas famílias estão inseridas” e numa lógica de observar e compreender para intervir, o conhecimento sobre esses fatores pode traduzir-se em ações que facilitem o desenvolvimento das competências do indivíduo. Esta postura gnóstica configura-se como uma postura biopsicoecológica e é fundamental para o desenho de estudos sobre o desenvolvimento das crianças, em culturas tão ricas e diversas como é o que acontece em Moçambique.

Nave (2010, p. 25), no seu estudo *A criança, o meio e o perfil psicomotor*, lembra que Pettersen *et al.* (1991) consideram que o desenvolvimento não é um processo linear, e que qualquer alteração numa ou mais variáveis dos sistemas nos quais o indivíduo interage pode levar a uma nova organização, sendo importante estudar as características do desenvolvimento motor, em referência às diferentes situações ambientais às quais o indivíduo está exposto. Isto é válido para o desenvolvimento motor como é válido para as outras dimensões do desenvolvimento da criança.

³ O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner considera os seguintes níveis interligados de influência ambiental: microsistema; mesossistema; exossistema; macrossistema e cronossistema.

Encontramos, ao nível da neurociência, da educação ou da psicologia do desenvolvimento, referência a evidências de que os primeiros anos de vida são um período crítico ao nível do desenvolvimento, nomeadamente ao nível dos processos neurológicos. Há inclusive as chamadas janelas de oportunidade, para desenvolver determinadas competências. Após essas fases particulares a aprendizagem acontece, mas não na sua máxima força. É o caso do grande potencial de desenvolvimento das competências de consciência fonológica, que se verifica até aos três anos de idade, ainda que alguns fonemas só venham a ser produzidos aos quatro/cinco anos de idade. No entanto, alguns neurocientistas têm, segundo Hall (2005, cit. em Carvalho *et al.*, 2016, p. 41), questionado este conceito de um período crítico rígido, salientando que “a correlação entre período crítico e aprendizagem máxima está apenas comprovada para o sistema sensorial”. Se o processo de neuromaturação que ocorre nos primeiros anos é geneticamente regulado, mas também é influenciado pelos fatores ambientais (intra e extrauterinos), então é difícil universalizar a cronologia dos chamados períodos críticos do desenvolvimento. Há, portanto, evidência de que ocorrem, no entanto é importante reconhecer os riscos de generalização interculturais, assim como reconhecer a importância de partir de evidências locais para a compreensão do desenvolvimento psicomotor de um determinado grupo de crianças.

A criança moçambicana: desenvolvimento psicomotor na dicotomia rural/urbano

Para compreender o desenvolvimento particular da criança moçambicana e perceber se existe alguma diferença no seu desenvolvimento por influência do meio onde vive (rural/urbano), parece ser necessária uma aprofundada abordagem bioecológica. Esta é uma preocupação que encontra acolhimento no projeto “Educadores em Movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância”⁴, o qual pretende que os “serviços de Educação de Infância Itinerante (EII) sejam geridos por e integrados em cinco comunidades, de forma sustentável, e que as próprias comunidades tenham as competências necessárias para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar” (AIDGLOBAL⁵).

Segundo o Banco Mundial, as pesquisas têm demonstrado que:

⁴ Trata-se de um projeto promovido pela AIDGLOBAL, em consórcio constituído por esta e pelo Centro Vocacional e Residencial do Chibuto (CVRC), Serviço Distrital da Juventude, Educação e Tecnologia do Chibuto (SDJET) e Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social (SDSMAS), em Moçambique e pelo Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e o Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (CEI-IUL), em Portugal.

⁵ <https://aidglobal.org/?project=educadores-em-movimento>

as capacidades cognitivas são fortemente afetadas, tanto pela qualidade do ambiente, pela quantidade de estimulação precoce e pelas oportunidades de aprendizagem a que as crianças estão expostas, quanto pela genética, com as influências genéticas sendo responsáveis por cerca de metade da variação na capacidade cognitiva (Fernald *et al.*, 2009). (Banco Mundial, 2011, p. 17)

Os fatores de risco ambiental, como a desnutrição, maus-tratos, má saúde ou ambientes pouco estimulantes “têm demonstrado ter um impacto negativo no desenvolvimento das crianças (Irwin *et al.*, 2007, cit. em Banco Mundial, 2011, p. 17).

As investigações da neurociência estão a confirmar evidências que a ciência social e a experiência comum têm apresentado, afirmando que “as relações afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes com a família e com as pessoas que cuidam das crianças, nos primeiros meses e anos de vida, são cruciais para quase todos os aspetos do desenvolvimento da criança”; que a interação íntima entre pais e filhos é tão importante para o desenvolvimento intelectual como é para o desenvolvimento emocional; que “esforços meramente didáticos – destinados a desenvolver as capacidades cognitivas da criança – podem prejudicar o que procuram promover, se as necessidades emocionais forem negligenciadas” e ainda que o *stress* em excesso ou prolongado, em conjunto com a ausência de um adulto familiar e de confiança que ajude a baixar esses níveis de *stress*, “perturbam literalmente a arquitetura cerebral” da criança (UNICEF, 2008, p. 6).

No relatório *Como investir na primeira infância – Um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância*, é afirmado que fatores de risco para o desenvolvimento tendem a verificar-se mais em

famílias carentes com pais menos escolarizados, em parte devido a falhas de informação (por exemplo, a falta de conhecimento dos pais sobre como auxiliar no crescimento e desenvolvimento das crianças) e em parte por causa de restrições pelo lado da oferta (por exemplo: a distribuição desigual de recursos e serviços para a infância). (Banco Mundial, 2011, pp. 17-18)

Quer a falta de informação ou dificuldade no acesso à informação, mas também a fraca distribuição da rede de serviços para a infância em Moçambique, principalmente no meio rural, são aspetos relevantes no estudo da criança moçambicana.

Estes e outros fatores de risco, segundo Cowan *et al.* (1996, cit. em Poletto & Koller, 2008, p. 408), relacionam-se com eventos particulares na vida das crianças e aumentam a probabilidade de estas apresentarem problemas físicos, sociais ou emocionais.

Outro aspeto importante que é tratado no estudo *Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção* (Poletto & Koller, 2008), baseado na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, é que qualquer análise destes fenómenos exige também a identificação dos fatores de proteção, os quais desencadeiam processos de resiliência. Estes processos de resiliência são de suma importância, pois através deles, “diferentes fatos interação entre si e alteram a trajetória da pessoa, produzindo uma experiência de cuidado, fortalecimento ou anteparo ao risco” (Poletto & Koller, 2008, p. 408). Neste estudo os autores defendem que “uma análise ecológica do evento, dos processos, do momento histórico e da pessoa é indispensável” (p. 408).

A pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi compreender qual o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento psicomotor da criança moçambicana, em idade pré-escolar⁶, que vive em meio rural e em particular no Chibuto.

Tratou-se de um estudo de natureza bibliográfica que recorreu ao procedimento metodológico de revisão narrativa através de livros, dissertações, teses, artigos científicos e alguns testemunhos de pessoas locais, que poderiam dar contributos para uma compreensão da complexa realidade do objeto de estudo.

A pesquisa recorreu a bases de dados como o CAPES, Portal BVS- Biblioteca Virtual em Saúde, SCIELO, LILACS, Researchgate, Repository.utl, Repositorium, tandfonline.com, onlinelibrary.wiley, srcd.onlinelibrary.wiley, open-science-repository e PsycInfo. Os descritores da pesquisa foram procurados em português e em inglês: criança (*child*); desenvolvimento infantil (*child development*); desenvolvimento psicomotor (*psychomotor development*); Moçambique (*Mozambique*); África (*Africa*); infância (*childhood*); fatores que influenciam o desenvolvimento (*factors that influence the development*); disparidades entre meio rural e urbano (*disparities between rural and urban*); idade pré-escolar (*preschool*).

Foram selecionados 41 estudos, dos quais apenas 23 se relacionavam parcialmente com o tema a ser tratado e 17 apresentavam uma relação direta com os vetores principais desta revisão. Os restantes 24 estudos relacionavam-se com campos de conteúdo mais periféricos, como por exemplo intervenção precoce na Europa ou com a realidade de crianças na América Latina. Foram também considerados estudos principais, aqueles que retrataram realidades semelhantes em países africanos da África subsariana.

⁶ A idade pré-escolar em Moçambique corresponde à idade entre os zero e os cinco anos (Ministério da Educação de Moçambique, 2012).

A escolha dos estudos obedeceu a critérios de inclusão tais como: estudos publicados com critério científico; estudos publicados nas bases de dados consultadas e disponíveis gratuitamente. E critérios de exclusão: estudos com acesso protegido ou pago e estudos que não estivessem relacionados com alguma instituição com idoneidade e reconhecimento público. O tratamento dos dados seguiu, através da técnica de análise de conteúdo, várias etapas, desde a pré-análise, passando pela exploração do material recolhido já com um sistema de categorias de conteúdo identificadas. Por fim foi realizado o tratamento dos resultados com a análise reflexiva e crítica sobre o material previamente trabalhado (Bardin, 2006, cit. em Mozzato & Grzybovski, 2011).

Apenas dois estudos, *Preschool and child development under extreme poverty – Evidence from a randomized experiment in rural Mozambique* (Martinez et al., 2012) e *Primeira infância em Moçambique, constatações e desafios* (Ladeira, 2010) abordavam, em parte, o desenvolvimento psicomotor da criança moçambicana, em idade pré-escolar e na província de Gaza. Em relação ao Chibuto não foram encontradas publicações sobre o desenvolvimento da criança, apenas dados estatísticos, sociodemográficos do distrito.

No relatório do Banco Mundial *Análise de pobreza e impacto social – Admissão e retenção no ensino primário – O impacto das propinas escolares*, realizado em 2005, podemos ler que em Moçambique, regra geral, as famílias nas zonas rurais valorizam as crianças como parte da mão de obra, principalmente na época das colheitas, o que interfere negativamente com o seu percurso escolar, estando inclusive relacionado com as elevadas taxas de reprovação e desistência do ensino. O estudo chega mesmo a avançar que “As crianças com maior idade, um fenómeno comum nas escolas rurais, ao invés de completarem a escola primária, optam por desistir para procurarem trabalho na Cidade de Maputo ou nas minas na África do Sul” (Banco Mundial, 2005, p. 14).

No relatório *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique 2010* consta que “persistem as desigualdades rural/urbano, pois as crianças das áreas urbanas têm quatro vezes mais probabilidade de completar a escola primária do que as crianças das áreas rurais (30% contra 7%)” (UNICEF, 2011, p. 115). Compreendemos, a partir daqui, que estas assimetrias caracterizam, a vários níveis, realidades diferenciadas entre as crianças moçambicanas que vivem na Maputo urbana e aquelas que vivem no Chibuto rural.

Podemos ainda acrescentar que uma distinção entre o desenvolvimento de crianças que vivem em zonas rurais e urbanas poderá depender de vários fatores, muito inerentes às oportunidades específicas de cada tipo de contexto. Uma delas, a maior probabilidade de frequentarem contextos educativos antes do ensino

primário pode, segundo algumas constatações recolhidas, facilitar o seu desempenho académico. No entanto, essas distinções poderão não se destacar ainda na idade pré-escolar, mas mais tardiamente, ao longo do percurso académico.

Os espaços urbanos em Moçambique sofreram um grande aumento populacional após a independência nacional. Neste momento, são espaços com excesso populacional e falta de infraestruturas e serviços. Uma significativa parte da população envolve-se em atividades de economia informal como forma de sobrevivência (Araújo, 2003).

É, no entanto, relevante referir que há uma tendência, nas grandes cidades e nos países mais desenvolvidos, para diminuir o grau de independência ou de autonomia de mobilidade das crianças e jovens (Pellegrini & Smith, 1998). O mesmo se verifica nas grandes cidades africanas. Esta redução da mobilidade e autonomia e consequente aumento do sedentarismo tem condicionado alterações na forma como as crianças vivenciam a atividade física, a aventura e o jogo na primeira infância. O aumento do tráfego automóvel, a violência e insegurança nos espaços urbanos têm influenciado mudanças numa cultura de rua que era fundamental no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível do jogo espontâneo e informal, que é influenciador nas aquisições motoras, perceptivas e sociais das crianças.

As crianças que vivem na parte mais central da cidade de Maputo, onde há frequentemente habitações verticais e elevado número de viaturas em circulação, acabam por estar mais condicionadas na exploração livre de espaços mais amplos e exteriores. O número de horas de exposição passiva a aparelhos eletrónicos (sejam eles TV, computadores, videojogos, *smartphones*...) parece gerar uma circunstância distintiva face às crianças que vivem em meio rural, que não têm acesso a estes recursos, e por conseguinte, deverá ser considerado na análise do desenvolvimento psicomotor destas crianças.

O espaço físico, as suas características e as possibilidades de mobilidade que permitem, serão relevantes para o desenvolvimento. Morato colocou “ênfase sobre o papel da motricidade no desenvolvimento da capacidade de representação espacial da criança”, que constitui um “alicerce fundamental da construção cognitiva que a criança vai revelar ser capaz de realizar” (como citado em Almeida, 2005, p. 22).

Um outro estudo de Machado *et al.* (2002) atribuiu as diferenças de resultados nas performances motoras entre rapazes e raparigas às características culturais do ambiente. Ou seja, pressupõe que essa diferença se relaciona com o facto de “aparentemente os meninos serem mais incentivados a brincadeiras ativas e re-

ceberem mais estímulos com bolas, bastões e outros objetos utilizados em movimentos de manipulação” (Neto *et al.*, 2004, p. 138).

Prista *et al.* referem, no seu estudo *Atividade física em Moçambique*, que numa amostra de 1421 rapazes e 1611 raparigas, estudada em 2012, na cidade de Maputo, foi possível perceber que se verifica uma diminuição das atividades domésticas, jogos ativos e deslocações ativas, à medida que as crianças crescem. Os autores acrescentam ainda que o decréscimo abrupto da atividade física nas crianças e jovens das cidades é real e estendeu-se a todas as camadas sociais (Prista *et al.*, 2016, p. 63). As crianças moçambicanas que vivem no meio rural, e em particular no distrito de Chibuto, onde as suas ocupações diárias incluem sempre deslocações em áreas grandes e abertas, como sejam o campo, o rio, o mercado, a escola, a machamba, têm esta oportunidade ambiental para estimular o desenvolvimento das suas habilidades motoras. Comparativamente com as crianças ocidentais, as crianças moçambicanas que vivem no meio rural parecem estar em vantagem, na exposição a um ambiente físico facilitador da experimentação livre em espaços abertos, como o campo e os seus caminhos. No entanto, de acordo com as características contextuais locais, é importante lembrar que “a desnutrição exerce um importante papel na ocorrência de *déficits* nas diversas etapas do desenvolvimento infantil” (Fraga & Varela, 2012, p. 59).

No Chibuto, segundo relatos de habitantes locais⁷, as crianças ocupam o seu dia com a ida à escola, pastagem, vender sacos de plástico e ovos cozidos, ir à machamba (terreno de cultivo para produção familiar), caçar, pescar, brincar, cortar caniço e realizar trabalhos domésticos. No grupo etário dos 4 aos 6 anos é mais frequente as crianças participarem nos afazeres de casa, serem responsáveis pela sua higiene pessoal e brincarem ao longo do seu dia.

As mães do Chibuto, auscultadas no âmbito do projeto “Educadores em Movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância” (2019), enumeraram como principais brincadeiras das crianças, em particular na idade pré-escolar, as seguintes: neca⁸; jogar à bola; estufa⁹, pião; *mathocozana*¹⁰; *ntuxa*¹¹; *mu-dzobo*¹²; esconde-esconde e toca¹³. Saltar à corda, jogar às escondidas, “toca” e brincar com brinquedos construídos pelas próprias crianças, são os jogos que,

⁷ Recolha de informação no âmbito da implementação do projeto “Educadores em Movimento – Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância”.

⁸ Semelhante ao jogo da macaca.

⁹ Semelhante ao jogo do mata.

¹⁰ Jogo de origem africana muito popular em Moçambique, jogado com pedrinhas e um buraco no chão.

¹¹ Jogo de tabuleiro muito popular em Moçambique.

¹² Semelhante ao jogo do berlinde.

¹³ Semelhante ao jogo da apanhada.

além da dança e música, Mwamwenda enumera nas ocupações das crianças africanas (2009, p. 382). Estas brincadeiras são essencialmente jogos de regras e jogos coletivos que contribuem para o seu desenvolvimento social, afetivo e moral. São jogos que facilitam o desenvolvimento de competências cognitivas, tais como a atenção, a concentração, mas também habilidades motoras.

No estudo *A review of the literature: Early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries* (UNESCO, 2015) realizou-se uma revisão da literatura focada em 15 países, a saber: República Dominicana, Egito, Gana, Quênia, Macedônia do Norte, Malásia, Moldávia, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Omã, Filipinas, Togo, Trindade e Tobago e Vietnam. Os autores recorreram a vários bancos de dados académicos e literatura publicada, privilegiando estudos publicados entre 2000 e 2015, relacionados com os recursos humanos, políticas, tendências e problemas relacionados com Cuidados e Educação na Primeira Infância. Concluíram que há dados limitados sobre a temática, atribuindo a situação a dificuldades de os governos recolherem e divulgarem dados relacionados com o ensino pré-primário e com o facto de a maioria dos estudos disponíveis se basearem em informações estruturais e não de processo. Os autores acrescentam ainda que existem poucos estudos experimentais na área dos Cuidados e Educação na Primeira Infância, nomeadamente estudos que permitam fornecer informações essenciais para desenhar as estratégias nacionais para a primeira infância, informações que possibilitem definir o tipo de formação a disponibilizar para os recursos humanos, mas também que perfil de profissionais se pretende para a área da primeira infância, entre outras questões (UNESCO, 2015). Também Bidwell e Watine, no relatório *Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa*, referem que embora existam evidências sobre o impacto das intervenções na primeira infância, decorrentes de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e América Latina, existem poucos estudos longitudinais e evidências limitadas sobre modelos com bom custo-benefício ou retornos educacionais dessas intervenções (Bidwell & Watine, 2014, p. 7).

É importante referir que há um estudo nuclear que foca uma ação desenvolvida ao nível de uma intervenção precoce na primeira infância, em meio rural, na Província de Gaza, desenvolvido pela *Save the Children*, com início em 2008. Nessa altura, esta organização não governamental implementou, em comunidades rurais de Gaza, centros de base comunitária com um modelo de intervenção pré-escolar que abrangeu 67 classes em 30 comunidades (Banco Mundial, 2011, p. 3). Esta intervenção implicou, inclusive, uma avaliação que caracterizava o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, motricidade, linguagem e comunicação, competências socioemocionais

e saúde. O impacto desta intervenção foi aferido dois anos após o seu início e permitiu concluir que as crianças que frequentaram este programa apresentaram melhores resultados no seu desempenho no ensino primário, quando comparadas com as do grupo de controlo. Especificamente, este estudo revelou evidências de melhorias no desenvolvimento das crianças em vários domínios, tais como: cognitivo, resolução de problemas, competências de motricidade fina, comportamento e competências socioemocionais. O estudo acrescenta, no entanto, que não foram apuradas evidências de melhores desempenhos ao nível do desenvolvimento da linguagem e comunicação, continuando a representar áreas onde as crianças apresentavam grandes dificuldades.

Em relação a este estudo, importa dizer que, apesar de mencionar que usou escalas de avaliação do desenvolvimento adaptadas ao contexto, tal não parece ser fidedigno, uma vez que o que aconteceu foi o uso do *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP)*, na versão adaptada para populações de falantes de espanhol em contextos de baixa renda da América Latina (Martinez *et al.*, 2012, p. 23). Nestas circunstâncias, os resultados deste estudo terão de merecer a devida ressalva. Não poderão ser totalmente assumidos como um retrato da realidade. Não esquecer, nomeadamente, o risco da interferência das questões linguísticas nos resultados de estudos/avaliações, quando não são devidamente consideradas.

A reforçar esta reflexão, encontramos o estudo de Beatrice Matafwali e Robert Serpell, *Design and validation of assessment tests for young children in Zambia* (2014), onde, mais uma vez, se reconhece que há pouca documentação sistemática sobre instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil culturalmente apropriados para a população africana. O estudo de Bietenbeck *et al.* (2017) *Preschool attendance, school progression, and cognitive skills in East Africa* afirma que na África subsariana a maioria das crianças que se matriculam na escola têm um desempenho escolar baixo, e que uma das razões que o podem justificar é a falta de preparação das crianças à entrada no ensino primário. O mesmo estudo procura compreender os ganhos de uma intervenção pré-escolar ao nível de impacto no percurso escolar e conclui que há algumas evidências de impacto dos programas pré-escolares, face aos resultados de aprendizagem das crianças no ensino primário. Estes benefícios parecem resultar do facto de as crianças desenvolverem habilidades cognitivas e comportamentais, no pré-escolar, que as irão ajudar nas aprendizagens seguintes. Este estudo baseou-se em dados de experiências realizadas em larga escala na Tanzânia e no Quênia, demonstrando existirem benefícios a longo prazo para as crianças que frequentam programas pré-escolares.

Encontram-se, na literatura, várias referências a programas pré-escolares como promissoras medidas para contrariar estas dificuldades das crianças e o

insucesso escolar subsequente (Baez Ramirez *et al.*, 2018); no entanto, Bietenbeck (2017) afirma que não há suficientes evidências empíricas e rigorosas sobre o impacto desses programas.

Seguindo esta reflexão, o autor do estudo *Promoting children's sustainable access to early schooling in Africa* (Ngwaru, 2014) analisa as práticas que se observam em diversas comunidades africanas, nomeadamente alguns programas de estimulação pré-escolar, desenvolvidos com base em linhas conceituais ocidentais. As comunidades rurais dispõem, endogenamente, de diversos conhecimentos e práticas relevantes na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, a importação de modelos ocidentais, segundo o autor, distancia as comunidades das suas tradições e gera barreiras relacionadas com a pouca participação dos pais na transição casa-escola. Estas dificuldades, em conjunto com a falta de incentivo aos professores e falta de recursos materiais, dificultam o sucesso das crianças no ensino primário. O autor conclui que capacitar os pais a utilizarem recursos e conhecimentos locais, envolvendo-se de forma mais participativa na educação das suas crianças e ainda o reforço na capacitação dos educadores e o aumento de recursos materiais irá promover impactos mais significativos no percurso de aprendizagem das crianças. Estas conclusões estão em linha com os princípios-chave da intervenção precoce na infância, que, segundo a Associação Nacional de Intervenção Precoce de Portugal (ANIP), adaptação do modelo integrado de intervenção precoce de Dunst (2000), deve desenvolver-se com práticas centradas na família, nomeadamente através de: promover oportunidades de aprendizagem à criança; apoio aos pais e maximizar os recursos existentes na comunidade (Carvalho *et al.*, 2016, p. 76).

Considerações finais

Particularmente em Moçambique, são poucos os estudos sobre o desenvolvimento da criança. As publicações encontradas retratam, essencialmente, a criança nas suas dimensões de vulnerabilidade ou uma perspetiva sociológica do estudo da infância. Os estudos que existem apresentam fragilidades metodológicas identificadas, nomeadamente no que diz respeito à importação de instrumentos dos países ocidentais ou à falta de sistematicidade na recolha e tratamento de dados.

O governo moçambicano está empenhado em melhorar o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar e várias organizações, como a UNICEF ou o Banco Mundial, corroboram a necessidade de planos de ação integrados, em resposta às necessidades das crianças africanas.

No projeto da AIDGLOBAL, “Educadores em movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância”, os serviços de Educação na Infância Itinerante são geridos por um Comité Comunitário que para além de acompanhar o próprio serviço à comunidade implementa estratégias para a sustentabilidade da participação das “Educadoras em Movimento”. Esta é já uma abordagem que devolve à comunidade o papel participativo que lhe é devido e que os estudos parecem reforçar como sendo um processo imprescindível para o sucesso das abordagens de educação de infância.

O documento *Cuidados de criação para o desenvolvimento na primeira infância – Plano de vinculação dos objetivos de sobreviver e prosperar para transformar a saúde e o potencial humano* (UNICEF & OMS, 2018) aponta vários aspetos importantes a considerar na análise do presente e das perspetivas futuras sobre o desenvolvimento da primeira infância e da criança em idade pré-escolar em Moçambique. Destaca-se, neste documento, a importância dada aos cuidados de criação, que dizem respeito às condições que propiciam saúde, nutrição, proteção e segurança da criança, cuidados responsivos/empáticos e oportunidades de aprendizagem precoce. Para que os cuidadores consigam providenciar estes cuidados de criação é necessário que tenham

segurança económica e social, participar de redes sociais de apoio, ter autonomia para tomar decisões de acordo com o princípio do melhor interesse da criança e estar convencidos do importante papel que desempenham na vida das crianças sob seus cuidados. (UNICEF & OMS, 2018, pp. 11-12)

Evidencia-se, portanto, a necessidade de abordagens integradas à primeira infância, valorizando soluções endógenas e o profundo conhecimento da cultura local.

Os elementos distintivos entre a realidade rural e urbana carecem, também, de um estudo mais aprofundado e são arriscados os paralelismos com outras latitudes, uma vez que o espaço urbano moçambicano é em si mesmo heterogéneo e, dentro da grande cidade de Maputo, há diversas ruralidades.

A presente pesquisa bibliográfica revelou a enorme complexidade da problemática do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar em África e em particular em Moçambique. Há um conjunto de influências, desde internacionais a nacionais, familiares e comunitárias, culturais e biológicas a considerar. No entanto, um contributo importante para melhor conhecer a criança do Chibuto parte, necessariamente, da recolha de dados empíricos específicos sobre o modo de vida dessas crianças e suas famílias, através de estudos mais aprofundados e com validade reconhecida pela comunidade científica local. Nomeadamente porque,

apesar de existirem algumas evidências de impacto positivo, a longo prazo, no desenvolvimento das crianças que frequentam programas pré-escolares (Marcus *et al.*, 2013), Bientenbeck (2017) afirma que não são evidências empíricas suficientes para comprovar essa correlação.

Os estudos consultados são importantes, mas também o são as representações e crenças dos principais atores envolvidos na educação dessas crianças, tal como afirmam Akkari *et al.* (2012, pp. 123-124), em relação à primeira infância na África subsariana.

Parece, portanto, ser importante perceber quais os modelos pedagógicos mais pertinentes para um determinado contexto, depois de o conhecer bem e compreender a influência das suas características no desenvolvimento da criança; valorizar a importância da cultura no desenvolvimento da criança e das dinâmicas de cuidados e de educação das mesmas; conhecer, valorizar a maximizar o papel das famílias e das comunidades na educação das suas crianças e não esquecer a importância de programas de ação integrados, nomeadamente que incluam a saúde e a nutrição.

Esta revisão facilita o levantamento de parâmetros a observar num estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento destas crianças, nomeadamente a identificação dos fatores de risco para o desenvolvimento, a identificação dos fatores que influenciam o desenvolvimento, a identificação das etapas de desenvolvimento, aquisições e competências que as crianças apresentem, de modo a compreender se haverá diferenças estatisticamente relevantes. Estes são dados de suma importância para permitir um conhecimento mais real da população moçambicana e dispor de informação que permita: identificar mais rapidamente sinais de alerta no desenvolvimento da criança moçambicana; alimentar o desenho de programas e políticas na área da criança; agir sobre determinadas condições do meio ambiente, priorizando uma escolha de acordo com o impacto que representam, ao nível do desenvolvimento da criança.

Um estudo dessa natureza representará, só por si, uma ferramenta de valor inestimável para a melhoria da qualidade das respostas na área da criança, em Moçambique.

Referências

- AIDGLOBAL. (2019). *Educadores em movimento – Uma educação itinerante para a primeira infância*. Documento descritivo do projeto.
- Akkari, A., Loomis, C., & Lauwerier, T. (2012). Investir no pré-escolar na África subsaariana. Uma síntese da literatura internacional. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 22(23), 108-128. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1765/1699>
- Almeida, E. J. S. de. (2010). *Importância da frequência do pré-escolar como fator de sucesso à aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado em Necessidades Educativas Especiais, ISEC - Escola de Educação, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/9483>
- Almeida, K. M. T. de. (2005). *Actividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desporto, Universidade do Minho, Portugal. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3958>
- Araújo, M. G. M. (2003). Os espaços urbanos em Moçambique. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, 14, pp. 165-182.
- Baez Ramirez, J. E., Caruso, G. D., Niu, C., & Myers, C. A. (2018). *Mozambique poverty assessment: Strong but not broadly shared growth: Overview*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/377881540320229995/Overview>
- Banco Mundial. (2005). *Análise de pobreza e impacto social: Admissão e retenção no ensino primário: O impacto das propinas escolares*. Relatório nº 29423-Moçambique.
- Banco Mundial. (2011). *Como investir na primeira infância – Um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância*. Singular. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Como_Investir_na_Primeira_Infancia.pdf
- Bidwell, K., & Watine, L. (2014). *Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa. Final report*. Innovations for Poverty Action (IPA). https://www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/final_eed_report_full.pdf
- Bietenbeck, J., Ericsson, S., & Wamalwa, F. M. (2017). *Preschool attendance, school progression, and cognitive skills in East Africa*. IZA Discussion Paper 11212. IZA - Institute of Labor Economics. <http://ftp.iza.org/dp11212.pdf>
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J. Santos, P., et al. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce de Portugal.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (Org.). (2009). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Fraga, J. A. A., & Varela, D. S. da S. (2012). A relação entre a desnutrição e o desenvolvimento infantil. *Rev. Assoc. Bras. Nutr.*, 4(5), 59-62.
- INE (Instituto Nacional de Estatística). (2007). *Indicadores sócio demográficos Província de Gaza 2007*. Autor.
- INE (Instituto Nacional de Estatística). (2017). *Divulgação dos resultados preliminares do IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Autor.
- Ladeira, C. (2010). Primeira infância em Moçambique, constatações e desafios. *Saúde e Direitos Humanos*, 7, pp. 75-86.

- Machado, H. S., Campos, W., & Silva, S. G. (2002). Relação entre composição corporal e a performance de padrões motores fundamentais em escolares. *Revista Brasileira Atividade Física e Saúde*, 7(1), 63-70.
- Marcus, A. (Ed.), Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2013). *Is preschool good for kids? From evidence to policy*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/344611468323988634/Is-preschool-good-for-kids>
- Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2012). *The promise of preschool in Africa: A randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique*. The World Bank Group & Save the Children. <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/ecd-report-2012-moz.pdf>
- Matafwali, B., & Serpell, R. (2014). Design and validation of assessment tests for young children in Zambia. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 146, pp. 77-96. https://www.researchgate.net/publication/269578422_Design_and_Validation_of_Assessment_Tests_for_Young_Children_in_Zambia
- Ministério da Educação de Moçambique. (2012). *Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar (DICIPE) 2012-2021*.
- Ministério da Educação de Moçambique. (2015). *Plano Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019*.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- Mwamwenda, T. S. (2009). *Psicologia Educacional: Uma perspectiva africana*. Texto Editores.
- Nave, M. L. J. P. (2010). *A criança, o meio e o perfil psicomotor*. Dissertação de mestrado em Atividade Física, especialidade de Motricidade Infantil, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/699>
- Neto, A. S., Mascarenhas, L. P. G., Nunes, G. F., Lepre, C., & Campos, W. de. (2004). Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3), 135-140. https://www.researchgate.net/publication/283529846_RELAcCAO_ENTRE_FATORES_AMBIENTAIS_E_HABILIDADES_MOTORAS_BASICAS_EM_CRIANcCAS_DE_6_E_7_ANOS
- Ngwaru, J. M. (2014). *Promoting children's sustainable access to early schooling in Africa: Reflections on the roles of parents in their children's early childhood care and education*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cad.20073>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGrawHill.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Prista, A., Santos, F., Mangona, L., & Nhantumbo, L. (2016). Pesquisa em Moçambique no domínio da actividade física: Uma revisão do estado da arte. *Rev. cient. UEM: Sér. ciênc. bioméd. saúde pública*, 1(2), 54-71. https://www.researchgate.net/publication/319395647_Artigo_de_revisao_PESQUISA_EM_MOCAMBIQUE_NO_DOMINIO_DA_ACTIVIDADE_FISICA_uma_revisao_do_estado_da_arte_THE_STATE_OF_THE_ART_IN_PHYSICAL_ACTIVITY_RESEARCH_IN_MOZAMBIQUE

- Simões, L. C. T. (2018). *Intervenção precoce na infância: Desafios para os profissionais*. Dissertação de mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/83494/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_IPI_Lara%20Sim%C3%B5es_FINAL.pdf
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). (2015). *A review of the literature: Early Childhood Care and Education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries*. <https://bangkok.unesco.org/content/review-literature-early-childhood-care-and-education-ecce-personnel-low-and-middle-income>
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Centro de Pesquisa Innocenti, Report Card 8. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_por.pdf
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2011). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique 2010*.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2014). *A situação das crianças em Moçambique*.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) & OMS (Organização Mundial da Saúde). (2018). *Cuidados de criação para o desenvolvimento na primeira infância – Plano de vinculação dos objetivos de sobreviver e prosperar para transformar a saúde e o potencial humano*. UNICEF & OMS.