

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MICHELLE REGINA DA NATIVIDADE

**O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

MICHELLE REGINA DA NATIVIDADE

**O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Maria Chalfin Coutinho

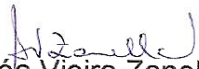
**FLORIANÓPOLIS
2007**

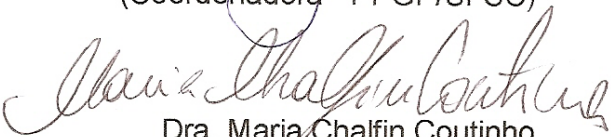
Michelle Regina da Natividade

O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças

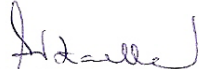
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.


Florianópolis, 19 de março de 2007.


Dra. Andréa Vieira Zanella
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dra. Maria Chalfin Coutinho
(PPGP/UFSC-Orientadora)


Dra. Vera Regina Röhnelt Ramires
(UNISINOS-Examinadora)


Dra. Andréa Vieira Zanella
(PPGP/UFSC-Examinadora)


Dra. Dulce Helena Penna Soares
(PPGP/UFSC-Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado força e sabedoria para trilhar esta caminhada.

Aos meus pais, Pedro Paulo e Dóris Regina, e a minha irmã Danielle, por terem me dado o suporte fundamental que é a família e terem compreendido meus momentos de ausência.

A meu irmão Leonardo, o qual me mostra diariamente a beleza da infância e que foi um impulso para a escolha do tema desta dissertação.

Ao meu noivo Márcio, por amenizar meus momentos de ansiedade e constantemente me mostrar a alegria da vida, proporcionando-me aconchego e renovando minhas energias.

À minha orientadora Maria Chalfin Coutinho, por contribuir na constituição de minha identidade profissional como docente e por ter confiado na efetivação desta investigação.

Às professoras Andréa Vieira Zanella e Dulce Helena Penna Soares, por seus esclarecimentos e sugestões valiosas.

Aos pais de meus sujeitos de pesquisa, por terem autorizado a participação de seus filhos, bem como se disponibilizado, diante de uma rotina atarefada, para a realização da entrevista.

Por fim, agradeço às crianças que participaram desta investigação, por me propiciarem momentos de alegria e de conhecimento, por compartilharem comigo um pouco sobre suas vidas e, por meio disso, possibilitar a concretização desta dissertação.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
1 O TRABALHO	5
1.1 O TRABALHO NO CAPITALISMO E SUA CONFIGURAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	8
2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE	15
2.1 SIGNIFICAÇÃO: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	18
2.2 ESTUDOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO	22
3 A CRIANÇA E O TRABALHO	27
3.1 ESCOLHA PROFISSIONAL.....	31
3.2 TRABALHO INFANTIL	35
4 CAMINHO METODOLÓGICO	40
4.1 ESTUDO PILOTO	41
4.2 PROCEDIMENTOS PARA DEFINIÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	43
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	45
5 CARACTERIZAÇÃO	52
5.1 PERFIL DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA	52
5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	54
5.2.1 Elisa.....	54
5.2.2 Carolina	55
5.2.3 Paola.....	56
5.2.4 Francine.....	57
5.2.5 José.....	58
5.2.6 Joaquim	59
5.2.7 Reginaldo.....	59
6 OS SENTIDOS DO TRABALHO ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS	62
6.1 CONCEPÇÕES	62
6.2 CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES	70
6.3 POSITIVIDADES E NEGATIVIDADES.....	75
6.4 PROJETO PROFISSIONAL	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	103
APÊNDICE A - ROTEIRO DO ESTUDO PILOTO.....	104
APÊNDICE B - TCLE UTILIZADO NO ESTUDO PILOTO	107
APÊNDICE C - COMUNICADO AOS PAIS.....	108
APÊNDICE D - TCLE - AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA.....	109

APÊNDICE E - TCLE - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	110
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A CRIANÇA	111
APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PAIS	113
APÊNDICE H - PERCURSO DA FORMULAÇÃO DE UNIDADES DE CONTEXTOS À CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	114
ANEXOS	115
ANEXO A - PARECER DO CEPESH / UFSC.....	116
ANEXO B - DESENHOS.....	118

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos que crianças atribuem ao trabalho, de modo a estabelecer relações com seu contexto de vida cotidiano e o mundo do trabalho contemporâneo. Realizei com sete crianças entrevista semi-estruturada aliada ao uso do desenho. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Ao definir o que é trabalho, as crianças se remeteram a profissões, atividades ou locais de trabalho, compreendendo que sua finalidade é, prioritariamente, a remuneração. Esta, assim como, um local definido, relações hierárquicas, apareceram como características do trabalho. Este foi valorado positivamente quando relacionado a uma boa remuneração, ao contato com amigos, e negativamente foi vinculado ao cansaço, má remuneração. As crianças também apresentaram a formulação de um projeto profissional. Os sentidos do trabalho estiveram vinculados à realidade cotidiana das crianças e ao discurso capitalista sobre o mundo do trabalho. Diante desses dados, proponho ambientes de discussão com as crianças, que favoreçam não só a reflexão e análise crítica, mas também a emancipação e a cidadania. Buscar a construção de valores que transcendam a ótica capitalista, e que o trabalho possa ser significado como relação de dupla transformação entre o homem e a natureza, como condição de humanização, pois, por meio do trabalho, o sujeito se constitui.

Palavras-chave: sentidos do trabalho; crianças; contexto contemporâneo.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the senses children attribute to working, establishing connections to their daily life context and the contemporary working universe. I have applied to seven children a semi structured interview together with a drawing. The content of the resulting data was analyzed. On defining working, children were remitted to professions, activities and working places, understanding its purpose is to remunerate, primarily. This, together with a definite place and hierarchy relations have come up as working characteristics. Working was graded positively when related to good wages and contact with friends, and negatively to fatigue and bad wages. Children have also presented a formulation of a professional project. The senses of work have been linked to children daily reality and to the capitalist speech that permeates the working universe. By this data, I recommend discussion environments with children, which could stimulate not just reflection and critic analysis, but also emancipation and citizenship. The search for the construction of values that surpass the capitalist optic and working be meant as a relation of double transformation between man and nature, as a humanizing condition, since by means of working the person is constituted.

Key words: senses of work; children; contemporary context

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha vida pessoal, sempre tive muita afinidade com o “universo infantil”, estando freqüentemente rodeada por crianças de diversas faixas etárias. Todavia, em meu percurso acadêmico e profissional, as crianças não estiveram presentes, mas meu interesse afetivo e intelectual por elas manteve-se.

Em minha formação, aproximei-me da temática do trabalho, a qual me cativou profundamente, pois compreendi seu papel fundamental na constituição do sujeito e sua presença marcante no cotidiano social. Ao olhar atentamente para esta temática, constatei que prioritariamente ela se relaciona ao “mundo adulto”, aos jovens no momento de escolha profissional ou às críticas ao trabalho infantil. Porém, como nunca esqueci do meu interesse em estudar as crianças, comecei a questionar: É possível estabelecer relações entre o trabalho e o “universo infantil”? Será que esta temática está presente na vida cotidiana das crianças? Como elas compreendem o trabalho, mesmo a maioria não estando inserida ativamente na realização de uma atividade produtiva remunerada? Diante destes questionamentos, surgiu a definição desta dissertação.

Para compreender um pouco mais o delineamento que esta pesquisa seguiu, cabe um panorama geral, buscando a vinculação entre trabalho e crianças, com o intuito de apresentar a relevância da investigação dos sentidos do trabalho atribuídos por estes sujeitos.

O trabalho ocupa um lugar central na organização social, podendo ser considerado um regulador da vida em sociedade, pois é com base nele que o sujeito planeja e organiza os outros aspectos de sua vida. O mundo do trabalho vem sofrendo, a partir das últimas décadas do século XX, inúmeras transformações, e o resultado mais brutal, segundo Antunes (1999a), é o desemprego estrutural. Ao analisar esse cenário, percebe-se uma grande heterogeneidade nas formas de contratação, nas profissões e nas atividades realizadas; a fragmentação e complexidade se intensificaram, proporcionando maior instabilidade para os trabalhadores.

Diante do quadro acima, é necessário compreender que essas transformações não se relacionam somente com a realidade concreta, mas também com os sujeitos, visto que, tendo como embasamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural, não se questiona a prevalência do sujeito ou da sociedade, mas sim se compreende que eles se constituem concomitantemente, não havendo dicotomia nessa relação.

A realidade concreta não é pronta e acabada, mas está em constante transformação; o sujeito, desde o início de sua vida, estabelece relações com esta realidade, na

qual ele se constitui e também a modifica. Sendo assim, seguindo a visão de Jacques (2001), Ciampa (1997) e Zanella (2004), pode-se afirmar que o sujeito é autor e ator¹ de sua própria história, porque há forças sociais que agem sobre o sujeito, mas sobre as quais ele próprio interfere. O sujeito é autor, pois, conforme Zanella (2004), ele pode atribuir sentidos diferentes ao que é socialmente estabelecido, e é ator, pois suas possibilidades estão circunscritas às condições sócio-históricas. Nesse processo, o sujeito se constitui tanto no aspecto de igualdade entre os outros, aprendendo uma linguagem, a se alimentar, agindo de acordo com sua cultura etc., quanto no aspecto singular, constituindo-se como um ser único, devido à forma com que se apropria e atribui sentidos à realidade.

A compreensão sobre os processos de produção e apropriação dos sentidos proporciona um conhecimento do sujeito singular, mas, conseqüentemente, também sobre o coletivo, porque a categoria sentido é fundamental para explicar tanto características singulares, quanto coletivas, pois “(...) cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotski², 1996, p. 368).

Por considerar que, ao se falar sobre o mundo do trabalho, habitualmente relaciona-se este tema aos sujeitos que já realizam uma atividade produtiva remunerada ou aos que estão buscando uma colocação profissional, considero relevante refletir sobre esta temática vinculando-a a crianças. Isso porque, admitindo que o sujeito se constitui nas relações com seu meio, a criança, embora não exercendo uma atividade produtiva remunerada, relaciona-se com o mundo do trabalho, como, por exemplo, ao ver seus pais saírem para trabalhar, ao interagir com sua professora, ao assistir à televisão, dentre várias outras situações. O “universo infantil” não é descolado da estrutura produtiva, visto que as diversas esferas sociais não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim em uma constante produção dialética.

Na revisão bibliográfica realizada³, constatei que a literatura não aborda com frequência a temática do mundo do trabalho vinculando-a a crianças não trabalhadoras. Por meio desta revisão, verifiquei que a maior parte da literatura, quando vincula trabalho ao “universo infantil”, é sobre casos de crianças e adolescentes trabalhadores, como nas

¹ Jacques (2001) e Ciampa (1997) utilizam o termo personagem em vez do termo ator.

² Há uma variação da grafia do nome de Vygotski nas diferentes bibliografias utilizadas nesta pesquisa. Optei por seguir uma única padronização, mantendo apenas, em caso de citação literal que faça menção ao nome do autor, a grafia original utilizada.

³ Revisão realizada ao longo da elaboração da dissertação, nas bases de dados do Scielo - Scientific Electronic Library Online (www.scielo.br/), no banco de teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>), na Index Psi Periódicos (<http://www.psi.bvs.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>) e na Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina.

pesquisas desenvolvidas por Campos e Alverga (2001), Campos e Francischini (2003), Cruz Neto e Moreira (1998), Ferreira, M. (2001), Fischer, Oliveira, Teixeira, Teixeira e Amaral (2003) e Martinez (2001), e sobre casos de jovens no momento de escolha profissional ou de inserção no mercado de trabalho, como nas pesquisas de Guimarães e Goulart (2002) e Sarriera, Silva, Kabbas e Lópes (2001). Entretanto, localizei as pesquisas de Felipe (2003), Gomes (2004), Guareschi *et al.* (2003), Léon (1961), Mastine, Garbulho, Zampieri e Parpinelli (2003) e Pasqualini, Garbulho e Schut (2004), as quais apontam a importância da aproximação entre a temática do trabalho e as crianças.

Neste momento, pode-se questionar: mas por que ouvir as crianças? Em consonância com que pontua Kramer (2002) e Sarmiento e Pinto (1997), considero que ouvir as crianças é buscar uma possibilidade de compreender a sociedade, porque esta não é formada apenas por adultos, para os quais se valoriza a expressão de suas idéias, mas também pelas crianças e pelos sentidos que elas atribuem à realidade.

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Sarmiento e Pinto 1997, p.25).

Parto do pressuposto teórico que o processo de significação da realidade perpassa toda a vida do sujeito, ou seja, as significações de mundo, valores e opiniões já iniciam na infância, pois é nesse processo constante que o sujeito se constitui. Estas são significações produzidas e re-produzidas, transformadas e apropriadas nos contextos histórico-culturais de cada sujeito. Pasqualini *et al.*(2004) corroboram esta visão afirmando que “(...) os processos de internalização da realidade social iniciam-se já na primeira infância, mediados pelas relações sociais que a criança estabelece com os adultos (e demais crianças), nos diversos contextos em que está inserida, como a escola, a família, a comunidade” (2004, p. 72). Sendo assim, os sentidos que um adulto atribui ao trabalho não se constituíram somente a partir do momento em que ele começa a trabalhar efetivamente, mas sim é algo que vai se constituindo ao longo de sua vida.

Tendo exposto este panorama geral, com o intuito de aproximar o estudo sobre os sentidos do trabalho à população infantil, tenho como pergunta de pesquisa: Quais os sentidos que crianças atribuem ao trabalho?

Para contemplar essa questão, tive como objetivos investigar os sentidos do trabalho atribuídos pelas crianças, de modo a estabelecer relações com o contexto de vida cotidiano e com o mundo do trabalho contemporâneo.

Considero que esta dissertação mostrará relevância no aspecto teórico, por estar ampliando os estudos sobre os sentidos do trabalho e inovando ao aproximar esta categoria - a qual, embora venha ganhando notabilidade, ainda está em construção - da população infantil - que se encontra afastada socialmente da discussão sobre o trabalho. Já no aspecto prático, ela apresentará fundamentação para projetos/atuações que desejem discutir sobre trabalho com crianças.

Com base no exposto, apresento em seguida a fundamentação teórica desta pesquisa, com o intuito de ampliar a discussão das temáticas propostas.

1 O TRABALHO

Início o embasamento teórico desta pesquisa a partir da discussão sobre o que é trabalho; em seguida, apresento alguns apontamentos sobre o mundo do trabalho no capitalismo e as características que aquele assume na sociedade contemporânea.

Etimologicamente a palavra trabalho deriva do latim *tripaliare*, que está associada a *tripalium* – instrumento de tortura. Esse significado penoso, segundo Gonçalves e Coimbra (2002), tem sido sempre vinculado ao trabalho que, até a Idade Média, era considerado uma atividade depreciativa. O olhar sobre o trabalho veio se transformando ao longo da história; entretanto, ainda hoje é habitual ouvir, no senso comum, frases como, “essa atividade deu trabalho”, demonstrando a relação com algo cansativo ou penoso. Ou também, sujeitos ansiosos com a chegada do fim de semana, pois nestes dias não trabalharão e assim poderão descansar, buscar diversão, prazer. Em contrapartida, inúmeras pesquisas assinalam a imensa população que está em busca de uma oportunidade de inserção profissional, apontando o trabalho como necessidade para sua sobrevivência.

Então, será o trabalho uma “prisão” ou uma possibilidade de liberdade? Esta pergunta não é paradoxal, mas sim reflete a complexidade desta categoria: ao mesmo tempo que pode ser associado à “prisão”, como, por exemplo, na fragmentação de atividades, exploração da força de trabalho, uma vez que “hoje, inclusive, podemos constatar que a racionalidade própria ao mundo da produção penetra nas horas de descanso, de forma que o tempo livre é dominado pela organização do lazer da mesma forma em que é organizado o mundo do trabalho” (Jorge, 1998), pode também se apresentar como condição de humanização (Aranha, 1997; Antunes, 2005), pois, por meio do trabalho, o sujeito se constitui.

Estudar este tema tão complexo é de grande importância, já que segundo Codo (1989), a partir do estudo sobre o trabalho, pode-se compreender o sujeito. A perspectiva histórico-dialética atribui grande importância às condições materiais e isso está diretamente relacionado ao conceito de trabalho.

(...) a base da sociedade, da sua formulação, das suas instituições e regras de funcionamento, das suas idéias, dos seus valores são as condições materiais. É a partir delas que se constrói a sociedade, e é a compreensão dessas condições que permite a compreensão de tudo o mais, bem como a possibilidade de transformação. (Andery *et al.*, 1996, p. 401).

Marx (1985) compreende o trabalho sob forma exclusivamente humana, ressaltando que o homem, em contraposição aos animais, visualiza mentalmente sua

construção antes de convertê-la em realidade. Assim, o homem diferencia-se de outras espécies animais devido à utilização da natureza de forma consciente e deliberada, com o intuito de suprir suas necessidades e, conforme Codo, essa relação é geradora de significados – “trabalho é o ato de transmitir significado à natureza” (1998, p. 25). Nesse processo, o homem vai operar sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre os outros, produzindo conhecimento e fazendo com que a própria natureza se torne um produto seu; desse modo, o sujeito se constitui. No processo de trabalho, o homem se faz homem, admitindo-se, então, que o trabalho é uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 1985, p. 202).

Nessa perspectiva, rejeita-se a idéia de uma natureza humana inata, pois Marx (1983a) considera que é por intermédio do modo de produção, ou seja, da maneira pela qual os homens obtêm os meios/bens para sua sobrevivência, que se condiciona a vida social: por meio da existência, da realidade social, o homem irá formar sua consciência, suas idéias.

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 1983a, p. 24).

De acordo com Cotrim (1997), os modos de produção abrangem as relações de produção e as forças produtivas. Portanto, para analisar uma sociedade, uma época, é necessário compreender o conflito existente entre as relações de produção e as forças produtivas, considerando as relações econômicas, históricas, políticas e ideológicas.

As relações de produção são compreendidas como os relacionamentos sociais que o homem estabelece, as quais, em seu conjunto, constituem a estrutura econômica da sociedade (Marx, 1983a). Historicamente, as características do mundo do trabalho, assim como as relações que nele são estabelecidas, vão se modificando. Contudo, segundo Codo (1989), o que muda ao longo dos períodos históricos não é o que se produz, mas sim as relações de produção que se estabelecem, isso porque, como ratifica Ferretti (1997), estas dependem da época histórica e do tipo de sociedade.

Já as forças produtivas, segundo Cotrim (1997), compõem-se pelos meios de trabalho, também chamados de instrumentos de produção, juntamente com a experiência dos homens que manejam esses instrumentos e os hábitos de trabalho. Os meios de trabalho são

compreendidos como as condições materiais e/ou os instrumentos que o homem utiliza para fazer mediação entre ele e seu objeto de trabalho, tendo como objetivo ampliar as possibilidades de ele atuar sobre a natureza. Conforme o nível de desenvolvimento do processo de trabalho, serão exigidos meios de trabalho mais elaborados; sendo assim, os tipos de instrumentos utilizados retratam traços da formação econômico-social de uma sociedade, porque “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (Marx, 1985, p. 204).

Os meios de trabalho (o instrumental de trabalho), a atividade adequada a um fim (o próprio trabalho) e a matéria a que se aplica o trabalho (o objeto de trabalho) compõem, segundo Marx (1985), os três elementos do processo de trabalho. Nesse processo, o homem exercerá uma atividade sobre um objeto por meio da utilização de um instrumento de trabalho, com o intuito de alcançar um determinado fim. Sendo assim, com base nesse conceito genérico, o processo de trabalho finaliza quando se conclui o produto, o qual é um valor-de-uso, pois foi realizado para suprir as necessidades humanas. Contudo, essas necessidades também são históricas; vão se transformando e se alterando conforme o homem vai transformando a natureza e a si mesmo.

Nessa perspectiva teórica, pode-se compreender quem é o sujeito a partir de suas produções e, também, pelo modo como produz. Portanto, Marx dá ênfase ao caráter social e histórico e, com isso, supera o materialismo proposto por Feuerbach, pois compreende que as leis que regem o homem são construídas na própria história (Andery *et al.*, 1996). A própria existência humana, bem como suas produções, é social, não se podendo vislumbrar o homem fora da sociedade. Conseqüentemente, a própria sociedade só se constitui a partir da atuação do homem, isso porque há uma relação dialética entre homem e sociedade, a qual deve ser compreendida social e historicamente. Dessa forma, dependendo da época e da sociedade, podem-se perceber diferentes produções, diferentes modos de produção e, conseqüentemente, diferentes homens, já que é pela realidade que se constroem as idéias⁴.

Até o momento, busquei uma compreensão sobre o conceito de trabalho genérico, todavia, é imprescindível discutir suas características no capitalismo e particularmente sua configuração na sociedade contemporânea, visto que se pode supor uma conseqüente modificação do sujeito nos dias atuais, no modo como ele age, pensa e compreende sua realidade social, pois, conforme Antunes, esse contexto “(...) vem afetando tanto a

⁴ Esta compreensão de que o homem está diretamente relacionado com as produções materiais de sua época será compartilhada por Vygotski: “Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él” (1998, p.37).

materialidade da classe trabalhadora, a sua *forma de ser*, quanto a sua esfera mais propriamente *subjetiva, política, ideológica*, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas concretas” (2003, p. 187/8)⁵.

1.1 O TRABALHO NO CAPITALISMO E SUA CONFIGURAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Codo (1989) afirma que a exploração de uma classe sobre a outra se iniciou muito antes do capitalismo. No entanto, com o seu advento, a forma de exploração se modifica radicalmente, pois, a partir de então, o homem passa a vender sua força de trabalho e, ao colocá-la em ação, torna-se trabalhador. Com base nesse contexto, Marx compreende que “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (1985, p. 201).

No início deste capítulo, afirmei que genericamente o trabalho tem como intuito a produção de um valor-de-uso; contudo, com o advento do modo de produção capitalista, prioriza-se a produção de mercadorias - valor-de-troca. Essa nova faceta é assumida pela intensificação da divisão social do trabalho⁶ no capitalismo, no qual os objetos produzidos pelo homem passam a acrescentar além do valor-de-uso, também o valor-de-troca⁷ (Codo, 1989; Holzmann, 2002). Esse valor abstrato atribuído ao trabalho faz com que ele seja confundido com qualquer outra mercadoria e, dessa forma, apresenta-se como dualidade. Conforme Codo, Sampaio e Hitomi,

o trabalho é mágico porque é duplo, carrega em si a maldição da mercadoria, a fantasmagoria do dinheiro: de um lado aparece como valor de uso, realizador de produtos; de outro, como valor de troca, pago por salário, criador de mercadoria, e ele mesmo é uma mercadoria no mercado (1994, p.97).

O proprietário dos meios de produção produz mercadorias que possuem valores-de-uso, suprem uma necessidade, porém não produz somente por isso, mas sim porque elas

⁵ Cabe destacar que essas esferas material e subjetiva não são dicotômicas, mas sim relações dialéticas que estão sempre presentes na ação humana. Não é possível haver modificações concretas/objetivas no mundo do trabalho, sem que o modo como os sujeitos signifiquem essa realidade não seja também transformado. Objetividade e subjetividade caminham impreterivelmente juntas.

⁶ Entende-se divisão social do trabalho como “processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos” (Holzmann, 2002, p. 84). Com essa divisão, possibilita-se o surgimento da classe dos comerciantes, os quais serão responsáveis pela troca de mercadorias entre os consumidores (Codo, 1989). Nesse processo de troca, também mudam as relações sociais, pois agora o sujeito não consome somente aquilo que produz, mas também consome mercadorias em que ele desconhece tanto os processos de produção como os sujeitos envolvidos. Com isso, segundo Codo (1989), o sujeito passa a depender de uma globalidade para suprir suas necessidades; sua ação torna-se regulada pelas leis de oferta e procura.

⁷ Nesse processo, o trabalhador apresenta-se, ao mesmo tempo, como produtor de valor-de-uso (trabalho concreto), e como produtor de valor-de-troca, pois, ao vender sua força de trabalho, ele coloca-se como mais uma “mercadoria no mercado” (trabalho abstrato).

também são detentoras de um valor-de-troca. O trabalho é a única mercadoria capaz de produzir excedente, pois ele pode produzir mais valor do que custou (Codo, 1989; Marx, 1985). Isso se torna viável pela exploração da venda da força de trabalho, que é apenas mais uma mercadoria e, nesse processo, gera-se lucro - o que Marx (1985) chama processo de produzir mais valia. O autor ressalta que:

(...) o trabalho pretérito que se materializa na força de trabalho e o trabalho vivo que ela pode realizar, os custos diários de sua produção e o trabalho que ela despende são duas grandezas inteiramente diversas. A primeira grandeza determina seu valor-de-troca, a segunda constitui seu valor-de-uso. (...) O valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho são portanto duas magnitudes distintas (1985, p.218).

Na citação acima, o autor está apontando as diferenças entre trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho concreto se refere à relação estabelecida entre o homem e a natureza com o intuito de alcançar um determinado fim; seu produto é algo útil e necessário, é produtor de valor-de-uso (Antunes, 1999a, 2003, 2005). Já o trabalho abstrato relaciona-se com a venda da força de trabalho, voltando-se para a produção de mercadorias e valorização do capital; é produtor de valor-de-troca (Antunes, 1999a, 2003, 2005).

Como afirma Antunes (1999a, 2003), é de extrema importância a distinção entre a dimensão concreta e abstrata, para poder compreender a chamada crise no mundo do trabalho. Caso contrário, pode-se cometer o equívoco de se considerar de forma única, um fenômeno que tem dupla dimensão. Considerando o trabalho em sua dimensão concreta, não se pode falar em fim do trabalho, já que o homem sempre terá que estabelecer relação com a natureza para produzir bens para sua própria sobrevivência. No contexto contemporâneo, o que está ocorrendo é uma crise do trabalho abstrato, dessa relação na qual o homem tem que vender sua força de trabalho em troca de um salário, para, com ele, adquirir seus meios de sobrevivência; nesse caso, o trabalho assume a forma de atividade estranhada, fetichizada (Antunes, 1999a).

No capitalismo, o trabalho assume a forma de emprego, o qual pode ser vinculado ao assalariamento, obrigações e relações contratuais que estabelecem horário, local e concepção hierárquica (Coutinho, Tolfo e Fernandes, 2005; Kovács, 2004). Então é possível questionar até que ponto, nesse contexto, o trabalho é compreendido com o mesmo sentido discutido por Marx, pois se percebe que socialmente há uma valoração da dimensão abstrata, ou seja, do trabalho assalariado/emprego. Seguindo essa visão, Codo aponta que a dona de casa “não é considerada trabalhadora porque não produz nenhuma mercadoria vendável no mercado, não recebe salário, não contribui com a previdência, não tem carteira assinada” (1998, p. 22).

Nesse sentido, “o processo de trabalho se converte em meio de subsistência” (Antunes, 2005, p. 69), e o salário deixa de ser uma consequência do trabalho para assumir o lugar de objetivo central. Marx afirma que

a necessidade do dinheiro constitui, assim, a verdadeira necessidade criada pelo moderno sistema econômico, e é a única necessidade que ele produz. A quantidade do dinheiro torna-se progressivamente a sua única propriedade importante (...) O excesso e a não-moderação tornam-se a sua verdadeira medida. É o que se manifesta no plano subjetivo, em parte porque a expansão dos produtos e das necessidades se transforma em subserviência engenhosa e sempre baseada nos apetites inumanos, corrompidos, antinaturais e fantasiosos (2003, p.149).

Ter dinheiro para poder consumir torna-se o foco da atenção do sujeito. Desse modo, o salário propicia o consumo, o qual é o par complementar à produção: “(...) um determinado modo de produção se sustenta em um determinado modo de consumo. O sistema capitalista busca garantir um equilíbrio entre estas duas unidades de um único movimento: produção e consumo” (Catapan & Thomé, 1999, p. 79). Percebe-se então que o círculo do capitalismo se efetiva; produz-se mais, para consumir mais. Para o capitalista (detentor dos meios de produção), é pela força de trabalho que ele compra, que poderá haver maior produção e com isso ele poderá ter mais lucro, mas, para o trabalhador, é pela venda de sua força de trabalho que ele recebe seu salário e assim pode consumir. Nesse processo, o trabalhador auxilia duplamente o capitalista na aquisição de lucro, pois na produção, ele vende sua força de trabalho e, no consumo, ele devolve seu dinheiro novamente para o capitalista - o dinheiro que o capitalista paga em forma de salário retornará para ele, pelo consumo do trabalhador. E esse círculo mantém a continuidade do sistema e a própria existência humana no cenário contemporâneo, como pontua Catapan e Thomé:

Se por um lado o modo de produção da existência define-se pela relação entre *meios de produção e força de trabalho* (e estas relações são profundamente contraditórias), por outro lado o sistema se mantém na relação *produção e consumo*. Ou seja, o equilíbrio entre as duas unidades *meios de produção e força de trabalho* garante o sistema de produção, e o equilíbrio entre *produção e consumo* garante não só a existência humana como a preservação do sistema. (1999, p. 77)

Mais uma vez, fica evidente como o capital regula a vida social, já que a oferta dita o consumo, ou seja, o sujeito poderá consumir aquilo que é disponibilizado pelo mercado. Por sua vez, o sujeito será qualificado com base naquilo que possui – é a valoração do ter em detrimento do ser. E nessa lógica do capital, na qual se “dá maior importância ao produto do que ao produtor” (Aranha, 1997, p. 30), pode-se afirmar que “o lucro, portanto, só pode advir da exploração do trabalho alheio pelo capitalista” (Codo, 1989, p. 146).

Para analisar essa crise do trabalho abstrato, é necessário ressaltar, conforme Antunes (1999a, 2003), que nas últimas décadas os países capitalistas presenciaram profundas

transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Ao contextualizar essas transformações, Antunes (1999a, 1999b) esclarece a trajetória dos processos produtivos do taylorismo/fordismo e do toyotismo, os quais predominaram na indústria capitalista do século XX. Segundo sua compreensão, um dos sinais da crise estrutural do sistema foi o esgotamento do modo de produção taylorista/fordista, o qual “já não era mais capaz de manter a dinâmica do processo de acumulação em escala mundial” (Antunes, 1999b, p. 56). Dessa maneira, começaram a se apresentar novas formas de acumulação do capital, novos modos de produção, dos quais o toyotismo é um exemplo: operário polivalente, atividade em equipe etc.

Pode-se inferir, conforme Antunes (1999a), que, a horizontalização da produção proposta no toyotismo, ou seja, o fato de se estender a produção de produtos básicos a outras empresas, influenciou a expansão das subcontratações e terceirizações, por exemplo. As empresas também buscavam ser enxutas e flexíveis e isso criou uma precarização dos direitos do trabalho (Antunes, 1999b).

As transformações nos processos produtivos⁸ evidenciam que a sociedade contemporânea segue a lógica do capital, isto é, as alternativas que vêm surgindo para superação da crise do mundo do trabalho sempre se apresentam vinculadas à ótica de mercado, à produção. Em função da reestruturação produtiva⁹, há uma nova configuração da classe trabalhadora e, segundo Antunes (1999a), o pior resultado dessas transformações é o desemprego, que atualmente atinge sujeitos em todo o mundo.

Antunes (2003) pontua cinco grandes tendências que caracterizam a atual classe trabalhadora¹⁰: redução do operariado manual, fabril; aumento do assalariamento e do proletariado precarizado; aumento do trabalho feminino; expansão do chamado setor de serviços e exclusão dos jovens e dos “velhos”. O autor afirma que essa classe¹¹ possui um núcleo central composto pelo que Marx chamou de trabalhadores produtivos; são aqueles trabalhadores que “(...) produzem diretamente mais-valia e que participam também

⁸ Convém ressaltar que são transformações no tipo de processo produtivo, mas não no modo de organização societária (Antunes, 1999a).

⁹ Consiste em um processo de busca de alternativas para tentar elevar as taxas de lucratividade, compatibilizando transformações na organização do processo de trabalho e introdução de tecnologias. Para mais informações, ver Baumgarten (2002).

¹⁰ O autor utiliza a denominação classe-que-vive-do-trabalho.

¹¹ Nesse posicionamento, Antunes considera que os donos dos meios de produção não estariam incluídos na classe trabalhadora, pois estes não precisam vender sua força de trabalho. “Os gestores do capital, por certo, não são assalariados e evidentemente estão excluídos da classe trabalhadora. Essa minha caracterização da classe trabalhadora exclui também, é evidente, os pequenos empresários, porque são detentores – ainda que em pequena escala – dos meios de produção, e exclui naturalmente aqueles que vivem de juros e da especulação” (2003, p. 201).

diretamente do processo de valorização do capital” (Antunes, 2003, p. 197). Porém, além desse núcleo central, a atual classe trabalhadora também é composta pelo que Marx denominou de trabalhadores improdutivos:

Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação de mais-valia. (...) Improdutivo, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como *valor de uso* e não como trabalho que cria *valor de troca*. (idem).

Mesmo com todas essas transformações, é possível defender a permanência da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea; todavia, essa centralidade apresenta-se com níveis cada vez maiores de exploração, intensificação do tempo e do ritmo de trabalho. Sendo assim, a chamada crise no mundo do trabalho pode ser relacionada com instabilidade, imprevisibilidade, heterogeneidade, complexidade e fragmentação. Grande parte dessas características, segundo Antunes, já existiam durante o auge do fordismo e taylorismo, mas o que aconteceu foi “(...) uma enorme intensificação desse processo, que alterou sua qualidade, fazendo aumentar e intensificar em muito as clivagens anteriores” (2003, p. 205).

Nesse cenário do capitalismo contemporâneo, verifica-se tanto a desproletarização do trabalho industrial, ou seja, uma diminuição do número de trabalhadores de indústrias tradicionais, quanto a expansão do trabalho assalariado no setor de serviços e a subproletarização evidenciada nos trabalhos temporários, terceirizados e informais (Antunes, 1999a).

Essas modalidades que se destacam nas relações de subproletarização são chamadas por Kovács (2004) de formas flexíveis de emprego¹². A autora considera que estas se distanciam do modelo tradicional de contratação e afirma que a crise do emprego

(...) manifesta-se na redução do emprego estável e a tempo integral a favor de uma multiplicidade de formas de trabalho remunerado cujo denominador comum é a flexibilidade em termos contratuais, de tempo de trabalho, de espaço e de estatutos. Essa é a razão da pertinência do termo formas flexíveis de emprego. (2004, p.34).

Cabe refletir sobre a apropriação que os sujeitos fazem diante dessas transformações, já que muitas delas não correspondem às expectativas dos trabalhadores, como pontua Kovács (2004). Em sua pesquisa, a autora obteve um índice de 76,7% dos pesquisados considerando a estabilidade o aspecto mais valorizado do emprego; porém, é visível que esse aspecto está bastante abalado na atualidade, isto é, ele não é mais uma constante nas relações de trabalho, havendo a possibilidade até de pensar que pode, no futuro,

¹² As quais Antunes (1999 e 2003) chamou de proletariado precarizado ou subproletariado moderno, fabril e de serviços.

ser considerado uma exceção. Kovács ainda destaca que as formas flexíveis de emprego podem ser vistas como ambíguas, trazendo riscos e oportunidades, aspectos negativos e positivos, uma vez que os sujeitos atribuem sentidos diferentes a uma mesma realidade.

Do mesmo modo que Antunes (2003), Kovács (2004) salienta a questão da crescente diferenciação e heterogeneidade das situações de trabalho e formas de emprego. Estes autores admitem que essas situações trazem consigo a diminuição de direitos dos trabalhadores, como também acarretam a execução de um trabalho desprovido de sentido.

Nesse contexto paradoxal, Antunes (1999a) evidencia mais um processo contraditório: a existência de qualificação dos trabalhadores em determinados ramos e uma desqualificação em outros, ocorrendo, com isso, mais uma forma de ampliar a desigualdade social. Uma outra incongruência é referente às tecnologias aplicadas aos processos produtivos e à automação das indústrias, pois isso, por vezes, acarretou tanto uma remodelação dos trabalhadores que tiveram de se adaptar às novas tecnologias, como também proporcionou o desaparecimento de outras profissões devido à sua substituição pelas máquinas.

Embora a qualificação do trabalhador esteja presente nesses paradoxos, ela tem sido apontada pelo discurso capitalista como grande solução para a questão do desemprego. Todavia, autores como Antunes (1999b) e Druck (2001) entendem que esse discurso é uma falácia do capitalismo, visto que o desemprego é uma questão estrutural do sistema. O que se percebe, como afirma Coutinho (2005), é que cada vez mais o desemprego deixa de ser uma condição transitória e passa a assumir uma forma permanente – o chamado desemprego de longa duração. Além disso, as pesquisas apontam altos índices de desemprego também para aqueles que possuem maior qualificação¹³. A pesquisa Mensal de Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente a agosto de 2006, aponta que “em agosto de 2003, 39,9% dos desocupados tinham pelo menos o ensino médio concluído, em agosto de 2004, 42,8%, percentual que chegou a 45,7% em agosto de 2005, e, na última pesquisa, atingiu 46,4%” (IBGE, 2006a, p.16). Esse resultado demonstra que sujeitos com maior nível de escolaridade também estão enfrentando situação de desemprego; o mercado de trabalho divulga a importância da qualificação, porém não oportuniza vagas condizentes com tais solicitações - o discurso é incompatível com os fatos.

Esse discurso culpabiliza o trabalhador, considerando-o responsável por investir em sua empregabilidade. Diante disso, cresce o número de trabalhadores disponíveis e, como

¹³ Nesse caso, estou me referindo à qualificação somente como nível de escolaridade; porém, essa concepção, segundo Druck (2001), abrange outros requisitos, como, por exemplo, conhecimentos, experiências e habilidades.

conseqüência, as empresas, freqüentemente, solicitam requisitos que muitas vezes são desnecessários para o exercício da atividade produtiva. De acordo com Druck, aumentam a valorização de qualidades e qualificações individuais, tais como: criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, e nesse aspecto “(...) a qualificação maior está na capacidade de enfrentar desafios e incertezas e não mais no conhecimento do ofício e na socialização do trabalho” (2001, p. 88).

Com base nessa processualidade, que se apresenta de forma muitas vezes contraditória, existe “(..) um processo de maior *heterogeneidade, fragmentação e complexificação* da classe trabalhadora” (Antunes, 1999a, p. 42), visto que, por um lado incorpora-se o trabalho feminino, mas exclui-se o dos mais velhos; diminui-se o número de trabalhadores industriais, mas aumenta-se o de trabalho precário. Sendo assim, falar sobre o mundo do trabalho, atualmente, requer uma reflexão pautada nessa multiplicidade de cenários e conseqüentemente de sentidos atribuídos à realidade. Dessa forma, ao finalizar este capítulo sobre a realidade social, mais especificamente sobre o mundo do trabalho, cabe dar continuidade ao embasamento teórico discutindo o processo de constituição do sujeito.

2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE

Partindo do pressuposto de que sujeito e realidade se relacionam e se constituem dialeticamente, e de que não há prevalência ou superioridade entre estas “dimensões”, compreendo o sujeito como ator e autor do processo de construção e transformação da realidade e de si mesmo. Sendo assim, tenho como referência a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a qual apresenta três categorias teóricas importantes: o social, o cultural e o histórico.

Segundo Pino (2000), o significado do social e do cultural para Vygotski é obtido fundamentando-se no conceito de história. Na relação entre essas categorias se revela tanto a sua matriz de referência, o materialismo histórico e dialético, como também duas questões que são consideradas o núcleo de sua teoria - “a natureza social-cultural das funções mentais superiores que, segundo o autor, são relações sociais internalizadas, e o mecanismo semiótico que explica a conversão dessas relações sociais em funções da pessoa” (Pino, 2000, p. 45).

Vygotski (2000) compreende história pautando-se no materialismo histórico e dialético, relacionando-a, em um sentido genérico, com a “abordagem dialética geral das coisas” (materialismo dialético) e, em sentido restrito, com a “história do homem” (materialismo histórico)¹⁴. Essa concepção remete à posição de Marx ao afirmar que “a única ciência é a história”, isso porque compreende que toda ciência é histórica, é uma produção humana. Sendo assim, “o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética” (Pino, 2000, p. 49).

Para Vygotski (1995), o sujeito se modifica¹⁵ no processo de desenvolvimento histórico, e essa transformação traduz “(...) a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*” (Pino, 2000, p. 51), entendendo cultura como “(...) a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é *dado* pela natureza, é obra do homem” (idem, p. 54). É também necessário esclarecer que, para Vygotski (1995), o desenvolvimento psíquico pode ser compreendido por meio de dois processos distintos: o processo biológico de

¹⁴ “(...) para todos fica claro que o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas sua aplicação à história” (Vygotski, 1996, p.393). “É o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética” (Pino, 2000, p.49).

¹⁵ “En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (Vygotski, 1995, p. 34).

evolução da espécie e o desenvolvimento histórico. Neste último, o homem se converte em um ser cultural, ou seja, o aspecto biológico é a base, mas sem a cultura o sujeito não se humaniza.

Pino (2000) elucida que a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura ocorre devido à transformação da natureza pelo trabalho e, conseqüentemente, nessa nova possibilidade de transformação, o sujeito também se modifica. O próprio texto de Vygotski (1995) apresenta a importância do emprego de ferramentas nessa transformação do sujeito, pois por intermédio do seu uso há uma relação diferenciada com a natureza. O autor afirma que “resulta improvável que o emprego de ferramentas, que se distingue essencialmente da adaptação orgânica, não conduza a formação de novas funções, a um novo comportamento”¹⁶ (Vygotski, 1995, p. 35). Dessa forma, percebe-se a importância da mediação semiótica, porque o termo “emprego de ferramentas” corresponde ao uso de signos no processo de significação da realidade. Os signos são compreendidos como instrumentos simbólicos, servindo como meio de contato com a realidade, mas também do sujeito consigo mesmo (Aguiar & Ozella, 2006), já que “(...) reorganizam a operação psíquica na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta” (Zanella, 2005, p. 101).

Partindo da importância da cultura no desenvolvimento psíquico do sujeito, em um sentido amplo, para Vygotski (2000), tudo que é cultural é social, pois “(...) o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social” (Pino, 2000, p. 53); o social é anterior à cultura. Com a inserção da cultura, a sociabilidade biológica adquire novas formas, ou melhor, de acordo com Pino (2000), adquire formas humanas. Essas formas humanas de sociabilidade são denominadas de sociedade.

E é pela apropriação da cultura que o sujeito se constitui¹⁷. Com esta afirmação, tenho três pontos para discutir: primeiro, a compreensão do que é apropriação; segundo, a conversão das relações sociais em função psicológica; e, por fim, a importância do outro nesse processo.

¹⁶ Ao longo da dissertação, no caso de citação literal de obra escrita em espanhol, farei a tradução no corpo do texto e apresentarei a versão original em nota de rodapé: “Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, a un comportamiento nuevo”

¹⁷ Dessa forma, considera-se que na concepção de Vygotski (2000) seja mais adequado falar em processo de individualização do que em socialização, pois as relações sociais são a gênese do processo de desenvolvimento cultural do sujeito - a singularidade se constitui a partir da apropriação da cultura. “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas (...))” (Vygotski, 2000, p. 28/9).

Para compreender o que é apropriação, recorro a Zanella, segundo a qual, “o conceito de apropriação é utilizado para referir-se ao processo de internalização, descrito por Vygotski (1991) como o movimento de transformação e incorporação, pelo sujeito, de algo que se processa nas relações interpessoais” (Zanella, 2004, p. 131). A autora justifica a substituição do termo, utilizando a explicação dada por Pino, na qual o autor compreende que “o conceito de internalização veicula uma visão dualista e naturalista do homem e do social, a qual não corresponde à visão que deles tem o modelo histórico-cultural de psicologia” (Pino apud Zanella, 2004). Cabe ressaltar que, segundo Pino (1993), o termo apropriação é uma categoria marxiana, enquanto o de internalização, que é mais comum nas obras de Vygotski, segue uma tradição psicológica; contudo, o autor destaca que os dois termos se referem ao mesmo processo.

De acordo com Vygotski (2000), toda função psicológica foi anteriormente uma relação social¹⁸ e, em vários momentos, Vygotski recorre a Marx para explicar esta natureza das funções superiores: “Paráfrase de Marx: a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (Vygotski, 2000, p.27). O termo conversão auxilia na compreensão dessa transformação, pois transmite a idéia de que “(...) a mudança supõe a emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo” (Pino, 2000, p.68). O mundo público (relações sociais) se transforma em mundo privado (função psicológica) e, nesse processo de conversão, o elemento que é tornado próprio é a significação¹⁹.

Pino (2000) esclarece que a mediação do outro é condição para que haja esse processo de desenvolvimento²⁰ cultural do sujeito. Então é possível afirmar que o outro é constitutivo do sujeito ou, como afirma Góes, “(...) a relação entre a ação do outro e ação do sujeito é de caráter constitutivo” (1993, p.3), porém, não determinante.

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. (...) Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (...) Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa - significa

¹⁸ A categoria sentido contribui nessa compreensão, pois, segundo González Rey, o sentido é “(...) uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico” (2004, p. 52).

¹⁹ Nesse processo, há a apropriação dos significados (coletivos) e a re-significação dada pelo sujeito, no qual ele atribuirá sentidos (singulares) para a realidade cultural.

²⁰ É interessante ressaltar que para Vygotski o desenvolvimento do sujeito acontece junto com o desenvolvimento da sociedade: “ (...) el desarrollo histórico es el desarrollo de la sociedad humana y no del puro espíritu humano (...)” (1995, p. 27).

que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (Vygotski, 2000, p. 24).

Vygotski (2000) considera três estágios no desenvolvimento cultural - em si, para os outros e para si. Pino (2000) esclarece esses estágios, explicando que o primeiro é constituído pela realidade natural, ou seja, são os aspectos biológicos do sujeito. No segundo, esses aspectos biológicos adquirem significado para os outros, há a emergência da cultura e o distanciamento do sujeito da realidade em si, testemunhando, de acordo com Pino (2000), a presença da consciência. E o terceiro é quando o sujeito significa para si mesmo a significação do outro; neste estágio, o sujeito se apropria da significação do outro, ele dá um sentido próprio ao mundo cultural que é constantemente transformado pela atividade produtiva dos sujeitos. Ao analisar estes três estágios, Pino afirma que

(...) o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica (2000, p.66).

Essa explicação sobre o desenvolvimento cultural suscita a reflexão sobre o processo da significação, o qual está diretamente relacionado ao objetivo desta pesquisa. É necessário estudar a significação para poder compreender o mecanismo pelo qual as relações sociais são apropriadas e tornadas próprias.

2.1 SIGNIFICAÇÃO: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Na relação dialética com a realidade (dimensão coletiva), o sujeito (dimensão singular) se objetiva e se apropria dos produtos culturais, tanto materiais como intelectuais: “(...) via atividade, o ser humano se apropria da cultura e concomitantemente nela se objetiva, constituindo-se assim como sujeito” (Zanella 2005, p.99). Conforme Zanella (2005), pode-se afirmar que a principal característica da atividade/ação humana é o fato de ela ser mediada e, por isso, considera-se que a psique humana é social em sua origem.

A apropriação da cultura acontece ao longo de toda a vida do sujeito e, na criança, principalmente os adultos significativos - os pais ou as pessoas mais próximas -, têm papel privilegiado nesse processo de mediação; considera-se que o processo de apropriação é sempre um processo mediatizado. Essa interação entre adultos e crianças, de acordo com Duarte (2000), é considerada, na concepção de Vygotski, força impulsionadora de todo o desenvolvimento. Dessa forma, é por meio das mediações sociais que o sujeito vai significar a realidade, apropriar-se dela e, nesse processo, constituir-se, compreendendo a mediação não

apenas como ligação entre singularidade e universalidade, mas, como afirmam Aguiar & Ozella, como “(...) centro organizador objetivo dessa relação” (2006, p. 225). Todavia, compreende-se que o sujeito não se apropria da realidade em si, mas sim das significações de seu mundo social, de como significa a realidade objetiva na qual está inserido. Por isso, fala-se em apropriação das significações²¹, pois “a apropriação da realidade é, portanto, na perspectiva vygotskiana, apropriação de uma relação semiótica que se origina na atividade, mas permite ao sujeito transcendê-la” (Zanella, 2004, p.132).

Seguindo essa compreensão, pode-se afirmar que o sujeito conhece a realidade por intermédio da mediação semiótica, já que a realidade é coletivamente produzida e particularmente apropriada. Assim sendo, há infinitas possibilidades de conhecimento, pois as significações para determinado fenômeno são ilimitadas.

No processo de conhecimento, o objeto a ser conhecido nunca pode ser o objeto em si e nem a materialidade em si. Só é possível conhecer alguns signos do objeto. Teoricamente o conhecimento é infinito, pois passa pela produção de objetos significantes e de significados. O saber não está no objeto mas na relação do signo com o objeto. (Molon, 2003, p.42).

Nessa perspectiva, não há dicotomia entre sujeito e realidade; o sujeito só se constitui no contexto social, o qual, por sua vez, é resultado de sua ação concreta. Com base nisso, Zanella afirma que

não há essência, não há à priori. Por sua vez, cada pessoa concreta desloca aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim *modos de ser que são ao mesmo tempo sociais²² e singulares* (2005, p. 103, *itálicos nossos*).

Uma vez que o modo de ser do sujeito se relaciona dialeticamente tanto com aspectos coletivos como singulares, pode-se entender o processo de significação como “constituindo um único campo semântico formado por zonas de estabilidade desigual” (Pino, 1993, p. 22). Afirmar a existência de um único campo semântico corresponde a considerar a significação como o processo de produção de sentidos; contudo, ela se constitui por zonas de estabilidade desigual, ou seja, produção de sentidos singulares e coletivos. Diante disso, evidencia-se a existência de um duplo referencial semântico nos processos de significação, daí, segundo Pino (1993), a distinção entre sentido e significado: o termo sentido sendo utilizado para se referir à zona de significação mais restrita aos referências singulares e o termo significado para se referir à zona que perpassa a coletividade.

²¹ É conveniente citar que essas significações, segundo Zanella, Balbinot e Pereira, contemplam tanto aspectos do âmbito cognitivo, como também emocional e perceptual: “A significação caracterizaria assim, os diversos vínculos estabelecidos pelos sujeitos e, sendo esta completamente imprevisível, as possibilidades de produção/criação humana configuram-se, além de ilimitadas, como singulares” (2000, p. 542).

²² Aqui o termo social deve ser entendido como dimensão coletiva.

Desse modo, a categoria sentido remete a uma compreensão mais singular do sujeito, sendo assim mais dinâmico e variante do que o significado; depende do contexto e do sujeito que o atribui: cada sujeito pode atribuir sentidos diferentes, em momentos diferentes, a um mesmo fato ou objeto. Dessa maneira, o sentido “(...) existe como momento processual do sujeito, associado aos diferentes contextos de sua ação” (González Rey, 2004, p.49). Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que, para compreender os sentidos, é necessário considerar que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas, definindo-os como a melhor síntese entre o emocional e o racional.

Segundo Pino, nas obras de Vygotski, fica claro que “(...) a linguagem não esgota os processos de significação” (1993, p.20), mas é à palavra (signo lingüístico) que Vygotski dá maior ênfase. Partindo da distinção feita por Paulhan, o autor afirma que

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. (...) Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vygotski, 1989, p. 125).

Nesta citação, Vygotski evidencia que o sentido possui zonas de estabilidade desigual (singulares e coletivas); no entanto, explica o sentido da palavra, referindo-se à compreensão singular atribuída pelo sujeito. Mesmo que esta citação se refira ao sentido da palavra, González Rey (2004) argumenta que Vygotski (1989) não indica que os sentidos só possam emergir na expressão de uma palavra, pois eles são mais amplos, podendo ser expressos por palavras ou por outras formas de objetivação/subjetivação. Independentemente do nível de expressão, os sentidos integram, em uma unidade, tanto a história individual do sujeito, como o contexto social em que suas experiências acontecem. Essa unidade é singular, já que cada sujeito é uno, tem uma história una e, conseqüentemente, atribui sentidos unos à sua realidade. Pela produção de sentidos ser capaz da integração dessa unidade, ela rompe com várias dicotomias como consciente e inconsciente, individual e social, afetivo e cognitivo, visto que, como explica González Rey, “(...) o sentido se produz de forma simultânea na integração dessas dimensões” (2004, p.52), e, por esta razão, é uma expressão singular do sujeito.

Entretanto, esses sentidos atribuídos pelos sujeitos também se coletivizam, daí Vygotski afirmar que “o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (1989, p. 125). Pode-se compreender o significado como um conceito, uma generalização que é compartilhada socialmente, sendo mais estável que os sentidos. Porém, os

significados também se transformam no processo histórico, pois são considerados produções sociais e históricas.

Vygotski (1989) explica o significado da palavra, compreendendo-o como uma união entre pensamento e palavra, ou seja, é por meio da mediação do significado que essas duas esferas se relacionam²³. Assim, o significado de uma palavra para Vygotski,

(...) representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (...) É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento (1989, p. 104).

Conforme citado, o significado não é algo imutável, mas sim são formações dinâmicas que evoluem, transformam-se; não sendo apenas o conteúdo da palavra que se transforma, porém, de acordo com Vygotski (1989), também o modo como a realidade é generalizada em uma palavra. Dessa forma, o autor afirma que as transformações não são apenas alterações quantitativas e externas, mas também estruturais e psicológicas.

Como os significados das palavras se alteram, então a relação entre pensamento e palavra também se altera, donde “(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (Vygotski, 1989, p.108). Logo, compreende-se que é por intermédio das palavras que o pensamento é expresso; por trás de toda palavra, há um pensamento e para compreendê-lo é preciso conhecer o que move o sujeito, seus afetos, suas emoções.

Com bases nessas concepções, ao pesquisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, tem-se um conhecimento tanto do sujeito singular como do contexto histórico-cultural no qual ele se constituiu e do qual também participou de sua constituição. É importante este aspecto estar esclarecido, pois, para buscar uma análise sobre a realidade social, é necessário não só a compreensão dos significados estabelecidos coletivamente, mas também dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade²⁴. Olabuénaga corrobora esse posicionamento ao afirmar que, “para entender porque as pessoas atuam como atuam, não tem que se compreender apenas o sentido compartilhado, mas também o sentido único que elas dão a seus atos”²⁵ (1999, p.171).

²³ “Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (Vygotski, 1989, p. 129).

²⁴ É possível perceber que as categorias significado e sentido apresentam explicações distintas entre si, mas uma não pode ser compreendida sem a outra, pois sentidos e significados são zonas de estabilidade desigual de um único campo semântico (Pino, 1993).

²⁵ “Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender no sólo el sentido compartido, sino el sentido único que ellas dan a sus actos”.

A partir do exposto neste capítulo, pode-se compreender que o sujeito vai se constituir com base na dupla referência semântica do processo de significação da realidade, pois o sujeito se apropria dos significados coletivamente estabelecidos pelo seu meio cultural, porém re-significa-os atribuindo sentidos singulares. Os significados, de acordo com Pino (1993), guiam o desenvolvimento humano ao oferecerem uma referência tanto para a criança como para seu grupo social, porém isso não acontece de forma determinista, visto que, ao se apropriar desses significados, a criança atribuirá sentidos a essa realidade significada.

(...) a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. (...) Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de reconstituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens (Pino, 1993, p. 22).

É pela especificidade desse processo de significação que cada sujeito tem um modo singular de agir e pensar sobre si mesmo e sobre a realidade. Esse não é um processo linear e com fim determinado, pelo contrário, é complexo e constante, pois “(...) o universo da significação é um universo em constante agitação e produção onde, ao mesmo tempo que nele os sujeitos são constituídos eles o constituem continuamente” (Pino, 1993, p. 23).

Tendo definido a perspectiva teórica da categoria sentido na qual estou me pautando, cabe apontar algumas investigações que a utilizaram para discutir sobre o mundo do trabalho - foco deste estudo.

2.2 ESTUDOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO

Para contribuir com a discussão proposta até este momento, pretendo apresentar alguns estudos sobre sentidos e significados do trabalho, os quais investigaram realidades diferentes, porém apresentam posições teóricas compatíveis com as adotadas nesta dissertação. Contudo, há diversas correntes epistemológicas sendo utilizadas nesta área de investigação; para evitar comparações equivocadas entre os conceitos utilizados, Tolfo, Coutinho, Almeida, Baasch e Cugnier (2005) realizaram uma revisão de literatura referente às abordagens utilizadas em pesquisas sobre significados e sentidos do trabalho, e apontam que

as diferentes abordagens demonstram que embora a temática venha tomando cada vez mais vulto, ela é complexa e ainda está em construção. Autores utilizam definições de significados e de sentidos do trabalho como se estivessem tratando do mesmo fenômeno e em um mesmo nível de análise, o que dificulta a construção de um conhecimento mais amplo sobre a questão.

Os autores delinearão a presença de quatro abordagens: sócio-histórica, construcionista, cognitivista e humanista. Na abordagem sócio-histórica, a categoria

significado remete ao coletivo e o sentido ao singular. Na abordagem construcionista, entende-se que é com base na cultura e na linguagem que se produzem os significados e os sentidos sobre a realidade. Na abordagem cognitivista, há a prevalência do uso do termo significado, o qual é compreendido como uma cognição multifacetada, com componentes afetivo-cognitivos. Por fim, a abordagem humanista privilegia o uso do termo sentido, entendendo que existem trabalhos com ou sem sentido para o sujeito.

A partir da análise dessas diferentes abordagens, Tolfo *et al.* (2005) compreendem os significados como construções coletivas e os sentidos como uma produção singular, os quais são, de forma geral, elementos comuns nos estudos apresentados a seguir.

Seguindo o referencial teórico-epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural, Dal Magro (2006) realizou uma investigação sobre os sentidos do trabalho para sujeitos inseridos em um empreendimento solidário. Realizando um estudo de caso de uma cooperativa, destacou a relação do trabalho com a questão da subsistência e do reconhecimento e/ou desvalorização social. Para os sujeitos investigados pela autora, o trabalho “(...) não aparece como um fim em si, mas como um meio de sobrevivência e de inserção social, especialmente na qualidade de sujeito consumidor” (2006, p. 107). Também foi relevante o discurso dos entrevistados em relação à culpabilização do sujeito pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho e à discriminação diante do desemprego.

Fundamentando-se na perspectiva vygotskiana, Diogo (2005) investigou os sentidos do trabalho para mulheres que atuam na área de limpeza e conservação em uma empresa prestadora de serviços. A relevância do pertencimento se fez presente no discurso das entrevistadas, relacionando o “gostar do trabalho” com o “gostar dos colegas” e, dessa forma, a autora aponta que “(...) o local de trabalho torna-se um ponto de segurança, afetividade, acolhimento e solidariedade” (2005, p.116). Nessa investigação, destacaram-se os aspectos depreciativos e desvalorizantes do trabalho, vinculados ao baixo salário recebido, à falta de reconhecimento e à invisibilidade dessa atividade profissional, que é apontada justamente quando foi mal executada ou ainda não foi realizada. Sentimentos de felicidade foram mencionados em relação aos elogios recebidos, às amizades estabelecidas e ao fato de a atividade profissional propiciar o sustento familiar.

Coutinho *et al.* (2005) apresentam dados de investigações realizadas com ex-trabalhadores de empresas privatizadas, analisando os sentidos do trabalho em um estudo realizado em uma empresa de energia elétrica e outro em uma empresa do setor de telecomunicações. Os ex-funcionários da empresa de energia elétrica apresentaram concepções positivas em relação ao trabalho, o qual esteve relacionado ao fato de propiciar a

sobrevivência, à importância do retorno financeiro, à dignidade e possibilidade de uma vida melhor, à positividade da atividade em si e ao estabelecimento de relações sociais. Já na empresa do ramo de telecomunicações, os ex-trabalhadores identificaram, após a privatização, mudanças em relação ao ritmo e ao controle, bem como na precarização do trabalho. As autoras afirmam que “a relação estreita entre trabalho e emprego formal, durante muitos anos, faz com que a sua importância seja reiterada mesmo que o atual contexto não seja favorável a esse tipo de relação contratual” (2005); além disso, emprego e trabalho confundem-se para alguns sujeitos da pesquisa. Nesse aspecto, o trabalho/emprego está relacionado para esses sujeitos com a sobrevivência e a constituição da própria identidade. Esse estudo concluiu que os sentidos e significados do trabalho constituem-se em relação direta com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Nesta perspectiva é possível verificar que as situações de maior insegurança geradas pelo mercado de trabalho influenciam de forma direta os significados e os sentidos que os trabalhadores atribuem àquilo que fazem. Àqueles que vivenciam condições de trabalho e emprego mais estáveis, associam-se percepções mais positivas, ao passo que aqueles sob maior impacto das transformações precarizantes do mundo trabalho tendem a identificar aspectos mais negativos ou genéricos associados ao fenômeno (Coutinho *et al.*, 2005).

Essa integração dialética entre aspectos subjetivos e singulares com aspectos objetivos e coletivos também é evidente em Basso (1998), o qual, pautando-se em Vygotski e Leontiev, busca compreender os significados e sentidos do trabalho docente, considerando que essa análise

(...) pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor

Os significados do trabalho docente, para Basso (1998), correspondem à “finalidade dessa atividade fixada socialmente”, ou seja, é a generalização e fixação da prática social humana; já os sentidos estão relacionados com o que motiva o docente a realizar sua prática profissional. Basso (1998) compreende que na sociedade capitalista, com a divisão social do trabalho e a divisão de classes, há uma ruptura entre o significado e o sentido, e com isso, o trabalho torna-se alienado, impondo-se como um simples meio de sobrevivência. Desse modo, a superação da cisão entre significados e sentidos não depende somente de condições subjetivas, mas também de condições objetivas de trabalho.

Gonçalves e Coimbra (2002) investigaram o significado da experiência profissional/trabalho em uma amostra composta de três subgrupos: adolescentes de 14 e 15 anos, adultos que exercem uma atividade profissional e adultos desempregados. Para a análise

dos dados, os significados do trabalho foram agrupados em oito dimensões: da realização pessoal; sócio-afetiva/interpessoal; penosidade/dureza ou emocional negativa; emocional positiva; criativa; investimento no trabalho e econômica. Os autores verificaram que em cada subgrupo houve variação na dimensão prevalente. Nos adultos empregados, as dimensões prevalentes foram a da realização pessoal e a sócio-afetiva/interpessoal; nos adultos desempregados, a emocional positiva e a econômica; e nos adolescentes, a emocional negativa e a emocional positiva. No grupo dos adolescentes, embora não corresponda às dimensões que prevaleceram, a palavra dinheiro foi a mais mencionada.

Tendo em vista a criação de um espaço de reflexão sobre o contexto produtivo, Coutinho e Gomes realizaram uma oficina vivencial com jovens, tendo como intuito discutir sobre “o que é trabalho, contexto atual do trabalho e centralidade do trabalho” (2006, p. 6). Propôs-se aos participantes a diferenciação entre trabalho e emprego, na qual

o termo “emprego” foi associado a conceitos popularmente utilizados com cunho negativo, como submissão e alienação. Já o termo “trabalho” a conceitos socialmente valorizados, como compromisso social, liberdade, intelecto, sonhos e desejos. Foram verbalizadas dúvidas sobre o fato de o trabalho conter ou não emprego, assim como a possibilidade de que o emprego “deveria ser” o trabalho e vice versa, não havendo diferenciação entre os dois, haja vista que o ideal seria que todo trabalho e todo emprego fossem prazerosos e proporcionassem retorno financeiro, de acordo com os participantes (Coutinho & Gomes, 2006, p. 7/8).

Percebe-se então que, quando solicitado aos participantes a diferenciação entre trabalho e emprego, surgem, mesmo com dificuldades, características que os distinguem. Todavia, emprego e trabalho de forma geral apareceram vinculados ao modo de produção capitalista, no qual, a partir da atividade laborativa, o sujeito recebe uma remuneração e isso, por sua vez, propicia seu sustento; mas também foram considerados como fator importante na constituição do sujeito, proporcionando prazer e realização de sonhos. As autoras vinculam os resultados obtidos nas oficinas, com as dimensões que caracterizam um trabalho com sentido, propostas por Morin (2001), afirmando que “observou-se neste grupo uma ênfase na necessidade de afiliações, de autonomia ao realizar a atividade, de satisfação intrínseca e de realizar-se algo moralmente aceitável” (2006, p. 9).

Morin (2001)²⁶ realizou sua investigação com a intenção de identificar as características do trabalho que possui sentido: o trabalho deve ser executado de maneira eficiente com o objetivo de alcançar um fim; a satisfação é intrínseca à atividade executada, correspondendo aos talentos e competências do sujeito; é moralmente aceito; possibilita

²⁶ Embora adotando uma concepção teórica diferente da proposta nesta dissertação, considere pertinente uma análise das concepções de Morin (2001), visto que, ela aponta dimensões vinculadas ao trabalho, que complementam as apresentadas nos outros estudos aqui relatados.

relações humanas e contribui na constituição da identidade; propicia uma remuneração, que assegura a subsistência, fornecendo um sentimento de segurança e autonomia; é um regulador da vida diária. O trabalho que não possua estas características é considerado uma atividade sem sentido.

England e Whiteley (apud Morin, 2001), pesquisadores da equipe do grupo MOW (Meaning of Word), apontaram seis padrões de definições de trabalho, cuja característica em comum é o salário. Ao observar os estudos aqui relatados (Dal Magro, 2006; Diogo, 2005; Coutinho *et al.*, 2005; Basso, 1998; Gonçalves & Coimbra, 2002; Coutinho & Gomes, 2006; Morin, 2001), percebe-se também este mesmo elemento em comum. Fundamentalmente o trabalho aparece relacionado com a sustentabilidade do sujeito, propiciando sua sobrevivência. Isso remete diretamente ao contexto produtivo atual na sociedade capitalista, na qual o trabalho é prioritariamente compreendido como emprego - valoriza-se sua forma assalariada, contudo não se nega a relevância do trabalho na constituição do sujeito. De modo geral, esses estudos apontam para um sentido complexo e amplo do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que ele aparece implicado de fatores negativos, traz também consigo a satisfação e felicidade – o trabalho é prisão e liberdade ao mesmo tempo (Aranha, 1997).

Considero que, no contexto contemporâneo, assim como no resultado exposto por Coutinho e Gomes, “há uma busca por um trabalho satisfatório e prazeroso, que supra as necessidades dos sujeitos tanto nos planos afetivo, e cognitivo, quanto nos planos social e financeiro” (2006, p. 10). Essa busca é constituída numa relação histórica e dialética, permeada pelos significados veiculados coletivamente, mas também pelos sentidos singularmente constituídos por cada sujeito.

Essa complexidade de sentidos do trabalho presente nos estudos aqui relatados condiz com o que afirmam Aguiar e Ozella, pois “a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (2006, p. 228). Para efetivar essa apreensão, é necessário analisar os sentidos do trabalho, considerando as peculiaridades da população que se pretende investigar. Dessa forma, convém aproximar a temática do trabalho com a discussão sobre a minha população foco: as crianças.

3 A CRIANÇA E O TRABALHO

Crianças sempre existiram, mas o olhar sobre elas e sobre o que se entende por infância deve ser compreendido como construção social; assim como os sentidos atribuídos ao trabalho se modificaram ao longo dos séculos, o olhar sobre as crianças também se transformou.

A temática da infância deve ser contextualizada, pois, segundo Miranda (1989), falar em uma “natureza infantil” sem levar em consideração seu caráter histórico e social, é uma visão reducionista. Este não é um fenômeno natural e universal, mas sim uma construção social; portanto, é possível encontrar uma variedade de infâncias (Pinto, 1997). A contextualização é necessária, visto que “a dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social” (Kramer, 2002, p.43). Deve-se também superar a visão mitificada, compreendendo que o chamado “mundo infantil” não está descolado da sociedade, e que as crianças devem ser compreendidas como sujeitos ativos, em plena participação da construção social.

Conceitualmente é apropriado fazer a distinção entre criança e infância. Sarmiento e Pinto (1997) apontam que as crianças são os sujeitos empíricos, para quem se deve dar a voz; pode-se compreendê-las considerando a variação do contexto histórico-cultural, já que este é o principal fator de heterogeneidade. Sendo assim, a significação do “ser criança” será diferentemente constituída em cada família, em cada sociedade, em cada período histórico. Já a infância é uma categoria social que contempla as características de homogeneidade deste grupo minoritário – e a criança é a unidade singular desta categoria. Segundo os autores, esta categoria se define pela idade, e o Art. 1º da Convenção dos Direitos da Criança²⁷ pode ser utilizado como referencial. As discussões jurídicas, científicas e sociais sobre este limite etário podem ser consideradas como “(...) uma das componentes do processo de construção social da infância” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 17).

Para compreender as transformações históricas, recorro a Ariès (1981), o qual em sua obra clássica trata da história social da criança, tendo como pólos o que ele chama de sociedade tradicional e sociedade industrial. Na sociedade tradicional, nos primeiros anos de vida, a criança era “paparicada”, porém sem assumir um papel de destaque na família; a noção

²⁷ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi aprovada em 1989 pela Organização das Nações Unidas, (ONU) estabelecendo normas internacionais do modo de tratamento que deve ser dado à criança. “ARTIGO 1: Para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (ONU, s/d).

de infância se limitava a esse período, no qual os cuidados físicos são necessários para sua sobrevivência (Miranda, 1989). Logo ela se afastava de seus pais e sua educação acontecia no convívio com os adultos. A família tinha a função de manter os bens, proteger a honra, conservar a prática comum de um ofício, contudo não assumia a função afetiva. A partir do final do século XVII, algumas modificações ocorreram nesse cenário, e a família incumbe-se da função afetiva, a criança assume papel de destaque e os pais passam a se preocupar com a educação dos filhos. Assim, elas se afastam dos adultos e o processo de aprendizagem passa a acontecer nas escolas²⁸.

Convém ressaltar que essas mudanças foram permeadas pelas transformações na estrutura produtiva, na qual a burguesia despontou no contexto social, assumindo o poder econômico e, como consequência, o poder político. Nesse processo, até mesmo a estrutura das residências se modificou, passando a priorizar a privacidade da vida familiar.

Com essas transformações sociais, as crianças e as temáticas relacionadas à infância foram ganhando visibilidade social e, conforme Sarmiento e Pinto (1997), a partir da década de 1990, os estudos sobre as crianças ampliaram-se muito e passaram a considerar o fenômeno social da infância.

Contemporaneamente, ainda, há paradoxos no modo como o “mundo adulto” considera o “mundo infantil” e se relaciona com ele: ao mesmo tempo em que a visibilidade social da infância aumenta, diminui o número da população infantil; surgem várias legislações que tratam dos direitos da criança e falam em proteção e cuidados. Porém, este grupo etário é apontado como o mais sujeito a situações de opressão e como principal vítima de guerras, intensificação da exploração sexual e trabalho infantil. Os adultos gostam de crianças e as desejam, mas têm cada vez menos tempo para elas; valoriza-se a espontaneidade infantil, mas cada vez mais ela é submetida às regras de instituições (Sarmiento & Pinto, 1997).

Em relação à legislação internacional, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, s/d) agrupa os direitos em três categorias: provisão, em que se identificam os direitos relativos à alimentação, educação, saúde etc.; proteção, que contempla os direitos de proteção contra discriminação, abuso sexual, exploração etc.; e participação, em que estão agrupados os direitos civis e políticos – a criança tem direito a um nome, de ser ouvida, dar sua opinião etc. Sarmiento e Pinto (1997) e Soares, N. (1997) apontam que o grupo de direitos no qual houve menos progressos foi o da participação, pois há uma concepção paternalista que considera que as crianças precisam ser protegidas por serem incapazes de agir por si próprias;

²⁸ Este movimento, inicialmente, ficou restrito à classe burguesa.

dessa forma, permitir a participação é contraditório com a proteção que elas necessitam. Gostaria de salientar a importância de ultrapassar esta concepção paternalista, já que ela deixa de considerar as crianças como atores sociais e produtores de sentidos, desviando o olhar e a atenção sobre o que elas têm a dizer a respeito da realidade social.

Os sentidos atribuídos pelas crianças não se constituem em um mundo à parte, em um mundo exclusivamente infantil; pelo contrário, o mundo de vida dos adultos, o controle da escola, a disseminação de informação (jogos, computador, televisão etc.) estão em relação dialética nesse processo de significação e apropriação da realidade. Ao dar voz às crianças, não se pode desconsiderar o contexto histórico-cultural, porque somente assim, é possível entender os sentidos por elas constituídos.

Como esclarecem Sarmiento e Pinto (1997) e Kramer (2002), ouvir as crianças é uma possibilidade de enxergar a realidade social de outra forma; esse olhar infantil pode revelar uma realidade que o olhar do adulto não vislumbra. Mas, para ter acesso a esse outro olhar sobre a realidade, é necessária disponibilidade para ouvi-las. Entretanto, na sociedade contemporânea, há um enfraquecimento do diálogo entre adultos e crianças, como se barreiras fossem colocadas entre os “dois mundos”:

Em uma cultura infantil, em que a presença do adulto (seus valores, sua autoridade, seu saber e suas experiências) tem se esvaziado a cada dia, o resgate do diálogo entre crianças e adultos, mais que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea (Salgado, Pereira & Jobim e Souza, 2005, p.16).

Pinto (1997) afirma que o processo de desenvolvimento de uma maior atenção à infância (como, por exemplo, legislações específicas) correspondeu a uma delimitação mais rígida das fronteiras com o mundo adulto. Contudo, em várias situações percebe-se certo rompimento nessa suposta fronteira entre o mundo adulto e o infantil, como no vestuário, jogos, linguagem, comportamentos. O autor ainda acrescenta que, na televisão e em outras mídias eletrônicas, “não só crianças são freqüentemente retratadas como adultos em miniatura (...) como, sobretudo, os adultos são insistentemente infantilizados ou ‘juvenilizados’” (1997, p. 58).

As imagens da realidade veiculadas pela mídia²⁹ dão suporte às brincadeiras infantis. Dentre essas imagens, a violência que, segundo Belloni, “se tornou uma das fórmulas de maior sucesso da televisão e do cinema” (2004, p.579) e que assusta a humanidade de

²⁹ Para aprofundar a discussão sobre infância e especificamente sobre a mídia televisiva, recomendo a leitura de Salgado *et al.* (2005).

forma geral, está presente nos desenhos animados e nos jogos de vídeo game, voltados ao público infantil. Também as brincadeiras se transformam, estando cada vez mais ligadas à informatização e ao desenvolvimento tecnológico³⁰, nas quais, de acordo com Meira, há novas configurações do brincar, marcadas pela rapidez, “(...) pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo” (2003, p. 76). Com essa difusão global de informações,

mesmo aqueles jovens que não têm acesso direto aos equipamentos e serviços mais atuais e sofisticados, como o computador e a rede telemática (caso da maioria das crianças e dos jovens de países pobres como o Brasil), estão de certo modo incluídos no ciberespaço, virtualmente, por intermédio do mundo maravilhoso, rico, charmoso, injusto e violento que lhes é mostrado pela televisão (Belloni, 2004, p.586).

Nesse processo, as crianças se tornam um público alvo das indústrias e dos apelos publicitários veiculados pela mídia, como mais uma parcela de consumidores.

Viver bem, dentro desse cenário, passa a ser um conceito cada vez mais esvaziado de conteúdos morais e valores tradicionais, de conteúdos humanistas (procura de ideais de sabedoria, beleza e justiça) e de valores éticos. Nesse contexto, educar os jovens para que vivam bem se confunde com os objetivos do mercado na "era da informação": torná-los trabalhadores eficientes para o manejo das novas tecnologias e consumidores em potencial (Jorge, 1998).

Diante do objetivo desta dissertação, convém aproximar a temática da infância ao mundo do trabalho. Na revisão de literatura realizada, constatei que a produção científica sobre o trabalho se aproxima da temática da infância, fundamentalmente quando o mundo infantil assume características ditas do mundo adulto, ou seja, quando crianças executam atividades produtivas ou estão no processo de escolha profissional e preparação para inserção no mundo do trabalho.

Nessa tentativa de aproximar essas temáticas, é possível verificar mais um paradoxo. Na sociedade contemporânea, permeada pela lógica capitalista, instalou-se o discurso da importância da escolarização para se chegar ao mundo do trabalho. A instituição escolar que foi criada no momento em que as crianças foram retiradas do convívio dos adultos, agora as mantém em quarentena (Ariès, 1981), tornando-se “(...) o meio de capacitação dos sujeitos à vida social produtiva, como forma de cadastramento à vida adulta” (Pan & Faraco, 2005, p. 375). Nesse aspecto, por um lado, há crianças que estão na escola para se preparar para o mundo do trabalho (chegando ao Ensino Médio, discute-se a questão da escolha profissional) e, por outro, há as que saem da escola para já iniciar uma atividade

³⁰ “(...) os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve” (Meira, 2003, p. 75). Ressalta-se que não só os brinquedos, mas toda produção humana é cultural.

produtiva, na maior parte das vezes de maneira precária. Assim sendo, convém discutir sobre escolha profissional e trabalho infantil.

3.1 ESCOLHA PROFISSIONAL

As escolhas, de um modo geral, podem estar presentes na vida do sujeito desde muito cedo, fato este que dependerá do contexto histórico-cultural no qual o sujeito está inserido, por exemplo: uma família pode oferecer possibilidades para que a criança decida sobre alguns aspectos de seu cotidiano ou privá-la de qualquer tipo de escolha. Entretanto, segundo Soares, no contexto contemporâneo “(...) não somos educados e estimulados a realmente escolher” (2002, p. 44); muitas das escolhas realizadas pelo sujeito ao longo de sua vida não são ressaltadas e às vezes nem percebidas, como, por exemplo, escolher uma roupa para vestir. Dentro dessa invisibilidade das escolhas humanas, a escolha profissional recebe particular atenção, diante da relevância do trabalho em nossa sociedade.

Compreendo que o sujeito escolhe uma profissão a partir das significações que atribui à realidade; assim, o contexto no qual o sujeito está inserido é fator de extrema relevância, pois a escolha profissional se dá na relação dialética entre o sujeito e a realidade. Diante das influências³¹ presentes na efetivação da escolha profissional, o sujeito escolherá dentre as diversas opções profissionais existentes, mas deverá admitir sua responsabilidade por esse ato e, conforme Bohoslavsky (1993), deverá elaborar o luto das outras opções. Ao falar de responsabilidade, entendo que os sujeitos não possuem a mesma liberdade para escolher (Bock, 2002; Ferretti, 1997; Soares, 2002), devido às possibilidades e impossibilidades do contexto histórico-cultural no qual estão inseridos, entretanto, o sujeito tem condições de refletir sobre a realidade e se posicionar frente a ela.

Pan e Faraco (2005) e Léon (1961) apontam a escola como conexão ao mundo do trabalho³², e Santos (2005) esclarece que, segundo os aspectos legais – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a educação brasileira deveria englobar uma visão integral de desenvolvimento, incluindo a qualificação para o trabalho. Contudo, Soares alerta que “essa preparação [para o trabalho] constando de uma parte de cultura geral e outra de formação profissional, não tem se concretizado na prática” (2002, p. 55). A educação,

³¹ De acordo com Soares (2002), a escolha profissional está permeada pela influência de fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares, psicológicos.

³² Pelletier, Bujould e Noiseux (1982), em sua teoria desenvolvimentista de orientação profissional, a qual defende a concepção de desenvolvimento vocacional, também compreendem essa conexão entre escola e trabalho.

segundo a autora, deixa de lado seu objetivo principal, a preparação para o trabalho, e se vincula à lógica do capital visando ao lucro e preparando um sujeito submisso; essa submissão da educação às transformações do mundo capitalista também é apontada por Santos (2005). Nesse cenário, a escolarização é vista como uma ponte ao sucesso do trabalhador, estando habitualmente vinculada à formulação do projeto profissional, ou seja, “pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado” (Soares, 2002, p. 76), vislumbra-se um curso a ser realizado, uma escolha profissional, um local de trabalho etc.

Na sociedade contemporânea, uma atenção mais efetiva sobre a escolha profissional acontece geralmente quando o sujeito está prestes a concluir o Ensino Médio, entre os 16 e 18 anos de idade. Aqui é pertinente um parêntese, pois, considerando que “escolher é decidir entre uma série de opções aquela que nos parece melhor” (Soares, 1991, p. 13), cabe ressaltar que a discussão sobre a escolha profissional não está presente em todos os contextos sociais da sociedade. Dependendo da classe sócio-econômica, a inserção profissional para o jovem não se apresenta como uma escolha, mas muitas vezes como uma sujeição diante de severas limitações, conforme afirma Ferretti:

Um enorme contingente de jovens, especialmente os oriundos das classes menos abastadas, não opta por uma ocupação e, muito menos, por uma carreira profissional, ou fazem opções no interior de faixas muito restritas. Muitos desses jovens, premidos pelas circunstâncias, sujeitam-se, na verdade, a subempregos ou desempenham ocupações não-especializadas e mal remuneradas, nelas ingressam ao sabor de ocorrências situacionais e não por um ato deliberado de escolha. (1997, p. 46).

Com os sujeitos de idade inferior à faixa etária citada, a discussão sobre o trabalho de uma forma ampla está ausente no cotidiano social, exceto pela famosa pergunta feita às crianças: “O que você quer ser quando crescer?”. Realiza-se este questionamento, porém não é oferecido suporte ou oportunidades para que as crianças reflitam sobre tal questão.

Soares (1991) aponta que crianças de 4 a 12 anos estão na fase da fantasia³³ em relação à escolha profissional, baseando seus interesses em necessidades momentâneas e, posteriormente, no êxito que as carreiras podem oferecer. Porém, Léon afirma que não se deve considerar que a escolha expressa pela criança é puramente fantasista, porque “ela traz, na realidade, mais ou menos conscientemente, o fruto das informações recebidas de maneira muitas vezes anárquica e as experiências pessoais do ambiente escolar ou familiar” (1961, p. 77). Assim, desde a infância, é possível verificar a formulação de um projeto, a imaginação de

³³ Esta visão corresponde aos períodos do desenvolvimento vocacional propostos de Ginzberg (apud Pelletier *et al.*, 1982).

um futuro profissional - a imaginação é um elemento essencial para a efetivação da escolha (Whitaker, 1997).

Escolher não é algo que o sujeito aprende em um determinado momento de sua vida, “(...) não acontece de repente, descolada da história do indivíduo, como um fato isolado” (Pasqualini *et al.* 2004, p. 75). Desse modo, é importante proporcionar desde a infância, oportunidades de escolha, fato este que contribuirá para a escolha profissional não se tornar um fator de sofrimento para o sujeito. Gomes aponta a Orientação Profissional como facilitador desse processo:

A Orientação Profissional, integrada ao processo educativo da educação básica, possibilita que a dinâmica de escolha da profissão seja feita de forma gradativa, acompanhando o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos, ao contrário do que habitualmente acontece, quando a escolha se dá às vésperas do vestibular. Este já é um momento estressante, caracterizado por um aumento de ansiedade, tanto em função do medo de não conseguir entrar para uma faculdade, quanto da insegurança vivenciada pelo término de uma etapa e (vida escolar) e, a "entrada no mundo adulto" (faculdade/trabalho) (2004, p.3)

Léon propõe uma concepção educativa, na qual a orientação profissional deve integrar-se no ensino escolar e “preparar a criança para a vida profissional” (1961, p. 35). Essa atividade seria realizada por meio de processos pedagógicos, tais como: elaboração de trabalhos manuais, exposição de filmes etc.

Entendo que a proposta de Léon é aproximar a temática do trabalho às crianças. Embora essa aproximação, segundo Soares (2002), não esteja se efetivando na prática educacional brasileira, localizei algumas obras que contribuem com essa discussão. Gomes (2004), Pasqualini *et al.* (2004), Felipe (2003), Mastine *et al.* (2003) demonstram a relevância de discutir sobre o mundo do trabalho com as crianças. Também convém citar a pesquisa de Guareschi *et al.* (2003), que investiga os sentidos que crianças atribuem à pobreza, violência e trabalho.

Gomes (2004) discute a realização da orientação profissional no âmbito escolar, já que a escola pode propiciar aos alunos situações que ampliem suas informações sobre o trabalho e também oportunizar momentos de escolha. A autora compreende que a orientação profissional sendo realizada no primeiro segmento do ensino fundamental não tem como objetivo discutir a escolha de uma profissão, mas de “construir um conjunto de hábitos e atitudes necessários a qualquer profissional” (2004, p. 143), considerando que o estudo já é uma forma de trabalho.

Pasqualini *et al.* realizaram um projeto de intervenção em orientação profissional em uma turma de pré-escolar, por considerarem que já nesta faixa etária “(...) a criança começa a desvendar o mundo do trabalho” (2004, p.72). Foi necessário incorporar aos

objetivos do projeto, atividades relacionadas ao engajamento de regras e atitudes cooperativas, criando condições para o prosseguimento das outras atividades. As autoras constataram que, em relação ao tema trabalho e profissões, o grupo apresentou um conhecimento restrito.

O foco de Felipe (2003) foram alunos de pré-escolar e de 1ª série, tendo como objetivo principal investigar a percepção que eles possuem sobre o mundo do trabalho e das profissões. Nesse estudo, as crianças apresentaram associações do trabalho “(...) com o lazer, o estudo, o sustento próprio e familiar, o uso do computador, a prestação de serviços gerais e o esforço físico” (2003, p.24), também houve representações sobre cursos superiores e a posição social de determinadas profissões.

Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Mastine *et al.*, (2003), que investigaram uma turma de Jardim II, tendo como eixos norteadores a informação profissional, trabalho coletivo e estereótipos. As autoras afirmam que foi em relação à informação profissional que as crianças apresentaram maior conhecimento prévio.

Guareschi *et al.* (2003), por sua vez, investigaram meninos e meninas entre 15 e 18 anos de uma comunidade de periferia na cidade de Porto Alegre, que relacionaram o trabalho com pobreza, e consideraram que os pobres são identificados como sendo trabalhadores. Além disso, também consideraram que o trabalho pode afastar as crianças da escola, apontando-o, juntamente com o estudo, como possibilidades de mudança de vida.

Os resultados desses estudos demonstram a relevância da discussão sobre o mundo do trabalho, não somente em torno dos 16 anos de idade, mas sim, desde a primeira infância, pois assim já se oferecem maiores possibilidades para as crianças conhecerem essa realidade. Afirmando isso, por considerar que as informações sobre o mundo do trabalho não estão separadas do universo infantil, inclusive, é habitual as crianças realizarem brincadeiras vinculadas a atividades profissionais, como, por exemplo, brincar de escolinha. O que acontece em nossa realidade é que as crianças interagem com essas informações em seu cotidiano, todavia pode haver distorções, até mesmo na relação familiar, já que “apesar de transmitirem aos filhos os valores que eles próprios, enquanto pais, consideram importantes para a progressão numa carreira e para o sucesso profissional, eles não percebem o quanto também podem passar percepções preconceituosas, negativas e projetivas de suas insatisfações” (Gomes, 2004, p.71). Pensando nisso e considerando a informação profissional essencial para o processo de escolha (Bock, 2002; Bock & Aguiar, 1995; Soares-Lucchiari, 1993; Soares, 2002), também se ressalta a importância da discussão dessa temática desde a infância.

3.2 TRABALHO INFANTIL³⁴

Há legislações e programas nacionais e internacionais buscando a erradicação do trabalho infantil. Todavia, diversas estatísticas demonstram a amplitude de crianças que ainda exercem alguma atividade produtiva.

Segundo o IBGE (2003), em 1992, 19,6% da população brasileira de 5 a 17 anos de idade trabalhava³⁵, e em 2001 este índice caiu para 12,7%. Já em 2003 (IBGE, 2005), havia cerca de 5,1 milhões de crianças trabalhadoras no Brasil, índice que se assemelha ao de 2004, onde 11,8% das crianças trabalhavam e em 2005 houve uma pequena elevação neste índice passando para 12,2% (IBGE, 2006b)³⁶. Assim, mesmo havendo, de forma geral, uma queda nos índices de trabalho infantil no país, os valores ainda são altos.

Tendo como referência as reflexões apontadas no capítulo 1, os índices de trabalho infantil podem sugerir um paradoxo, pois enquanto se afirma que há um nível de desemprego cada vez maior, por outro lado há um grande número de crianças trabalhando. Portanto, o fato de elas trabalharem não pode ser justificado pela falta de mão-de-obra (adulta) para executar tais atividades produtivas, visto que há um grande número de desempregados. Cabe, então, questionar: por que essas crianças trabalham? De modo geral, o trabalho infantil deve ser compreendido como mais uma faceta do contexto contemporâneo do mundo do trabalho, da mesma forma que o desemprego e a precarização das relações. As mudanças ocorridas nesse cenário, segundo Di Giovanni “(...) fizeram com que o conjunto de trabalhadores brasileiros, particularmente aqueles que se encontram nos estratos menos favorecidos na distribuição de rendimentos, desenvolvessem novas estratégias de sobrevivência, em face dessa nova realidade que lhes foi imposta” (2004, p. 16), e uma dessas estratégias é a inserção de crianças na realização de atividades produtivas.

³⁴ Na literatura sobre esta temática também é possível encontrar os termos “trabalho infanto-juvenil”, “trabalho precoce”, “trabalho de crianças e adolescentes”. Optei por utilizar o termo trabalho infantil por estar considerando a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, s/d) e a Convenção nº 182 (OIT, 1999) que consideram criança todo ser humano até 18 anos. Contudo, na legislação brasileira, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1991), considera-se criança o ser humano até 12 anos incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade.

³⁵ As pesquisas do IBGE utilizam o termo pessoa ocupada entendendo-o como: “Pessoa que tem trabalho durante todo ou parte do período de referência da pesquisa (semana de referência ou período de referência de 365 dias), ainda que afastada por motivo de férias, licença, greve etc.” (IBGE, 2003).

³⁶ Os levantamentos estatísticos realizados pelo IBGE consideram a população de 5 a 17 anos de idade. Dessa forma, não se pode desconsiderar o fato de essas estatísticas apontarem ao mesmo tempo o trabalho legal e ilegal, pois de acordo com o ECA (1991) e com a CLT (Brasil, 1993), é proibido o trabalho de menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos. Outro levantamento estatístico também realizado no Brasil é a Pesquisa de Emprego e Desemprego (Dieese, 2001), porém está desconsidera os menores de 10 anos e a população da zona rural, uma vez que o foco é nas regiões metropolitanas do país.

A partir de estudos realizados por diversos autores³⁷, percebe-se que não é possível uma generalização dos fatores relacionados ao trabalho infantil, uma vez que cada contexto sócio-cultural apresenta peculiaridades. Entretanto, existem alguns fatores recorrentes, como, por exemplo, a criança começa a trabalhar devido à necessidade de ajudar a família, contribuir no rendimento financeiro familiar etc. Em grande parte dos casos, o trabalho infantil está relacionado com situações de vulnerabilidade familiar, em que os pais possuem um rendimento muito baixo, foram excluídos do mercado de trabalho formal, têm baixa escolaridade dentre outros fatores; esse contexto resulta em um ciclo que contribui para o crescimento da exclusão social (Di Giovanni, 2004).

O trabalho infantil não é algo exclusivo do contexto capitalista contemporâneo, uma vez que já esteve presente em várias sociedades, como forma de incluir as crianças no cotidiano social. Contudo, de acordo com Campos e Alverga (2001), mesmo que a infância seja tema de discussões acadêmicas desde 1830, não havia discussões sobre o trabalho infantil. Somente a partir de 1912 iniciou-se um movimento organizado de trabalhadores brasileiros contra esse tipo de atividade, incluindo “(...) nas suas pautas de reivindicações a diminuição da jornada para os menores de 18 anos e a eliminação do trabalho dos menores de 14 anos de idade” (Campos & Alverga, 2001, p. 231).

Na legislação brasileira, de acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente, entende-se trabalho infantil como

aquelas atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Para efeitos de proteção ao trabalhador adolescente, será considerado todo trabalho desempenhado por pessoa com idade entre 16 e 18 anos incompletos e, na condição de aprendiz, de 14 a 18 anos incompletos (Brasil, 2004).

Dessa forma, na legislação brasileira é completamente proibido o trabalho antes dos 14 anos de idade, sendo que tanto a Constituição Federal (Brasil, 1998) como o ECA, (1991)³⁸ proíbem o trabalho noturno, perigoso, insalubre e penoso³⁹ aos menores de 18 anos.

Embora haja uma legislação que proíba o trabalho infantil, ele está presente na sociedade atual e como declara o Dieese, “(...) o trabalho fora de época acaba se tornando mais uma forma de reprodução e aprofundamento da desigualdade social existente” (2001, p.

³⁷ Campos e Alverga, 2001; Campos e Francischini, 2003; Cruz-Neto e Moreira, 1998; Martinez, 2001; Kassouf, 2004a; Kassouf, 2004b; Di Giovanni, 2004; Ibge, 2005; Ibge, 2003; Unicef, 2005; Dieese, 2001.

³⁸ Brasil, 1998, Art. 7º, inciso XXXIII; Eca, 1991, Art. 67, inciso I e II.

³⁹ Para a definição destes termos, verificar, respectivamente, art.73, art.193, art.189 e art.390 da CLT (Brasil, 1993).

192). Diante disso, primeiramente gostaria de discutir a questão da valoração dada ao trabalho.

Ao observar o discurso da mídia sobre o trabalho infantil, percebe-se claramente tanto uma crítica à exploração dessas crianças, como também uma valorização de algumas atividades realizadas, como, por exemplo, atividades artísticas na televisão, teatro e passarelas⁴⁰. Dependendo o tipo de atividade exercida ou a classe social a qual pertença, há uma punição ou valorização da sociedade: se uma criança de classe economicamente privilegiada exerce uma atividade produtiva, como, por exemplo, ser ator de teatro, isso é visto como de acordo com as normas sociais, como sendo algo positivo para seu desenvolvimento; todavia, se uma criança de classe economicamente desprivilegiada está trabalhando com sua família na venda de doces, tal atividade é vista como exploração, como algo errado e que prejudicará em sua constituição. Sobre isso, Campos e Alverga afirmam que “a compreensão da articulação entre criança, trabalho e controle social deve ter claro o caráter de classe do trabalho (...)” (2001, p. 231).

Campos e Alverga (2001) apresentam dados nos quais se percebe que mesmo na história sobre o trabalho infantil já se verifica uma desigualdade social, isto é, compreende-se que já antigamente os sujeitos economicamente desprivilegiados poderiam e deveriam trabalhar mesmo sendo crianças, mas para os sujeitos economicamente privilegiados isso era indigno. Os autores afirmam que o Decreto de 1854 foi a primeira legalização brasileira sobre o trabalho infantil, sendo criado como Regulamento da Instrução Primária e Secundária, defendendo a criação de entidades profissionalizantes:

(...) o Decreto de 1854 apenas oficializa o quadro em que se encontravam as crianças filhas da pobreza, para quem o trabalho apresentava-se como medida preventiva e remediadora dos males causados pela indigência social. Como referido acima, enquanto para eles a "indignidade" do trabalho manual era não só aceitável como recomendável, para os membros das classes dominantes o trabalho representava uma ignomínia, motivo de vergonha e expressão de submissão (Campos & Alverga, 2001, p. 231).

Mesmo havendo pouco retorno financeiro proveniente das atividades que as crianças executam, segundo Dieese, “os mais pobres, mais dependentes de trabalho para a sobrevivência imediata, são levados a crer que é através de mais trabalho e não de mais salário que se resolve o problema da renda” (2001, p 190). Desse modo, os pais não acreditam

⁴⁰ Convém pontuar que, na revisão de literatura realizada sobre esta temática, os estudos não discutem atividades artísticas realizadas por crianças. Apenas Kassouf (2004a) cita esse tipo de atividade, porém não a discute. Em todos os estudos, o trabalho infantil foi vinculado com população economicamente desprivilegiada e execução de atividades pouco valorizadas socialmente.

na possibilidade de sua ascensão profissional e/ou em um aumento de salário, sendo conveniente, para manter a sobrevivência, que mais um membro da família trabalhe.

Percebe-se que há uma questão ideológica que permeia essa realidade, a qual considera que o trabalho infantil pode trazer benefícios, pois o trabalho é visto como o remédio para todos os males - "o trabalho dignifica o homem" (Cruz-Neto & Moreira, 1998; Campos & Alverga, 2001; Di Giovanni, 2004; Dieese, 2001); também pelo fato de ainda estar presente em nossa sociedade uma concepção cultural que valoriza o trabalho infantil como forma de afastar as crianças da criminalidade e educá-las, como uma preparação para o mundo adulto. Embora os prejuízos à saúde física e psicológica e ao processo de escolarização sejam evidentes, há uma naturalização do discurso sobre esta temática no interior das famílias. Assim, a necessidade de trabalhar assume um caráter inquestionável, para os pais e, também, para as próprias crianças.

Nesse contexto, o cotidiano dessas crianças torna-se muito diferente do preconizado pela ciência e pela sociedade; as atividades lúdicas são ausentes ou muito escassas, as atividades escolares sofrem defasagem e o papel de trabalhadoras é assumido prematuramente. "Desempenhar papéis de adultos inevitavelmente levará a criança a perder sua infância, e, portanto, a enfrentar maiores riscos de exclusão e invisibilidade" (Unicef, 2005, p. 43), pois o trabalho precoce vai limitar ou impossibilitar que elas participem de ambientes mais favoráveis (como o espaço familiar e escolar) para o seu desenvolvimento psicológico. Sobre isso, Campos e Francischini afirmam:

São, antes, sujeitos que não só interiorizam os elementos de seu universo, mas também vivenciam uma infância em que não há lugar para a singularidade exercida na escolha ou prazer daquilo que fazem. Assim, determinados aspectos coercitivos da "dura" realidade (dentre eles, o do trabalho) que, imaginariamente, não encontrariam eco na infância, ocupam, desde cedo, lugar na existência desses sujeitos. É possível concluir, então, que a vida dessas crianças as leva a se identificar muito mais com os adultos que com os modelos configurados para a infância por parcela da Psicologia (2003, p. 124).

Compreendendo que o sujeito se constitui a partir da apropriação das significações que ele faz de sua realidade, não basta buscar dados objetivos sobre as conseqüências do trabalho precoce para essas crianças, mas também e principalmente compreender quais os sentidos que cada um atribui à sua atividade.

Com relação ao trabalho infantil, a Psicologia não deve apenas revelar o que de psicológico tem em comum crianças e adolescentes que trabalham ou as formas mais freqüentes e visíveis do impacto do trabalho em seu desenvolvimento como grupo, mas também, tentar compreender as formas diferenciadas em que esses

sujeitos são impactados pela situação de trabalho e como se constituem a partir do significado e sentido que essa realidade tem para eles.⁴¹ (Martinez, 2001, p. 239)

Partindo dessa compreensão, Martinez (2001) ressalta a necessidade de se realizarem estudos que resgatem o sujeito que trabalha, visto que diferentes sentidos atribuídos a essa realidade do trabalho precoce propiciam vivências também diferenciadas; dessa forma, o trabalho estará participando de forma singular na constituição desses sujeitos.

Fica novamente evidente que, para compreender a infância e essas crianças singulares, independentemente do tema que se busque analisar, é necessário o olhar para o contexto em que elas estão inseridas. “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 22). É importante que estudos sobre o trabalho infantil busquem a compreensão dos contextos e das relações que os sujeitos estabelecem, pois será a partir dessa realidade que eles estarão construindo os sentidos do trabalho. “Somente na medida em que se questionar a lógica que justifica o trabalho das crianças para os pais e para elas próprias, acredita-se, lograr-se-á maiores êxitos na perspectiva da erradicação do trabalho infantil” (Campos & Alverga, 2001, p.232/3).

Concluindo as discussões que deram suporte teórico, apresento a seguir o caminho metodológico adotado para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação.

⁴¹ “Con relación al trabajo infantil, la Psicología no debe sólo revelar lo que de psicológico tienen en común niños e adolescentes que trabajan o las formas más frecuentes y visibles del impacto del trabajo en su desarrollo como grupo, sino también, intentar comprender las formas diferenciadas en que esos sujetos son impactados por la situación de trabajo y como se constituyen a partir del significado y sentido que esa realidad tiene para ellos”.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico adotado para realização desta pesquisa foi delineado a partir da fundamentação teórico-epistemológica exposta ao longo dos primeiros capítulos. Compreendo que, ao falar sobre método, não se deve apenas fazer referência a um conjunto de técnicas e procedimentos, mas também apresentar de que forma a realidade é compreendida e, como afirma Alves (1991), definir a partir de qual lógica se orienta o processo de investigação.

Pela investigação dos sentidos do trabalho, categoria esta que assumiu importância fundamental na realização desta pesquisa, busquei a compreensão tanto do singular como do coletivo, pois cada sujeito também representa a totalidade da sociedade, já que ele é constituído e constituinte do contexto social. Sobre isso, González Rey afirma que “(...) a reconstrução explicativa de um ato, em termos de seu sentido, acaba aportando conhecimento não só sobre o sujeito que cometeu o ato, mas também da sociedade em que se constituiu” (2004, p. 57).

Cabe lembrar que os significados são os sentidos compartilhados, porém cada sujeito atribui sentidos particulares à realidade de que se apropria. Vygotski (1989) compreende o significado da palavra como uma união entre pensamento e palavra, e é por meio das palavras que o pensamento é expresso. Tendo esta compreensão, possibilitei que as crianças falassem sobre a temática do trabalho, para desse modo conseguir compreender os sentidos que a este atribuem.

No que concerne às questões éticas, este projeto seguiu as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Seguindo tais recomendações, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa e aos seus responsáveis o consentimento de sua participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o nome dos participantes foi mantido em sigilo, tal como seus dados de identificação; foram utilizados nomes fictícios ao longo da pesquisa para manter o anonimato dos sujeitos. Toda a documentação exigida para comprovar que tais recomendações foram seguidas, foi encaminhada para apreciação do Comitê de Ética em dezembro de 2005, recebendo parecer (ANEXO A) de aprovação para sua realização em 2006.

Assim sendo, seguem os procedimentos adotados na realização do estudo piloto, na definição e seleção dos participantes e por fim os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 ESTUDO PILOTO

Para garantir a confiabilidade e fidedignidade dos instrumentos de coleta de dados, além de contribuir para a definição do caminho metodológico adotado, realizei um estudo piloto em outubro de 2005.

Elaborei um roteiro para realização do estudo piloto (APÊNDICE A) e contatei três crianças da minha rede de relacionamento, mantendo todos os procedimentos éticos. Utilizei a entrevista semi-estruturada, como procedimento principal, e com cada criança utilizei um procedimento complementar diferente para auxiliar na definição de qual deles seria mais pertinente com os objetivos desta investigação.

Inicialmente fui à casa de cada criança, conversei com os pais ou responsáveis legais explicando sobre a pesquisa e pedindo autorização para conversar com a criança; nesse momento, solicitei a assinatura do TCLE (APÊNDICE B). Essas três entrevistas foram realizadas individualmente na minha residência.

A primeira criança a ser contatada foi Jane de 7 anos de idade. No início do encontro, expliquei o objetivo da pesquisa, apresentei o TCLE para que ela também pudesse assinar, além de mostrar e explicar sobre o uso do gravador⁴². O procedimento complementar utilizado com esta criança foi o uso de histórias, procedimento também utilizado por Coutinho (1987), em que três histórias diferentes foram pré-elaboradas. Após a leitura de cada história, Jane dava um desfecho, uma continuidade para a história apresentada e, assim, procedeu-se com as três histórias. Na elaboração deste procedimento, pretendi ampliar ao máximo a temática sobre o trabalho, buscando evitar que algum tipo de direcionamento pudesse estar presente em seu conteúdo. O uso das histórias tinha a intenção de que a criança pudesse partir de um possível acontecimento cotidiano, para então verbalizar conteúdos relacionados ao trabalho. Analisando a entrevista com Jane, evidenciei que suas respostas apresentaram dados sobre sua realidade, sendo o trabalho relacionado com dinheiro, comida e cuidados dos filhos.

A segunda entrevista foi realizada com Pedro de 7 anos de idade; o procedimento complementar foi o uso do desenho, também utilizado para coleta de dados por Gobbi (2005), Grubits (2003), Pereira (2005), Salgado *et al.*(2005), Silva (1998), Souza, Camargo e Bulgacov (2003) e Vergara⁴³ (2004). Solicitei inicialmente que Pedro fizesse um desenho que

⁴² Também forneci esses esclarecimentos para as duas outras crianças que participaram do estudo piloto.

⁴³ Esta autora relata a utilização do desenho, em pesquisas da área de administração de empresas, sendo, portanto, aplicado em população diferente do foco desta dissertação.

representasse o que é trabalho e após, o seu término, ele comentou e explicou sobre o desenho realizado; prossegui com as perguntas norteadoras da entrevista. O conhecimento prévio que eu possuía sobre a realidade familiar de Pedro foi de grande importância para conseguir compreender o contexto de sua fala e verificar que os sentidos que ele atribui ao trabalho estão relacionados principalmente com o estudo e com a escola.

Com a terceira criança, Guilherme de 8 anos de idade, foram utilizadas quinze gravuras como procedimento complementar. As gravuras foram dispostas em cima de uma mesa; solicitei que ele escolhesse as gravuras que representavam o que é trabalho. Para este procedimento, também utilizado por Souza e Ramires (2005)⁴⁴, foram selecionadas gravuras variadas para que não direcionassem o resultado, mas o tema para seleção das mesmas, foi a noção de trabalho e de não trabalho. A partir da utilização das gravuras, Guilherme teve a possibilidade de separar o que achava que estava ou não relacionado ao trabalho, além de poder fazer associações entre as próprias gravuras e justificar sua escolha, indicando, assim, os sentidos que atribuía ao trabalho, o qual está relacionado com salário, com a relação entre chefe e subordinado, em que o trabalho para os subordinados é algo cansativo.

Essas entrevistas duraram cerca de 30 minutos cada uma. De forma geral, percebi facilidade e até interesse por parte dos pais em autorizar a participação das crianças na pesquisa. Também considero que as crianças se sentiram à vontade com o uso do gravador. Nos três casos, ficou evidente a importância do conhecimento prévio que eu possuía sobre o cotidiano das crianças, para poder contextualizar sua fala e até compreender alguns apontamentos realizados por elas. Dessa forma, a realização do estudo piloto foi decisiva para a definição de também realizar uma entrevista com os pais ou responsáveis.

O uso de um procedimento complementar antes do início propriamente das perguntas norteadoras da entrevista também se mostrou de grande valia, tanto para integrar a criança à situação de entrevista, para ela ir sentindo confiança em mim e diminuindo a inibição inicial, como para servir de apoio para sua fala, um facilitador para a verbalização.

Todavia, os três procedimentos utilizados proporcionaram resultados diferentes, em que o uso das histórias não se mostrou tão eficaz quanto os desenhos e as gravuras. Por intermédio das histórias, a criança forneceu respostas muito vagas, apresentando dificuldade de finalizar e/ou compreender a história contada; sendo necessárias várias intervenções para estimular a continuidade da discussão. Já o uso do desenho mostrou-se como um meio de fácil

⁴⁴ Mais especificamente, o procedimento relatado no Anexo 1, da referida obra.

comunicação com a criança e o uso das gravuras apontou algumas compreensões que ela possui sobre vários itens do mundo do trabalho.

Tendo apresentando este estudo piloto à banca de qualificação para aprovação do projeto desta pesquisa, houve a sugestão de optar pelo uso do desenho como procedimento complementar para coleta de dados. Considerou-se que, no uso das histórias e das gravuras, o material apresentado à criança seria produzido pela pesquisadora, assim, haveria maior interferência do que no uso do desenho. O uso do desenho tem a vantagem de ser uma atividade habitualmente realizada por crianças, como prazerosa e não necessariamente vinculada ao âmbito escolar.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA DEFINIÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Delimitei como critério inicial para definição dos participantes contatar crianças não trabalhadoras, ou seja, que não executem atividade produtiva sistematizada. Para tal, considerei que o meio de acesso mais fácil para localizar essas crianças seria por intermédio de uma Instituição de Ensino. Dessa forma, contatei em novembro de 2005, uma Instituição Pública do Município de São José, que forneceu autorização para a realização da pesquisa. A escolha por esta Instituição foi realizada por conveniência, critério este também utilizado por Coutinho (1987).

No início do ano letivo de 2006, retornei à Instituição e me reporte à diretora adjunta e à orientadora educacional que, sob minha solicitação, fez a indicação de uma turma para a realização da pesquisa e me apresentou à professora responsável.

Pretendia entrevistar, dentro desse contexto educacional, crianças com a menor idade possível. Então a escolha por crianças de 2ª série objetivou-se por considerar que as crianças de 1ª série, por estarem iniciando seu processo educacional e seu ingresso ao contexto escolar, estariam passando por uma fase de adaptação e reconhecimento dessa realidade. Desse modo, solicitei a indicação de uma turma de 2ª série por considerá-la já ambientada ao contexto escolar, facilitando assim o contato com a criança dentro desse ambiente. Obtive um número de sujeitos suficientes em uma única turma, portanto, não precisei solicitar outras indicações; também pelo fato de não estar interessada em análises pautadas em escalas evolutivas do desenvolvimento infantil, mantive o foco em uma mesma faixa etária. Cabe ressaltar que esta investigação não pretendeu relacionar os resultados

obtidos, com o nível de escolarização das crianças, pois, como já foi afirmado, o ambiente educacional foi escolhido por ser considerado um local de fácil acesso a essa população.

No dia agendado com a professora, ao chegar à sala de aula, apresentei-me às crianças, explicando sobre a pesquisa e concluí perguntando quem tinha o interesse de participar: sete crianças apontaram interesse. Esclareci algumas dúvidas e solicitei que fizessem uma fila no fundo da sala para que eu pudesse anotar o nome e telefone de cada uma. Nesse momento, mais três crianças demonstraram interesse, totalizando dez crianças. Expliquei-lhes que precisaria falar com os pais, a fim de solicitar a autorização para participação delas na pesquisa.

Como a maioria dos pais levava ou buscava o filho na escola, no primeiro momento pensei em encontrá-los nesse período. Entretanto, considerei melhor formalizar essa idéia e enviar um bilhete (APÊNDICE C), através da agenda escolar, convidando os pais para conversar comigo. Fui autorizada pela orientadora educacional e me dirigi à sala de aula para solicitar as agendas; nesse momento, a professora me apresentou à diretora do segmento de pré-escolar a 4ª série, a qual passou a ser meu contato formal na escola; a cada visita à escola, eu lhe solicitava autorização para utilizar os ambientes da instituição.

No dia e horário definido no bilhete encaminhado aos pais, permaneci na escola, contudo somente uma mãe compareceu e autorizou a participação de sua filha. Após essa ocasião, verifiquei que dois pais enviaram recados através da agenda escolar e então iniciei o processo de contato telefônico, no qual explicava sobre a pesquisa e agendava um horário para conversarmos pessoalmente. Nesse encontro com os pais, que aconteceu prioritariamente na escola - exceto um caso, em que uma mãe solicitou que eu fosse até o seu local de trabalho -, eu explicava os objetivos da pesquisa, as questões éticas, a possibilidade de desistência e existindo interesse, apresentava o TCLE, tanto para a autorização da participação das crianças (APÊNDICE D), como para a participação dos pais (APÊNDICE E). Os TCLEs foram assinados em duas vias, ficando uma com os pais e outra cópia comigo. Cabe ressaltar que coube aos pais a definição de quem participaria da pesquisa, isto é, se seria somente um dos pais ou os dois.

Nesses contatos com os pais, houve uma mãe que não teve interesse de conversar e outra afirmou que não queria participar, mas autorizaria sua filha. Para esta, expliquei que seria necessária a participação concomitante da criança e do responsável. Assim, eu havia

conseguido autorização para entrevistar oito crianças. Porém, um dia antes da entrevista, uma mãe ligou, desistindo de participar⁴⁵.

Ficando delimitado quem seriam os participantes, iniciei o processo de agendamento, deixando a decisão do local da entrevista a critério dos pais. A realização das entrevistas com as crianças e seus respectivos pais, ocorreu conforme disponibilidade de horários deles, não havendo critério de ordenação (criança - pais).

A cada ida à escola, eu passava até a sala de aula para comunicar à professora que eu estava na instituição, caso algum pai ou mãe se reportasse à sala de aula. Essa atitude se mostrou de grande relevância, visto que nessas ocasiões as crianças me acenavam demonstrando um carinho e interesse em conversar comigo. Algumas se dirigiam a mim para perguntar quando conversaríamos, pois estavam ansiosas para participarem da pesquisa, contar que sua mãe já tinha autorizado, ressaltar que eu havia ligado para sua casa, além de relatar fatos de seu cotidiano, como, por exemplo, quando Paola fala que sua mãe está grávida. Isso foi favorável para o desenrolar da coleta de dados, porque criamos um vínculo antes do momento da entrevista.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A entrevista com as crianças foi composta de dois procedimentos, que serão aqui denominados de procedimento principal - uma entrevista semi-estruturada -, e o procedimento complementar – o uso do desenho (Roteiro no APÊNDICE F). A escolha por aliar outro procedimento à entrevista condiz com a sugestão de Aguiar e Ozella (2006), que apontam a possibilidade de se utilizarem outros instrumentos para aprimorar a análise.

Convém salientar que a relação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa é de fundamental importância e que nesta pesquisa o critério principal para a seleção dos participantes foi o interesse expresso pela criança.

(...) a qualidade do dado colhido depende, entre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado; mas sugerem, principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas (Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho, 2004, p.299).

Considerando a importância dessa relação, no início do encontro com a criança retomei o objetivo da pesquisa e demais esclarecimentos, pois pretendia elucidar ao máximo

⁴⁵ No processo de coleta de dados e início das transcrições das entrevistas, considerei suficiente permanecer com sete sujeitos de pesquisa devido à quantidade e variedade das informações coletadas. Dessa forma, não busquei novos sujeitos em outras turmas no colégio.

qualquer dúvida e deixar claro que não haveria “respostas certas ou erradas”, mas sim todas suas falas seriam de grande valia à pesquisa. Tendo estabelecido esse esclarecimento inicial, procedia-se a realização do desenho e em continuidade a entrevista.

O uso do desenho como procedimento de coleta de dados mostrou-se bastante favorável para ser aplicado na população alvo desta pesquisa, corroborando o ponto de vista de Vygotski, ao afirmar que “(...) o desenho constitui o aspecto preferencial da atividade artística das crianças com menor idade”⁴⁶ (1998, p. 93). Vygotski cita dois autores que indicam a idade em que ocorre o enfraquecimento do interesse pelo desenho - para Luquens é entre os 10 e 15 anos e para Barnés essa transição ocorre entre 13 e 14 anos. Considerando que as crianças investigadas tinham entre 7 e 8 anos de idade, estavam, portanto, no período em que o desenho é um meio de comunicação bastante presente.

No início da coleta de dados, todas as crianças afirmaram que gostavam de desenhar. Isso facilitou muito o envolvimento e o diálogo empático, cumprindo com o objetivo da utilização desse procedimento que era facilitar a verbalização da criança, além de ampliar as possibilidades de reflexões sobre as relações que ela estabelece.

Eu distribuía sobre a mesa uma variedade de materiais - canetinhas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, régua, borracha, lápis, canetas esferográficas – e explicava que poderiam utilizar o que quisessem. Então solicitava que a criança fizesse um desenho que representasse o que é trabalho para ela e, ao término da elaboração, a criança explicava sua produção.

Partindo do pressuposto de que o desenho é constituído socialmente, não busquei uma análise interpretativa sobre os desenhos, mas sim, compreendê-los a partir das verbalizações da própria criança, além de valorizar não só o produto final, mas sim todo o processo de produção. A perspectiva histórico-cultural considera que “(...) a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua *realidade conceituada*, constituída pelo significado da palavra” (Ferreira, S., 2001, p. 40). Dessa forma, a importância não é colocada no produto, mas sim na significação que o autor atribui ao seu próprio desenho, servindo como uma ponte que possibilitou conhecer um pouco mais sobre o contexto histórico-cultural da criança e os sentidos atribuídos a esse contexto.

Vygotski (1998) compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. Na criança, a arte como capacidade criadora, segundo Leite (2004), é o principal meio de expressão, pois

⁴⁶ “(...) el dibujo constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños em su edad temprana”.

podemos perceber através da observação da criança a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico ela conta o quê e como sente, o quê e como pensa e o quê e como vê/percebe o mundo à sua volta.

O desenho, segundo Gobbi (2005), conjugado à oralidade, fornece informações sobre como as crianças percebem a realidade na qual estão inseridas. Pereira (2005) enfoca a importância do acompanhamento da produção do desenho e do registro das verbalizações durante o processo, para poder utilizar o desenho infantil como material de estudo para a compreensão do pensamento da criança. Já Souza *et al.* acrescentam que essa junção da verbalização com o desenho, pode ser um meio de aproximação com a “(...) trama afetivo-volitiva oculta atrás do pensamento” (2003, p. 103). Assim sendo, foi importante observar que todas as crianças estabeleceram diálogo durante a elaboração do desenho, algumas falaram pouco, como, por exemplo:

Eu tô achando engraçado ... a cabeça do boneco (Francine)

Errei (Joaquim)

No entanto, outras crianças buscavam um diálogo contínuo, em alguns momentos sobre temáticas afins a pesquisa, mas também sobre assuntos do cotidiano infantil:

Qualquer dia assim... ah, tu já pegasse assim uma chuva, um trânsito bem grande, na hora do trabalho? [Já] Assim, nunca deu um incômodo, assim, no trabalho, nada? [No meu trabalho, se eu já me incomodei?] É, por causa do trânsito. [Ah, por causa do trânsito, de ficar chateada, assim?] É. [Já, por quê?] Humm, porque me deu vontade de perguntar porquê... (Elisa)⁴⁷

Tem, não tem aquele jogo ... do Power Rangers, que passa na televisão? [Ahn, desenho do Power Rangers?] Tem Lilo e Sticht, tem BlaiBlaid, espiã, Verdadeiras Espiãs ... Pequena Sereia eu não sei, mas eu acho que tem. Tem BlaiBlaid. [Jogo de vídeo game, tu tá falando?] É, é, o vídeo game, tem BlaiBlaid, eu acho que também tem Pequena Sereia. Tem um jogo de balé, meu amigo me mostrou ali no... (José)

A fala antes, durante ou depois do desenho acaba demonstrando um outro “desenho” além daquele que se pode observar no papel, pois, ao falar sobre o seu desenho, a criança pode unir e encadear elementos que graficamente estão isolados (Silva, 1998). Somente por intermédio das verbalizações que as crianças fizeram sobre o seu desenho é que foi possível compreender os sentidos daquela produção, pelo contrário, a partir somente da minha análise, teria acesso apenas ao significado da produção, visto que “subjetivamente, cada um de nós, ao interpretar o desenho todo, atribui significados que podem ou não ser coincidentes entre si e com o do autor” (Ferreira, S., 2001, p. 36). O desenho em si nos traz os significados que são compartilhados socialmente, porém os sentidos que o autor em particular

⁴⁷ Ao longo da dissertação, as falas dos sujeitos serão apresentadas em bloco de citação separado do texto, sendo as minhas falas apresentadas entre colchetes.

atribui àquele desenho que produziu, somente ele poderá explicar; por meio de sua verbalização sobre o seu desenho é que se pode compreender o sentido daquela produção.

Após as explicações da criança sobre o desenho, prosseguia com o procedimento principal. Optei por utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, segundo Aguiar e Ozella (2006), por meio desta, pode-se investigar o discurso que um sujeito apresenta sobre determinado assunto, além de permitir o acesso às significações que o sujeito atribui à realidade. Deve-se ponderar que este discurso não encerra a compreensão dos sentidos e significados que o sujeito atribui, já que eles continuarão se modificando de acordo com as relações estabelecidas pelo sujeito.

Utilizei a entrevista semi-estruturada, na qual elaborei um roteiro com algumas perguntas norteadoras, mas permitindo que o entrevistado falasse livremente e estabelecesse as relações que lhe fossem convenientes. Pautando-se nos estudos de Szymanski (2000) e Olabuénaga (1999), pode-se afirmar que este tipo de entrevista tem a intenção de se basear na fala do entrevistado; porém, o entrevistador deve ter os objetivos da entrevista de forma muito clara; segue-se certo controle e direção, mas não de maneira rígida.

A utilização do procedimento de entrevista com crianças não é habitualmente apontada pela literatura, e isso ocorre, segundo Carvalho *et al.* “(...) inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações” (2004, p.291/2); todavia as autoras afirmam que novos estudos sobre crianças vêm alterando essa concepção.

Segundo Carvalho *et al.* (2004), entrevistas que contemplem perguntas relacionadas às percepções ou concepções das crianças, minimizam as dificuldades referentes à confiabilidade do conteúdo verbal relatado por elas, pois, no caso, por exemplo, de perguntas relacionadas a comportamentos, a questão da desejabilidade social estaria mais presente nas respostas fornecidas.

Durante as entrevistas, as crianças se mostraram interessadas em saber como tinha sido o encontro com o colega, ficavam surpresas com os materiais dispostos em cima da mesa; a maioria não conhecia o gravador e queria saber como funcionava, embora durante a entrevista não se importassem com sua presença. As entrevistas duraram entre 22 minutos e 1 hora. Somente uma entrevista foi realizada na residência da criança, todas as outras foram realizadas na escola.

Já a entrevista com os pais durou entre 13 e 32 minutos, sendo duas delas realizadas na residência da família e as outras cinco na escola. Duas entrevistas foram realizadas com o pai e a mãe juntos, e as outras foram somente com as mães. Nesse encontro

com os pais, o único procedimento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada (Roteiro no APÊNDICE G). Esse encontro teve o intuito de buscar subsídios para maior reflexão sobre o contexto histórico-cultural da criança, saber com quem a criança reside, com o que e com quem costumar brincar e conversar, qual profissão e escolaridade dos pais, dentre outras informações.

Todos os encontros, tanto com os pais como com as crianças, foram gravados e, posteriormente, transcritos com vista à análise de seus conteúdos.

Ao longo dessa etapa de coleta de dados, realizei um diário de campo, no qual anotei descrições e percepções sobre o contexto e os sujeitos de pesquisa. Desse modo, mesmo antes de iniciar as transcrições das entrevistas, eu já buscava uma compreensão das falas dos sujeitos e dos sentidos por eles atribuídos.

De acordo com Olabuénaga (1999), Franco (1994) e Bardin (1977), o conjunto de procedimento para análise que adotei pode ser denominado de análise de conteúdo que é “(...) uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do *sentido* ou dos *sentidos* de um texto” (Franco 1994, p. 165). A técnica de análise de conteúdo mais utilizada, segundo Bardin (1977), é a análise categorial temática, a qual foi aqui utilizada.

Esse modelo de análise foi adotado, de acordo com a concepção de González Rey (2002), como um procedimento processual e construtivo, no qual não se pretendeu reduzir as informações por meio de categorias restritivas, mais sim compreendê-las como indicadores para a análise, com o intuito de não perder a integração com o contexto de todo material coletado. É necessário permanecer com a visão não só no singular, mas também em sua relação com o coletivo.

Ao longo das várias escutas das gravações das entrevistas e leituras das transcrições, os dados foram ficando cada vez mais evidentes e aos poucos pude perceber como eles se apresentavam de forma complementar; o que quero dizer é que os dados foram se agrupando e uma informação ia corroborando a outra. Então nesse processo flutuante sobre os dados e orientações esclarecedoras, fui indagando-me: como separar dados que parecem tão interligados? Mas aos poucos a configuração aqui apresentada, foi se desenhando.

Para a classificação em categorias ou, conforme Aguiar e Ozella (2006), núcleos de significação, é necessário analisar o que os elementos do texto têm em comum. Iniciei com a formulação de unidades de contextos (pré-indicadores) a partir dos objetivos gerais propostos pelas perguntas norteadoras. Porém, com a leitura flutuante do material coletado, identifiquei que uma mesma pergunta era respondida pelas crianças de formas diversas, traziam elementos que não eram comuns. Assim ficou evidente a necessidade de me guiar

pelas falas das crianças, buscando que as categorias emergissem dos dados coletados. Nesse processo fui me apropriando dos dados e buscando indicadores que contemplassem temas/elementos em comum.

Seguindo a orientação de Aguiar e Ozella (2006), após a formulação de alguns indicadores, retornei às entrevistas, demarcando trechos que ilustravam cada um deles. Os dados foram ficando cada vez mais esclarecedores; informações que no início não eram percebidas foram emergindo ao longo desse processo. Isso possibilitou uma nova aglutinação a partir da articulação desses indicadores e, finalmente, a definição das categorias de análise ou núcleos de significação. Para mim, ficou evidente o percurso na formulação das unidades de contextos (pré-indicadores), buscando o agrupamento de elementos em comum (indicadores), até chegar às categorias de análise (núcleos de significação) (APÊNDICE H), as quais são:

a) Concepções: nesta categoria me propus a apresentar as falas das crianças que se vinculam a uma possibilidade de definição sobre o que consideram e não consideram trabalho. A compreensão das crianças sobre o conceito de trabalho é evidenciada por meio de exemplos de profissões, atividades e locais onde são executadas.

b) Características e finalidades: diz respeito às características atribuídas ao trabalho identificadas nas falas das crianças, bem como a compreensão que possuem sobre sua finalidade - para que serve o trabalho. Aqui se pode vislumbrar a compreensão que as crianças possuem sobre o trabalho na vida do homem.

c) Positividades e negatividades: agrupei nesta categoria as falas nas quais os sujeitos atribuem uma valoração positiva ou negativa ao que consideram e ao que não consideram trabalho.

d) Projeto profissional: neste momento discuto como estas crianças se imaginam em um futuro profissional.

Aguiar e Ozella pontuam que

(...) o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (2006, p. 231).

Dessa forma, em alguns momentos, fiz uso de algumas falas dos pais, para contribuir com a análise; estas falas não estão sendo analisadas por si só, mas sim como mais uma informação para compreensão da fala da criança.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que só pude compreender os sentidos que as crianças atribuem ao trabalho, por intermédio da articulação dessas categorias, visto que elas

estão imbricadas entre si, apontando uma complementação constante de informações. Este movimento, segundo Aguiar e Ozella (2006), aponta exatamente para a apreensão dos sentidos.

Antes de iniciar a discussão sobre as categorias propostas, cabe caracterizar o contexto da pesquisa e cada criança individualmente. Sendo assim, segue o perfil do município, da escola e dos participantes e, em seguida, os resultados e a análise dos dados.

5 CARACTERIZAÇÃO

5.1 PERFIL DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA⁴⁸

Data de outubro de 1750 a fundação da freguesia de São José da Terra Firme, a qual foi elevada à categoria de município em março de 1833, sendo no princípio ainda chamado de vila. O município de São José está localizado na região da Grande Florianópolis, possuindo aproximadamente 116 Km² de área geográfica e população estimada de 173 mil habitantes, sendo o maior em densidade geográfica do Estado de Santa Catarina, com 1317 hab./km².

A colonização de São José iniciou com os açorianos em 1750, recebendo desde o início povos africanos introduzidos como mão-de-obra escrava. A imigração de alemães em 1829 amplia a ocupação da então freguesia, diversificando ainda mais os padrões étnico-culturais. Contudo, ao longo de sua história, outros imigrantes também marcaram presença, como “italianos, espanhóis, árabes, franceses, dentre outras etnias” (Farias, 1999, p. 109).

Em relação ao contexto econômico, as principais atividades estavam vinculadas aos produtos primários: extrativos, agrícolas e pesqueiros. Segundo Farias, “o modo de vida agrícola desenvolvido pelos imigrantes açorianos e seus descendentes nos séculos XVIII e XIX em São José tinha no isolamento das propriedades rurais uma de suas principais características” (1999, p. 119). O autor expõe que em 1892, em documento do governo do Estado, nota-se um impulso das atividades comerciais e de profissões liberais, havendo uma queda significativa das atividades agrícolas, passando de 84% da força produtiva em 1866 para 39% em 1892. As propriedades maiores produziam visando ao comércio e o excedente das pequenas propriedades também tinham este fim. Assim sendo, houve um processo de transformação econômica; o comércio assumiu o papel de impulsionador do desenvolvimento sociocultural de São José, em meados do século XIX.

São José sempre manteve ligação com Florianópolis, a qual mantinha a posição central na comercialização dos produtos. De acordo com Farias (1999), o município transformou-se em um entreposto comercial, pois para chegar à capital, os comerciantes

⁴⁸ As informações sobre o município de São José tiveram fundamentação em Farias (1999) e no site do Estado de Santa Catarina (<http://www.sc.gov.br/conteudo/municipios/framesetmunicipios.htm>). Já os dados da rede pública municipal tiveram fundamentação no site da Prefeitura (http://www.pmsj.sc.gov.br/sec_educ.htm) e os dados específicos da escola foram obtidos através de informações da direção da instituição.

precisavam atravessá-lo; porém com a construção da Ponte Hercílio Luz⁴⁹, isso desapareceu e fez com que São José estagnasse.

Vê-se, então, que a construção da Ponte Hercílio Luz, a economia extremamente vinculada à capital – pois São José não havia acumulado capital suficiente para promover a industrialização de maneira independente -, a perda de parte importante de seu território com as sucessivas emancipações e mudanças nos rumos da economia catarinense e nacional, vão dando a São José a configuração de *cidade-dormitório* (Farias, 1999, p. 129).

Devido a investimentos dos governos federal e estadual na capital, trabalhadores que moravam em São José puderam ampliar as possibilidades de consumo, favorecendo assim, a partir da década de 70, a retomada da atividade comercial e industrial do município, as quais, ainda hoje, juntamente com a prestação de serviços, continuam sendo as principais atividades econômicas.

Com essas transformações, uma nova configuração do espaço urbano também vai se desenhando e inúmeras leis são estabelecidas para viabilizar e ordenar a ocupação do município. Farias esclarece que muitas comunidades adotam a denominação de bairro erroneamente; para tal denominação é necessário que a comunidade apresente “(...) uma infraestrutura que lhe assegure vida própria, ou seja, uma diversificação de atividades comerciais e de serviços, escolas, posto de saúde, posto policial, farmácias, táxi, telefones públicos, correios, agência bancária, etc” (1999, p. 211).

Dentre os bairros oficializados pelo município está Forquilha, o qual possuía uma ocupação do solo de 95,6% para agricultura no século XIX, permanecendo predominantemente uma área rural até a década de 1970. Nessa época, o desenvolvimento urbano foi estimulado com um grande loteamento da Companhia de Habitação de Santa Catarina (COHAB-SC). Girardi e Cordini (2002) apontam algumas características do bairro:

(...) tem uma população heterogênea do ponto de vista sócio-econômico e abriga diferentes atividades econômicas; assenta-se em condições ambientais variadas, desde planícies fluvio-marinhas até encostas de morro, apresentando tanto problemas localizados de alagamentos (limite com bairro Forquilha) como de escorregamentos (limite com Bairro Morro do Avaf); e é cortada tanto por rodovia estadual (SC 407) como por federal (BR 101), o que, além de atrair um grande fluxo de veículos, exerce uma grande pressão na ocupação do solo.

Forquilha é o quinto maior bairro em população do município de São José, com mais de 11 mil moradores, os quais se enquadram nas classes média e média-baixa,

⁴⁹ Esta ponte faz a ligação entre a Ilha de Florianópolis e o Continente.

havendo algumas localidades de população de baixa renda⁵⁰. Embora a maior parte do bairro seja de área residencial, coexistem estabelecimentos comerciais e algumas indústrias.

Possuindo “vida própria”, Forquilha possui duas escolas estaduais e uma municipal. Em relação à rede pública municipal de ensino, esta atualmente atende aproximadamente 35 mil alunos distribuídos em 18 unidades de Ensino Fundamental, 18 unidades de Educação Infantil, 18 pólos de Educação de Jovens e Adultos, 21 Entidades Filantrópicas conveniadas e 6 Escolas Profissionais. A Secretaria Municipal de Educação desenvolve vários projetos com o intuito de aperfeiçoar e ampliar tanto o atendimento ao aluno, como ao professor/funcionário e à comunidade.

O Centro Educacional Municipal Antonio Francisco Machado é a escola municipal localizada em Forquilha, inaugurada em março de 2003. A instituição oferece o Ensino Fundamental de pré-escolar a oitava série, além do supletivo do Ensino Fundamental, Médio e Alfabetização de Jovens e Adultos. O corpo docente conta com cento e vinte funcionários e atende aproximadamente mil e quinhentos alunos.

Esse complexo educacional compreende salas de aula, laboratórios, setores administrativos, anfiteatro e um complexo esportivo. Nessa estrutura, também são oferecidos projetos extra-curriculares, como, por exemplo, escolinhas de vôlei e capoeira.

5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Elaborei o perfil dos participantes, tendo como embasamento as seguintes informações: a) Identificação, contemplando: sexo e idade; com quem reside; local de realização das entrevistas; profissão e escolaridade dos pais; naturalidade e renda familiar. b) Sentidos do trabalho, contemplando: o desenho realizado e o contexto da entrevista; concepções; características e finalidades; positivities e negatividades; projeto profissional.

5.2.1 Elisa

a) Identificação:

Sexo Feminino, 7 anos de idade. Mora com a mãe de 25 anos e com a irmã de 5 anos, em residência alugada. Os pais estão separados há mais de um ano. As entrevistas com a mãe e com a criança foram realizadas no laboratório de informática da escola.

⁵⁰ “De acordo com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento Urbano da PMSJ - SDU, não há dados sócio-econômicos estatísticos a respeito das populações dos bairros, sendo essa avaliação realizada a partir do conhecimento dos técnicos e de dados sócio-econômicos integrados ao CTU” (Girardi e Cordini, 2002).

A mãe trabalha de auxiliar de serviços gerais (limpeza) e, às vezes, nos finais de semana, trabalha de segurança em eventos; ela está fazendo supletivo da sétima e oitava série no período noturno. Nos finais de semana, o pai trabalha de taxista e durante a semana faz “bicos”; sua escolaridade é ensino fundamental. A irmã está no pré-escolar. A mãe é natural da região de Florianópolis e a renda familiar fica em torno de quatrocentos e cinquenta reais. O pai não paga pensão.

b) Sentidos do trabalho:

Durante a elaboração do desenho, Elisa explorou bastante os materiais e buscou um diálogo contínuo. Ela gostou do contexto da entrevista, elogiando o fato de não ter só perguntas, mas também ter desenho.

Trabalho para ela é uma responsabilidade do sujeito. Ela demonstrou ter conhecimento da atividade profissional dos pais e de outros familiares, realizando descrição e denominação de atividades profissionais. Considera que as pessoas têm que trabalhar para poder se sustentar, evidenciando a remuneração como uma característica inerente ao trabalho. Admite que trabalhar deve ser “muito legal”, é uma forma de se exercitar e também de aprendizagem. A positividade do trabalho está vinculada ao fato de ele propiciar o consumo, comentando também sobre diversão no trabalho, relacionando-a ao compartilhar, ao trabalho em grupo. O trabalho assume um aspecto negativo ao causar dores e ser cansativo.

Afirma que desde pequena quer ser veterinária, porque gosta muito de animais, citando principalmente os cachorros. Ao discorrer sobre como este projeto será colocado em prática, fala sobre a ajuda do pai e o fato de ela estar guardando dinheiro. Pretende começar a comprar os animais e instrumentos de trabalho aos quinze anos, tendo como seu ambiente de trabalho a própria casa. Na sua visão, as pessoas devem começar a trabalhar com dezoito, vinte anos de idade, aproximadamente. Sua concepção admite que o trabalho está sempre presente na vida das pessoas, e afirma “Eu conheço trabalho desde pequeninha”. A extinção do trabalho é vinculada ao “passar fome”, pois “trabalho é o único que dá dinheiro pra gente”.

5.2.2 Carolina

a) Identificação:

Sexo Feminino, 8 anos de idade. Mora com seu pai de 34 anos e sua mãe de 26 anos, em residência alugada. O pai e a mãe participaram juntos da entrevista, a qual foi realizada em sua residência. A entrevista com a criança foi realizada no laboratório de informática da escola.

A mãe possui ensino médio completo e é a responsável em um estabelecimento comercial, já o pai possui ensino médio incompleto e é serralheiro. A família está morando na grande Florianópolis há 3 anos. Carolina já esteve morando com eles, porém durante um período morou com sua avó materna, e retornou há 6 meses. Possuem outros familiares morando na região. A mãe é natural de outro Estado e o pai é do Oeste Catarinense. A renda familiar é em torno de dois mil reais.

b) Sentidos do trabalho:

Para realizar o desenho, só utilizou lápis e borracha. Quando terminamos de conversar e eu comecei a guardar os materiais, ela perguntou se poderia pintá-lo, retomando assim, sua produção.

Durante a entrevista, Carolina afirmou que gosta de trabalhar, referindo-se ao seu estudo, às atividades domésticas e de contato com a terra. Ela possui conhecimento da atividade profissional dos pais e de outros familiares. Admite que “trabalhar faz parte da vida”. Vinculou a necessidade de estudar para conseguir um emprego. Para ela, deve-se trabalhar para ganhar dinheiro e sustentar a família. Relaciona o fato de o trabalho ser algo bom ou ruim, vinculando à questão salarial: se o salário for bom, o trabalho é algo bom para o sujeito. Compreende que conseguir um emprego é motivo de felicidade.

Seu projeto é trabalhar de veterinária e ser jogadora de vôlei. Afirma que gosta de jogar vôlei, porque aprendeu com sua mãe e identifica seu interesse por animais, desde os 3 anos de idade. Compreende que o trabalho sempre esteve presente na vida das pessoas. A extinção do trabalho é vinculada à tristeza, pois “não ia ter dinheiro pra comprar comida”.

5.2.3 Paola

a) Identificação:

Sexo Feminino, 8 anos de idade. Mora com seu pai de 41 anos, sua mãe de 28 anos e sua irmã de 6 anos, em residência própria. Na ocasião da entrevista, a mãe estava grávida de 8 meses (o bebê é menino). A entrevista dos pais foi realizada com a mãe, no laboratório de informática da escola, mesmo local onde foi realizada a entrevista com a criança.

A mãe é técnica de enfermagem e está afastada no momento devido à depressão, e o pai é motorista (na área da saúde), com escolaridade até quinta série do ensino fundamental. A irmã está na primeira série. A família é natural de Florianópolis e tem renda em torno de dois mil e setecentos reais

b) Sentidos do trabalho:

Paola admitiu que estava muito interessada em conversar, comentando ter se embelezado para a entrevista. Enquanto desenhava, dialogava comigo continuamente. Explorou bastante os materiais disponibilizados para o desenho.

Afirma que trabalha, relacionando às atividades domésticas que realiza para ajudar sua mãe em casa. Ela tem conhecimento da atividade profissional dos pais, citando inclusive outras profissões (por exemplo: advogada), as quais não foi possível correlacionar a alguém de sua rede de contatos. Vincula a finalidade do trabalho com o fato de ganhar dinheiro e assim poder consumir. Considera que trabalhar é bom, “melhora a nossa vida”, mas acredita que as pessoas devem se sentir mal quando estão trabalhando, devido ao cansaço, a dor de cabeça e a conversa de outras pessoas. Já conversou com os pais sobre o trabalho deles e admite que estes falaram que “trabalhar é muito ruim”.

Seu projeto profissional é trabalhar de enfermeira, pois esta é uma profissão que “cuida das pessoas”. Todavia, ressalta que não quer “sofrer toda hora a tristeza”, não quer trabalhar junto à possibilidade iminente de morte, como sua mãe. Acredita que em torno dos doze anos a pessoa já pode começar a trabalhar, considerando que a extinção do trabalho ocasionaria a falta de dinheiro e, conseqüentemente, impediria o consumo.

5.2.4 Francine

a) Identificação:

Sexo feminino, 7 anos de idade. Mora com o pai e com a mãe, em casa própria. A entrevista dos pais foi realizada com a mãe no laboratório de informática da escola e a entrevista com a criança foi realizada em uma sala de aula.

A mãe é balconista em uma loja de roupas e possui o ensino médio incompleto, já o pai trabalha como auxiliar de prótese dentária e possui escolaridade até quarta série do ensino fundamental. A família é natural de Florianópolis e possui renda familiar em torno de mil e quinhentos reais.

b) Sentidos do trabalho:

Durante a elaboração do desenho, ela quase não estabeleceu diálogo, utilizando somente lápis e régua.

Possui conhecimento da atividade profissional dos pais e de alguns familiares, realizando descrições e denominando algumas atividades. Para ela, a finalidade do trabalho está relacionada à remuneração, e conseqüentemente, ao consumo. Mas também admite que

as pessoas trabalham para “ajudar os outros” e a si próprias. Acredita que as pessoas que trabalham se sentem felizes por estarem ajudando outras pessoas.

Deseja ser dentista quando crescer e, para isso, compreende que deve estudar e procurar um local para trabalhar. Em sua fala, o fim do trabalho é relacionado ao desemprego.

5.2.5 José

a) Identificação:

Sexo masculino, 8 anos de idade. Mora com pai, mãe e dois irmãos mais velhos, em casa própria. A entrevista com a mãe e com a criança foi realizada no laboratório de informática da escola.

O pai é policial militar aposentado há dez anos e possui o ensino médio completo; atualmente compõe poesias e músicas, e gravou um CD. A mãe é dona de casa e sua escolaridade é a quarta série do ensino fundamental. O irmão mais velho dá aulas de história, trabalha no museu e está fazendo mestrado; o outro irmão cursa radiologia e trabalha em uma gráfica. A família é natural de São José e possui renda familiar em torno de dois mil e trezentos reais.

b) Sentidos do trabalho:

José estabeleceu um diálogo contínuo durante a elaboração do desenho, utilizando os materiais que mais lhe chamaram a atenção.

Afirma que às vezes, quando o irmão trabalha à noite, ele trabalha junto, ajudando a carregar e entregar os materiais da gráfica. Sua fala estava vinculada prioritariamente às atividades dos irmãos, não sabendo informar a atividade que seu pai executa. Durante a entrevista, ele comentou algumas atividades profissionais que já fez ou faz, sempre apontando o prazer de executá-las. Para ele, esse contato inicial deve ser por meio de atividades simples, compreendendo que isso é positivo, porque assim, desde criança ele já vai aprendendo a trabalhar. Em sua concepção, o trabalho serve para ganhar dinheiro, e a satisfação com a atividade profissional é algo variável, já que o sujeito pode gostar de seu trabalho, mas às vezes pode se irritar, incomodar e não gostar do que está fazendo. Gostar de trabalhar está relacionado à aprendizagem e ao fato de ter a companhia de alguém, e as pessoas que não gostam, em sua opinião, são preguiçosas.

Quando crescer quer ser veterinário, pois gosta de animais, e para que isso aconteça considera necessário estudar bastante. Por meio do estudo, aprenderá o que fazer como veterinário. Se não existisse mais trabalho, ele afirma que não saberia o que fazer.

5.2.6 Joaquim

a) Identificação:

Sexo masculino, 7 anos de idade. Mora com pai, mãe, irmã de 16 anos, irmão de 18 e uma tia de 59 anos, em casa alugada. A entrevista foi realizada com os pais em uma sala de aula e, com a criança, foi realizada no laboratório de informática da escola.

O pai trabalha como agente prisional e a mãe, atualmente, é dona de casa; os dois possuem ensino fundamental completo. O irmão está cursando a terceira série do ensino médio e a irmã a segunda série. A família é natural de Florianópolis.

b) Sentidos do trabalho:

Durante a elaboração do desenho, ele quase não estabeleceu diálogo e, ao longo da entrevista, afirmou que falar sobre trabalho é complicado.

Ele possui conhecimento da atividade profissional do pai e de outros familiares. Ao falar sobre a atividade profissional de alguém, sempre vinculava ao local de trabalho. Compreende que se trabalha com a finalidade de ganhar dinheiro e possuir uma ocupação, pois “Quem não gosta de ficar em casa, trabalha”. O trabalho em sua compreensão é algo divertido, considerando que as pessoas trabalham porque gostam. Sentir-se feliz e satisfeito no trabalho também é relacionado ao fato de o sujeito ter amigos no ambiente profissional.

Pensa em trabalhar de policial, mas somente como guarda de portão (mesma atividade que ele compreende que o pai executa), ou em um banco, onde a atividade estaria relacionada ao contato com o computador. Se não existisse mais trabalho, considera que as pessoas que gostam de trabalhar iam ficar tristes.

5.2.7 Reginaldo

a) Identificação:

Sexo masculino, 7 anos de idade. Mora com mãe de 31 anos, padrasto de 27 anos e irmão de 12 anos, em casa alugada. A entrevista com a mãe e com a criança foi realizada na residência da família.

A mãe afirma que não trabalha, mas relata que atua nas questões burocráticas da empresa própria, na qual o marido é responsável pelos contratos com os clientes e também atua como vigilante (ronda). O padrasto possui ensino fundamental completo e a mãe o ensino médio completo. O irmão está cursando a sexta série do ensino fundamental. A mãe e os filhos são naturais de meio-oeste catarinense e o padrasto é natural da grande Florianópolis. A renda familiar é em torno de mil e quinhentos reais.

b) Sentidos do trabalho:

Durante sua produção, Reginaldo buscou um diálogo contínuo e esteve sempre preocupado com o aspecto estético, com a beleza de seu desenho. Explorou os materiais disponibilizados, além de manter o material utilizado de maneira organizada sobre a mesa.

Comenta sobre a atividade do pai, mãe e padrasto, mas as descreve sucintamente. A finalidade do trabalho está relacionada unicamente com o ganhar dinheiro e, com isso, poder consumir. Considera que as pessoas se sentem bem trabalhando e a falta de trabalho as deixa tristes.

Afirma que quando crescer quer ser dentista, admitindo que antes deve fazer faculdade para aprender e só depois poder trabalhar. Assume a possibilidade de variações na concretização desse projeto, então planeja que, se não der certo ser dentista, vai trabalhar como seu tio (em uma empresa). Considera que o sujeito deve trabalhar quando crescer. Em sua compreensão, o trabalho sempre existiu e com sua extinção não haveria mais dinheiro, impossibilitando o consumo.

Na página a seguir, quadro síntese do perfil dos sujeitos:

Nome	Idade	Profissão e escolaridade dos pais ⁵¹	Trabalha? O que faz? ⁵²	Finalidade do trabalho	Projeto profissional
Elisa	7	Mãe: auxiliar de serviços gerais, cursando supletivo de E.F.; Pai: taxista, E.F.	Não trabalha. Estuda	Sustentar-se	Veterinária
Carolina	8	Mãe: responsável em um estabelecimento comercial, E.M.; Pai: serralheiro, E.M. incompleto.	Trabalha. Atividades domésticas e estuda	Ganhar dinheiro e sustentar a família.	Veterinária e jogadora de vôlei.
Paola	8	Mãe: técnica de enfermagem, E.M.; Pai: motorista, E.F. incompleto.	Trabalha. Atividades domésticas	Ganhar dinheiro e poder consumir.	Enfermeira
Francine	7	Mãe: balconista, E.M.incompleto; Pai: auxiliar de prótese dentária, E.F. incompleto.	Não trabalha. Brinca	Remuneração, consumo e “ajudar os outros” e a si próprias.	Dentista.
José	8	Mãe: dona de casa, E.F. incompleto; Pai: policial militar aposentado, E.M.	Trabalha. Ajuda irmão: carregar, entregar materiais	Ganhar dinheiro.	Veterinário.
Joaquim	7	Mãe: dona de casa, E.F.; Pai: agente prisional, E.F.	Não trabalha. Estuda	Ganhar dinheiro e possuir uma ocupação.	Policial ou trabalhar em um banco.
Reginaldo	7	Mãe: dona de casa, E.M; Padrasto: empresário (vigilância), E.F.	Não trabalha. Brinca e estuda	Ganhar dinheiro e consumir.	Dentista ou trabalhar como seu tio

⁵¹ E.F: Ensino Fundamental; E.M.: Ensino Médio

⁵² Gostaria de lembrar que o critério para selecionar os participantes desta pesquisa foi entrevistar crianças não trabalhadoras. Embora algumas delas admitam que trabalham, relativizei esse critério por identificar nos dados coletados, que nenhuma criança realiza atividades produtivas sistematizadas, para assim poder ser denominada de trabalhadora. Todavia, não posso desconsiderar que algumas dessas crianças já realizaram ou realizam esporadicamente, alguma atividade que possa ser considerada trabalho, como, por exemplo, a realização de uma atividade doméstica ou o auxílio na entrega de mercadorias.

6 OS SENTIDOS DO TRABALHO ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS

6.1 CONCEPÇÕES

“Trabalho é ... complicado...” (Joaquim)

Os questionamentos sobre trabalho, propostos por mim no momento das entrevistas, suscitaram a emergência de reflexões iniciais sobre o tema, o qual, possivelmente não é discutido no cotidiano dessas crianças. Exceto uma criança, todas as outras, quando questionadas diretamente, afirmam que não conversam sobre trabalho; porém, ao longo da entrevista, todas demonstraram ter algum conhecimento sobre o tema, relatando inclusive que já perguntaram para o pai o que ele faz, já visitaram o local de trabalho etc. Assim sendo, supõe-se que as crianças buscaram fatos de sua realidade, para, durante a entrevista, poderem elaborar uma compreensão sobre o trabalho, objetivar esse conhecimento que vem sendo apropriado cotidianamente, mas que se presume, sobre o qual não são questionados.

Embora a temática do trabalho não seja um assunto tão freqüente no diálogo diário dessas crianças, está presente de alguma forma em suas vidas, aparecendo, por exemplo, na velha pergunta “o que você quer ser quando crescer” ou na curiosidade de saber onde os pais trabalham, o que fazem etc. Essas crianças têm o convívio com fatos relacionados ao mundo do trabalho, contudo acredita-se, nunca tiveram que objetivar um discurso sobre este tema, ou seja, as crianças se apropriaram dessa realidade, elas sabem que as pessoas trabalham, conseguem descrever atividades, locais etc, mas nunca foram questionadas sobre o assunto, nunca estiveram em uma situação na qual necessitassem objetivar os sentidos que atribuem.

Na análise dos dados coletados, as concepções das crianças sobre o que é trabalho se evidenciaram em exemplos e comentários sobre profissões, atividades e locais de trabalho. Em suas falas, elas recorriam a algum conhecimento proveniente de suas relações sociais, para poder responder às perguntas, ficando evidente que esse conhecimento está basicamente relacionado com as relações familiares ou escolares.

[...] o que que tu acha que é trabalho] (*risos*). *Depende o que que é.* [Então, o que que tu acha?] *Trabalho é uma pessoa trabalhando.* [É uma pessoa trabalhando, e o que que é uma pessoa trabalhando?] *Eu não sei.* [Não sabe? O que que, o que que essa pessoa pode fazer no trabalho dela?] *É, pode... Que tipo de trabalho?* [É.] *Pode tá trabalhando na escola... de, de professora...* [Ahã] *pode ser advogada...* [Ahã.] *É, pode ser ... é, uma pessoa que trabalha com telefone, que faz telefone, uma pessoa que trabalha de pesquisa, tudo!* [Tá bom. E tu conhece alguém que trabalha?] *Eu conheço um monte de pessoas que trabalha...[É? Tu pode me contar alguém que trabalha que tu conhece?] É o meu pai, que trabalha de motorista*

oficial... [Ahãm.] É, a minha vó, quando ela era jovem, ela trabalhava de enfermeira, que a minha mãe também é enfermeira, só que ela não tá, não tá trabalhando de enfermeira porque ela tá grávida. (Paola)

Seria inadequado considerar estas respostas incompletas, por estarem pautadas na experiência concreta das crianças e não em uma definição abstrata, pois assim estaria buscando somente um enquadramento teórico e uma desconsideração do olhar infantil. É possível compreender a importância deste olhar a partir de Vygotski, o qual considera que toda realização humana é criadora e “(...) toda elucubração compõe-se sempre de elementos retirados da realidade extraídos da experiência anterior do homem”⁵³ (1998, p. 16).

Léon expressa posicionamento semelhante, porém mais direcionado ao âmbito do mundo do trabalho: “a criança em idade escolar elabora, no decorrer de seu desenvolvimento, representações sobre os diversos ofícios, a partir dos materiais que lhe fornece seu ambiente” (1961, p. 161). Dessa forma, as falas dessas crianças são circunscritas em sua própria realidade, em experiências que elas já tiveram. Conforme as relações e as experiências se ampliarem, as possibilidades de significar o trabalho e falar sobre essa temática também se ampliarão, pois, de acordo com essa perspectiva, quanto mais rica e variada for a experiência do sujeito, maior serão suas possibilidades de criação. Contudo, essa criação não será somente reprodução das experiências anteriores, visto que o sujeito significa a realidade dando um novo arranjo a esses elementos, pois, de acordo com Vygotski (1998), o cérebro humano não é apenas um órgão reprodutor, mas também criador.

Na fala das crianças, as profissões citadas foram: faxineira, empregada, médico, enfermeira, costureira, serralheiro, professora, segurança, advogada, motorista e balconista. Estas atividades profissionais foram nomeadas por elas; todavia, outras vezes, as concepções foram expressas por meio de ações ou atividades, como, por exemplo: “trabalha no táxi”, “faz e vende”, “trabalhando no computador”, “trabalha com telefone”, “uma pessoa que trabalha de pesquisa”, “faz dentadura”, “varrer a casa”, “estudar”, dentre outras. Essa forma das crianças expressarem a concepção sobre trabalho é compatível com a visão de Ciampa, ao afirmar que “(...) é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo” (1997, p. 64), como por exemplo, ao trabalhar no táxi, taxista, ao estudar, estudante.

O trabalho também foi bastante vinculado a locais/ambientes de trabalho; foram citados: escola, universidade, prefeitura, gráfica, museu, loja, em casa, delegacia, penitenciária, banco, farmácia, empresa, parque infantil⁵⁴ e restaurante.

⁵³ “(...) toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre”

⁵⁴ A criança utilizou a denominação comercial de um parque específico.

As pessoas que trabalham – os trabalhadores - também foram identificadas pelas crianças, sendo sempre alguém de seu convívio próximo: mãe, pai, padrasto, tia, tio, padrinho, madrinha, namorado da minha avó, avó, avô, primo, irmão, a pesquisadora, a própria criança, o cachorro e “um monte de pessoas”.

É interessante apontar que, mesmo pautando-se em suas experiências, é possível aproximar as falas das crianças com o conceito genérico de trabalho proposto por Marx (1985), pois elas apontam para atividades (costureira, motorista etc.), instrumentos (computador, telefone etc.) e ambientes de trabalho (penitenciária, escola etc.), trazendo então elementos da conceituação de trabalho, que envolve a combinação entre:

- 1) Atividade adequada a um fim: é a força de trabalho do homem sendo aplicada na realização de uma atividade; diz respeito à capacidade humana para trabalhar.
- 2) Objeto: é a matéria com a qual se trabalha.
- 3) Meios de trabalho: refere-se aos instrumentos e ao ambiente de trabalho.

Cabem alguns exemplos para ilustrar a vinculação das falas com a conceituação teórica: Francine ao afirmar que “*Trabalho é lavar louça, secar, varrer a casa*”, traz o elemento “atividade adequada a um fim”; Joaquim ao dizer “*Esse aqui está trabalhando com moça e esse aqui trabalhando com telefone*”, aponta o telefone como um “instrumento”; Carolina ao relatar que “*(...) o meu tio ele é, trabalha na prefeitura, não daqui, doutro estado...*” remete a um “ambiente de trabalho”.

Convém comentar sobre uma fala de José, em que ele afirma:

Mas os meus cachorro trabalham. [Os teus cachorros trabalham?] Ahã. [Que trabalho que os teus cachorros fazem?] Eles cuidam do papelão. (José)

Neste exemplo, não há distinção entre o trabalho humano e o animal, diferenciando-se então da concepção teórica, a qual admite o trabalho sob forma exclusivamente humana, pois o homem, em contraposição aos animais, visualiza mentalmente sua construção antes de convertê-la em realidade (Marx, 1985).

A vinculação entre os sentidos do trabalho para estas crianças e sua realidade social ficou bastante evidente nos desenhos produzidos (ANEXO B). Com exceção de uma criança⁵⁵, todas as outras fizeram seus desenhos e pautaram suas explicações com base em

⁵⁵ Há, porém, um fato que vincula também esta criança que não desenhou atividades que alguém conhecido realiza: o menino fez um desenho de pessoas trabalhando em um banco; durante a entrevista com os pais, estes não relataram nenhum fato que eu pudesse compreender um pouco melhor o desenho que o menino havia realizado, então questionei se eles conheciam alguém que trabalhasse em banco, e eles explicaram que há uma tia que tem transtornos mentais, que mora com eles, e que ela, ao cumprimentar as pessoas, pergunta se elas trabalham no banco. Com esta informação, é possível relacionar este desenho, da mesma forma que os das outras crianças, às vivências cotidianas.

alguma atividade que elas ou os familiares realizam.

Para visualizar mais facilmente esses dados, descrevi, baseando-me nas explicações fornecidas pelas próprias crianças, o desenho realizado e apresentei a vinculação às relações sociais que a criança estabelece:

Sujeito	Desenho	Vinculação
Elisa	uma faxineira limpando um banheiro	Sua mãe é faxineira
Carolina	uma empregada doméstica	Afirma que faz atividades domésticas em sua casa
Paola	sua mãe e uma mesa com utensílios domésticos	Afirma que ajuda sua mãe nas atividades domésticas em casa
Francine	um prédio e um homem do lado de fora	Este lugar é o prédio onde seu pai trabalha
José	ele, o irmão, um carro e um prédio	Este prédio é a gráfica onde o irmão trabalha. Ele afirma que ajuda o irmão
Reginaldo	quatro pessoas com livros nas mãos	Compreende atividades escolares enquanto trabalho
Joaquim	mesas (caixas) de banco e algumas pessoas	Sua tia pergunta a todas as pessoas se elas trabalham no banco

A proximidade entre os desenhos produzidos e as relações estabelecidas é confirmada teoricamente, tanto em relação à concepção de constituição do sujeito, como também sobre o processo do desenho infantil. Segundo a perspectiva histórico-cultural, o sujeito se constitui a partir das relações sociais, vai significando essa realidade e se apropriando dela; assim, os sentidos sobre a realidade vão se constituindo. Com a análise dos dados coletados, verificou-se que os sentidos do trabalho começam a ser constituídos já na infância, a partir basicamente das relações familiares. O desenho é compreendido também na mesma perspectiva, como constituído socialmente, e não como uma produção natural sujeita a interpretações pré-determinadas.

Como a criança desenha o que significa da realidade, pode-se dizer que, ao desenhar, ela objetiva a sua subjetividade, a sua realidade significada. Sendo assim,

compreende-se que o que é expresso no desenho não é apenas fantasia, mas sim o que a criança se apropria e significa da realidade, daí se afirmar que as crianças “desenham o que elas sabem acerca das coisas, o que lhes parece mais importante nelas e, não em modo algum o que estão vendo ou o que, em consequência, imaginam das coisas”⁵⁶ (Vygotski, 1998, p. 95). Ao desenhar, a criança apresenta os sentidos que ela atribui à sua realidade, ela expressa no desenho a sua “realidade conceituada” (Ferreira, S., 2001; Pereira, 2005; Souza *et al.*, 2003). Então ao analisar os desenhos produzidos, é possível observar o que as crianças conhecem sobre o trabalho. No quadro apresentado anteriormente ficou evidente que esse conhecimento está relacionado às relações familiares ou escolares.

Outro aspecto discutido teoricamente e que ficou bastante evidente no processo de elaboração do desenho destas crianças é a questão da fala antecedendo a criação.

O que eu vou fazer mesmo? [fala bem baixinho] Vou fazer uma mulher, que ela trabalha de empregada. (Carolina).

Fazer o sol com olhinho (Reginaldo)

Uhum, que às vezes eu vou fazer a casa, eu faço assim. É, agora eu vou fazer a mesa. É, só que tem um armário que é pra guardar a louça, e ele é muito complicado pra fazer (Paola)

A linguagem é constitutiva do psiquismo humano e, segundo Smolka, ela “(...) emerge no contexto das práticas sociais” (1993, p. 8); a autora explica que “os processos verbais (...) organizam e estruturam a atividade mental” (idem, p. 9). A partir disso, compreende-se a fala que acompanha a produção do desenho como organizadora da própria produção. Ao planejar seu desenho, a criança ordena sua intenção de produção por meio da fala; entretanto, Silva (1998) afirma que “a fala organiza o desenho”, mas também “o desenho organiza a fala”, pois esse processo se constitui dialeticamente. Surpreendeu-me quando, durante a entrevista, Paola comenta sobre essa relação entre pensamento, fala e ação:

É, que que eu vou fazer? Às vezes eu consigo eu, no meu pensamento eu falo uma coisa, o meu pensamento fala uma coisa, daí eu faço, mas eu não falo nada o que que eu vou fazer. [Não entendi, per aí. Repete.] Às vezes, eu, no meu pensamento eu fico pensando uma coisa que que eu vou fazer. [Tá.] Daí às vezes eu vou pintar, fazer o que que eu tô pensando, mas eu não falo que que eu vou fazer (Paola)

Ela deixa bem claro em sua fala que algumas coisas ela pensa e faz; outras, no entanto, ela fala o que vai fazer e depois executa. É por intermédio da verbalização sobre o desenho que se pode ter acesso aos sentidos que o sujeito atribui à sua produção e, conseqüentemente, à sua realidade. E, como já foi pontuado, as verbalizações sobre o desenho apontaram para a realidade social da criança.

⁵⁶ “Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan de las cosas”.

Ao longo da entrevista, cada criança respondeu à pergunta “você trabalha?”, sendo que quatro delas afirmam não trabalharem, comentando que brincam e/ou estudam, e três afirmam que trabalham, remetendo à realização de atividades domésticas, estudo e à ajuda ao irmão em sua atividade profissional. Considerei a significação dada por essas crianças, pois elas atribuem um sentido de trabalho a algumas atividades que realizam.

O estudo e as atividades domésticas foram identificados diferentemente pelas crianças. O estudar foi claramente compreendido por Carolina como sendo um trabalho⁵⁷ e como não sendo por Joaquim; já Reginaldo considera que “fazer continha” é um trabalho, porém não admite que o fato de ele estudar seja um trabalho.

[Tu trabalha?] *Trabalho!* [Tu trabalha? De que que tu trabalha?] *Estudar, estudar também é um trabalho.* (Carolina)

[...] tu trabalha?] *Não (risos)* [não, não. E o que tu faz?] *Eu estudo né.* (Joaquim)

[Mais alguma coisa que tu acha que é trabalho?] *Como acha? Como fazer continha, essas coisas?* [Isso também é trabalho, fazer continha?] *Pra mim é.* (Reginaldo)

Já as atividades domésticas foram identificadas de forma ainda mais contraditória, pois uma mesma criança em determinado momento admitia que esse tipo de atividade é trabalho e, em outra fala, que não é trabalho.

Porque eu gosto de trabalhar, né? [Por que tu gosta de trabalhar?] *É, eu gosto de fazer serviço da casa, gosto de mexer na terra lá de casa.* (Carolina)

[E tu conhece alguém que não trabalha?] *Conheço.* [Quem?] *A minha tia Salete. (...)* [E por que que tu acha que ela não vai trabalhar?] *Ah, não sei, né?* [Não sabe? E daí o que que ela faz?] *Ela fica limpando a casa, fazendo comida.* (Carolina)

Nesta primeira fala de Carolina, a atividade doméstica que ela executa é identificada como trabalho, já na segunda fala ela considera que sua tia não trabalha, mas aponta que ela realiza atividades domésticas.

O trabalho doméstico é considerado conceitualmente como improdutivo, devido ao fato de que não produz mais-valia, não possui um valor-de-troca, mas sim produz valores-de-uso, e por este motivo, segundo Diogo, “(...) não é encarado como “trabalho” pela ótica capitalista” (2005, p. 46), sendo significado de forma depreciativa, tanto econômica como culturalmente. Contudo, de acordo com Picanço (2005), mudanças socioculturais levaram a uma diversificação na compreensão do trabalho doméstico, em que o autor apresenta um quadro apontando um paralelo entre o trabalho doméstico e o chamado “trabalho fora de casa”, tanto se pautando em um repertório tradicional, como também em uma compreensão mais moderna sobre essa temática:

⁵⁷ “A noção de trabalho, em Makarenko, incorpora a de estudo” (Dantas, 1998, p. 119). Para aprofundamento desta vinculação: Makarenko, A.S. (1987). Poema pedagógico. São Paulo: Brasiliense.

Valores	Trabalho fora		Trabalho doméstico	
	Motivações	Sentido	Motivações	Sentido
Mais Modernos	Realização individual, desejo de autonomia	Realização, satisfação e independência	Manutenção da vida familiar e do lar	Obrigações compartilhadas
Tradicionais	Necessidade econômica	Obrigações e dependência	Gestão da família e do lar	Definição do lugar ocupado na vida

Quadro retirado de Picanço, 2005, p. 151

As discussões, não somente em relação ao trabalho doméstico, mas também acerca das relações de gênero, também sofreram transformações. Diogo aponta que “(...) o capital dialoga com os gêneros masculino e feminino de forma diferenciada” (2005, p. 44), ressaltando que essas diferenças também devem ser compreendidas historicamente e culturalmente.

As questões relacionadas ao gênero, embora não sejam foco desta pesquisa, também emergiram nos dados coletados. Ao analisar os desenhos realizados pelas crianças, observei que três, das quatro meninas, realizaram desenhos vinculados com atividades domésticas: varrer, limpar, lavar louça etc.

O padrão familiar que se pauta no papel de um homem/provedor e mulher/dona-de-casa/cuidadora, uma família hierárquica (Souza & Ramires, 2006), obteve declínio a partir de meados do século XX (Oliveira, 2005; Souza & Ramires, 2006). Com base nesse padrão, a educação das mulheres se pauta na aprendizagem das atividades domésticas, tendo o espaço privado da família como seu ambiente “natural”. Picanço esclarece que “(...) arranjos familiares estão sendo construídos a partir da constituição de redes familiares e não-familiares para a criação dos filhos, assim como novos significados para família, mulher e homem estão sendo produzidos, convivendo e sendo negociados com os significados mais tradicionais” (2005, p. 152). Dessa forma, embora haja mudanças nas discussões sobre as relações de gênero, os desenhos produzidos pelas crianças sugerem que elas ainda estão vinculadas ao discurso tradicional, em que as atividades domésticas são prioritariamente relacionadas ao papel feminino.

As crianças também identificaram o brincar, o desemprego e o fato do sujeito ficar em casa com a concepção sobre o que não é trabalho.

[Tu trabalha?] *Tchum tchum (risos)* [Tu não trabalha? O que que tu faz?] *Brinco.* (Reginaldo)

[E se não existisse mais trabalho?] *Seria ruim.* [Será o que que ia acontecer? Se ninguém mais tivesse trabalho?] *Não sei.* [Imagina. Pensa assim, tem um monte de gente que sai pra trabalhar que tu falou, né? E se não tivesse mais lugar pra elas ir trabalhar?] *Dáí elas iam ficar paradas.* [Iam ficar parado fazendo o quê?] *Pensando,*

pensando em alguma coisa pra, ajudar a voltar o trabalho dele [Como?] Pensando em alguma coisa pra, ajudar a pessoa arrumar um serviço de novo. (Francine)

[E o que que essas pessoas que não trabalham, o que que elas fazem?] Uma é dona de casa, outro tá doente, que é o meu tio, ele tá doente, sabe? Mas ele não trabalha, ele ajuda, eles tão reformando a casa, daí ele ajuda, assim: “ah, eu tô com uma dúvida aqui pra pegar”, aí ele ajuda. Tipo, ajudante. [Ahã Certo. E por que que essas pessoas não trabalham?] Porque, assim, eles trabalharam a vida toda, acho que já tão cansados de tanto trabalhar também, às vezes cansa demais, né? Daí, acho que eles não trabalham mais porque a minha tia tem muita dor na perna e o meu tio ali, ele, ele também não se sente muito bem, às vezes. (Elisa)

A fala de Reginaldo aponta o brincar como não sendo considerado trabalho, entretanto, Dantas (1998)⁵⁸ aproxima essas atividades. A autora considera trabalho como “(...) qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto” (p.114), sendo esta, uma atividade imposta, e o brincar está relacionado a uma atividade livre e individual. Nessa perspectiva, o compromisso com que a brincadeira é realizada e a imposição muitas vezes colocadas pelos adultos transformam a brincadeira em trabalho. Pautando-se na concepção walloniana, ao falar sobre a evolução do brincar, a autora explica que inicialmente há um uso livre, uma espontaneidade, caminhando para um uso instrumental e uma intencionalidade da atividade realizada, por isso ela afirma que “a brincadeira tende ao trabalho” (1998, p. 117).

Vê-se, pois, que tanto o trabalho como o brinquedo podem representar um interesse pela atividade “em si mesma”: mas, no caso do brinquedo, a atividade que recebe o interesse é mais ou menos casual segundo o acaso das circunstâncias, do capricho ou da determinação alheia; no caso do trabalho, a atividade fica enriquecida pelo senso de que ela nos leva a um fim, importa em alguma coisa. (Dewey apud Dantas, 1998).

Ao analisar a fala de Francine, percebo uma aproximação à situação do desemprego, pois ao considerar que não há lugar para trabalhar, ela vislumbra que os sujeitos devem pensar outras formas de inserção profissional.

Já a fala de Elisa remete ao desgaste proporcionado pelo trabalho, no qual ela aponta que o tio e a tia já trabalharam demais, então agora estão doentes e se sentem cansados. Essa compreensão remete à significação do trabalho como algo penoso e que pode levar ao sofrimento.

Elucidando as concepções acerca do que as crianças consideram e não consideram trabalho, convém prosseguir com as características e finalidades atribuídas.

⁵⁸ A concepção de constituição de sujeito assumida pela autora pauta-se em uma perspectiva epistemológica diferente da adotada nesta pesquisa. Porém, considere interessante apresentar sua aproximação entre o brincar e o trabalho.

6.2 CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES

“Porque o trabalho é uma coisa que a pessoa tem que fazer pra se sustentar, né, comprar comida” (Carolina)

A característica e finalidade do trabalho mais apontada nas entrevistas foi a remuneração, estando predominantemente vinculada ao consumo. Os estudos apresentados no capítulo 2 também apontam esta característica sendo constantemente associada ao trabalho. Gonçalves e Coimbra (2002) identificaram que a diferença mais marcante nos resultados entre o grupo de adultos e adolescentes foi em relação à valorização econômica por parte do segundo grupo. Os autores relacionam este resultado ao fato de os adolescentes possuírem uma dependência econômica em relação aos adultos e também por observarem as dificuldades de inserção profissional.

As falas das crianças apontaram para a seguinte compreensão: o sujeito trabalha, recebe uma remuneração e, assim, poderá “se sustentar”. O sustento está vinculado tanto ao suprimento das necessidades básicas, como, por exemplo, alimentação, mas também às “necessidades” de consumo.

[E por que tu acha que essas pessoas elas trabalham?] *Pra ganhar dinheiro, pra fazer as coisas de casa, pra comprar comida, pra comprar tudo. (Paola)*

(...) trabalho é o único que dá dinheiro pra gente, ajuda, né, nas despesa de casa, a comprar coisas pra gente. Tipo, a minha mãe tem uma carteira, daí ela tá precisando de outra, porque aquela já tá rasgando. Aí ela trabalha, recebe e compra. (Elisa)

O trabalho também foi compreendido como uma relação hierárquica estabelecida entre “patrão” e subordinado, em que a atividade produtiva é realizada fora da própria residência, como se o fato do sujeito ficar em casa, já significasse que ele não trabalha.

[A tua tia Salete não trabalha? Não? E por que que ela não trabalha?] *Ah, não sei, né? Ela trabalha, mas eu nunca vi, eu acho que ela não trabalha, né? [É?] Porque ela, eu quando eu ia dormir na casa deles, ela nunca ia pro trabalho. (Carolina)*

Tem que trabalhar... Quem não gosta de ficar em casa, trabalha. (Joaquim)

Porque ganha bem, tá bem na vida, porque estuda de noite, o patrão, todo dia não precisa levar comida, almoça lá, às vezes dorme, o patrão é legal. (Carolina)

Compreendo que estas falas se associam à noção de emprego, entendido como a forma que o trabalho assume no capitalismo: um trabalho assalariado, com local determinado para execução das atividades produtivas, bem como possuindo um proprietário dos meios de produção, o qual irá pagar pela força de trabalho que lhe foi vendida. Diante desses dados, é possível questionar até que ponto, neste contexto, o trabalho é compreendido no mesmo

sentido discutido por Marx (1985), considerando a distinção entre trabalho concreto e abstrato, pois percebo que socialmente há uma valoração apenas da dimensão abstrata do trabalho.

Nesse ciclo do capitalismo, é o trabalho que propicia o consumo; produz-se mais, para consumir mais. Dependendo da remuneração que o sujeito recebe, ele poderá consumir mais ou menos, vai poder adquirir somente o necessário para sua subsistência ou adquirir outros objetos de desejos.

[Tá, e o que que ia mudar se não existisse mais trabalho, então?] *Não ia comer mais churrasco, essas coisas. [Ah...] Não ia poder ir nos restaurante, não ia poder ir na pizzaria... [Por que que eles não iam poder?] Porque não ia ter dinheiro. [Não ia ter mais dinheiro daí ele não iam mais poder passear nesse lugares, daí.] Porque é caro. (Reginaldo)*

Porque tipo “ah, eu preciso comprar uma coisa”, daí a gente trabalha, quando a gente recebe a gente pode comprar qualquer coisa. [Ahãm.] Pode comprar ...se for bastante dinheiro, um celular, um computador, um laptop, qualquer coisa. (Elisa)

Nessa linha de pensamento, há uma valorização do trabalho como produtor de valor de troca e uma desvalorização deste como produtor de valor de uso. O sentido do trabalho depende do que ele permite ao sujeito consumir - prioritariamente um trabalho bom é aquele que paga bem⁵⁹.

O fato de nas falas das crianças ter aparecido prioritariamente a questão da remuneração pode ser vinculado ao quanto o trabalho assume um destaque na vida cotidiana, admitindo que “*trabalho é o único que dá dinheiro pra gente*” (Elisa). Pressupondo uma hierarquização das esferas da vida⁶⁰, o trabalho aparece como uma esfera central na vida do sujeito, tanto por propiciar sua sustentabilidade, quanto como organizador das outras atividades diárias.

É ... tipo hoje é o final de semana, daí eu fico com ele⁶¹ e amanhã já é outro, daí eu fico com ele, às vezes assim. E às vezes não, porque ele trabalha. Só que agora tá mais difícil de ver ele ainda. [Por quê?] Porque ele trabalha num táxi, né, e agora, que eu, que eu... antes quando eu não estudava ele trabalhava cinco dias, toda semana, que eu tava de férias, agora que eu estudo, ele trabalha de sábado em sábado. [Ah.] Daí ficou, daí não deu pra mim falar muito com ele. E ele nem dorme sábado. [Trabalha de noite?] Ele trabalha de madrugada, de noite até nove horas da manhã. Nove horas da manhã ele vem, pra casa. (Elisa)

Nesta fala fica claro que o trabalho organiza a relação entre o pai e a filha, ele impede que a filha esteja com o pai quando deseja, impondo o momento em que o encontro possa ocorrer. O sujeito passa a estabelecer suas relações sociais de acordo com as

⁵⁹ Esta vinculação será discutida na análise da próxima categoria.

⁶⁰ A centralidade do trabalho neste aspecto, segue a concepção de Borges (1997 apud Tolfo et al., 2005), a qual pressupõe uma hierarquização das esferas da vida: família, trabalho, religião, lazer e comunidade. Em sua pesquisa, a autora aponta o trabalho como a segunda esfera mais importante.

⁶¹ Ela está se referindo ao seu pai.

possibilidades que o trabalho lhe oferece. Segundo Di Giulio, as relações familiares tentam se adequar à invasão do trabalho no ambiente familiar, até como meio “(...) para driblar a falta de tempo livre para a convivência entre pais e filhos” (2004, p.14). Santos inclusive considera a existência de um paralelo entre as relações domésticas e as empresariais, em relação às hierarquias e ao controle de horários; nos dados coletados pelo autor, “as respostas ratificam o papel da família como formadora do trabalhador em conformidade com os moldes exigidos na cultura de trabalho local” (2005)⁶².

Ao longo da história, com as transformações econômico-sociais e o advento do capitalismo, houve a intensificação do trabalho como dimensão central na vida do sujeito, bem como categorial teórica para compreensão da vida em sociedade. Na sociedade contemporânea, regida pelo modo de produção capitalista, o trabalho aparece como prioritário sobre as outras esferas da vida – para o sujeito assumir suas relações familiares, cuidados com a saúde etc., ele necessita receber uma remuneração para conseguir sobreviver/consumir. Então se evidencia que a nossa sociedade é movida pela lógica do capital, e “o apogeu dessa escravização é ele só poder manter-se como *sujeito físico* na medida em que é um *trabalhador*” (Marx, 1983b, p. 92).

Nesse contexto, não só ao trabalho, mas também aos sujeitos são atribuídos sentidos de acordo com aquilo que eles têm, de acordo com aquilo que eles podem possuir, em detrimento daquilo que eles fazem ou das atitudes que tomam em suas vidas. Como pontua Ziliotto, o dinheiro aparece como “significante para o trabalho” (2002, p. 101), ou seja, o trabalho como mercadoria, como um emprego que propicia remuneração é o sentido valorizado pelo sujeito. Isso remete a um processo de exclusão social, pois há uma valorização do ter em detrimento do ser; “a distribuição desigual da renda traduz-se em exclusão social quando o sistema de valores de uma sociedade confere demasiada importância ao que uma pessoa possui, desvalorizando o que uma pessoa pode fazer” (Catapan & Thomé, 1999, p. 85).

Dependendo do quanto o sujeito pode consumir, sua qualidade de vida é avaliada como melhor ou pior; o consumo dita a qualidade de vida. Diante disso, cabe uma reflexão sobre quanto e como isso implica a constituição do sujeito, visto que, neste caso, ficou evidente como essa visão permeia os sentidos atribuídos ao trabalho pelas crianças, já que o fator da remuneração ficou tão presente em suas falas.

⁶² A importância da família, não só na formação do trabalhador, mas na constituição do sujeito de forma ampla é apontada por Souza e Ramirez: “Vários autores apontam a centralidade que a família tem no Brasil, enquanto orientador da subjetividade” (2006, p. 17).

Quando questionadas sobre desde quando existe trabalho, mesmo de formas diversas, as respostas apontaram para o fato de que este, sempre esteve presente. Isso reflete a concepção proposta pelo materialismo histórico-dialético, a qual compreende que é por intermédio do trabalho que o homem constrói e transforma a sociedade e sua história, bem como se constitui como sujeito. Dessa forma, existindo o homem, existe trabalho, pois no processo de trabalho o homem se faz homem.

[E tu sabe me dizer desde quando que existe trabalho?] *Desde quando todo mundo nasceu. (Reginaldo)*

[E tu sabe me dizer desde quando que existe trabalho?] *Desde quando eu nasci, quando eu tava na barriga da minha mãe há, desde quando era antigas épocas. [Desde quando era antigas épocas?] É, porque quando eu nasci, sei lá o quê. [(risos). Ah, então é antes de tu nascer?] Antes, bem antes. Antes quando a minha mãe ainda tinha seis anos, já existia trabalho. (Carolina)*

De modo geral, as crianças não conseguem vislumbrar uma sociedade sem trabalho, apontando prioritariamente que se não existisse mais trabalho, não haveria possibilidade de consumo.

[O que que ia acontecer se não existisse mais trabalho?] *(risos) Todo mundo ia ficar sem dinheiro, eu acho. [Sem dinheiro?] Pra comprar... é comida... assim essas coisas. (Paola)*

[E se não tivesse mais trabalho?] *Acabou o trabalho? [É.] Daí as pessoas vão ficar tristes. [Vão? Por que que tu acha que elas vão ficar tristes?] Porque daí não ia ter dinheiro pra comprar comida, daí ela vai morrendo aos pouquinhos, porque daí não vai tomar, aí água vai conseguir tomar, mas não vai conseguir comer, daí ia pro hospital, mas daí não vai ter dinheiro pra pagar o hospital. [Tá, calma, deixa eu ver se eu entendi. Não vai ter o que, água?] É, não vai ter comida, se acabou dinheiro, o trabalho, as pessoas vão ficar triste, não vai ter comida. [Ah, tá, e daí elas vão ficar doentes?] Vai ficar doente e vão pro hospital. Umas morrem, as outras vivem. Outras conseguem sobreviver com pouquinhos, mínimas coisas. (Carolina)*

Ao falar sobre a inexistência de trabalho, Carolina levanta a questão de o trabalho ser o responsável pela manutenção da vida em sociedade: sem trabalho não há dinheiro nem comida, mas há doenças e tristeza. Esta visão demonstra tanto o fato de o trabalho ser uma dimensão central na vida do sujeito, mas também como uma categoria teórica chave para compreensão da sociedade.

Teoricamente assume-se a perspectiva de não admitir o fim do trabalho, porque, como afirma Antunes, o capital “(...) não se repõe e não se valoriza sem a recorrência a alguma forma de trabalho vivo, mesmo que ele reduza ao máximo essa força humana” (1999b, p. 59). Então, há uma redução do número de empregos formais, um aumento da informalidade e da precarização, aumento da intensificação e exploração da força de trabalho, um aumento do trabalho morto e um decréscimo do trabalho vivo; no entanto, para manter o

fluxo da sociedade contemporânea, mantém-se a necessidade do trabalho. Nesse contexto, é mais pertinente falar em uma diminuição do emprego, mas não do fim do trabalho.

O trabalho em grupo, companheirismo, diálogo entre colegas também foram apontados como característico do trabalho na compreensão das crianças entrevistadas. Então, o bom relacionamento com o outro se torna fundamental no trabalho.

[E por que que tu acha que teu pai trabalha?] *Humm, ele acha divertido lá dentro com os amigos dele. Tem um monte de amigo lá dentro, daí ele acha divertido. (Joaquim)*

O termo ajudar apareceu na fala de dois sujeitos como uma finalidade do trabalho. O primeiro exemplo está claramente vinculado ao consumo - o sujeito pode comprar algo que uma outra pessoa está precisando e assim pode ajudá-la. O segundo exemplo traz o ajudar como um fator de solidariedade com o outro.

[Tá, e pra que que serve o trabalho?] *Serve, pra algumas pessoas serve pra ajudar muito, muito, e pra algumas serve também pra, pra ... como é que é mesmo... pra ajudar assim na, para ajudar, como que a gente faz, tipo, deixa eu ver... ajudar assim, ajudar a gente, ajudar é mais fácil, ajudar, pra ajudar a casa, ajudar o irmão, ajudar a irmã, ajudar a comprar. [Ajudar o irmão e a irmã a quê?] Tipo, “ah, eu queria comprar um lápis novo porque esse aqui não dá pra mim escrever, já tentei e ele quebra”, daí a gente vai pro trabalho, trabalha, quando a gente recebe... [Ahãm.] A gente compra. (Elisa)*

Eu acho que eles têm que trabalhar, daí eles vão ajudando os outros, cada vez mais que eles ajudam os outros, eles ajudam eles mesmos. (...) Às vezes eu, eu penso que eles têm que trabalhar pra ajudar os pobrezinhos. [Eu não entendi.] Eu acho que eles têm que trabalhar pra ajudar os pobrezinhos. [É? Por quê? Me explica isso. Por que que eles têm que ajudar os pobrezinhos?] Porque daí eles vão dando roupa, vão ajudando eles, daí vai, eles vão se alimentando, daí eles vão procurando serviço, eles vão achar legal. (Francine)

O relacionamento e a possibilidade de ajudar outro sujeito aparecem como características de um trabalho com sentido no estudo realizado por Morin, pois, de acordo com a autora, dentre outros fatores, “um trabalho que tem sentido é fonte de experiências de relações humanas satisfatórias” (2001, p. 17) e permite beneficiar outras pessoas. Estes fatores também condizem com a dimensão sócio-afetiva/interpessoal apresentada por Gonçalves e Coimbra, a qual apresentou um índice de 17,1% no grupo dos adultos e 7,7% no grupo dos adolescentes.

As características e finalidades discutidas nessa categoria são valoradas pelas crianças e embutidas de sentidos positivos ou negativos. A discussão dessa valoração é realizada na análise da próxima categoria.

6.3 POSITIVIDADES E NEGATIVIDADES

“Algumas pessoas acham que é muito ruim trabalhar e algumas acham que é muito bom” (Elisa)

Foi possível observar nas entrevistas uma dualidade nos sentidos atribuídos, visto que apresentaram tanto positivities, como também negatividades associadas ao trabalho. As positivities do trabalho estão relacionadas com as relações interpessoais estabelecidas, as quais proporcionam diálogo, amizade; trabalhando, o sujeito se diverte, aprende; o trabalho é bom quando propicia uma boa remuneração, o que vai viabilizar o consumo; ter um emprego é algo bom, deixa o sujeito feliz; trabalha-se por prazer, porque se gosta; trabalhar melhora a vida. As negatividades estão associadas ao cansaço, à dor, ao incômodo; trabalho é algo ruim quando não há uma boa remuneração; sem amizade, o trabalhador torna-se infeliz; não gostar de trabalhar está relacionado à preguiça.

Se o trabalho for analisado teoricamente, estes apontamentos de positivities e negatividades não aparecem como um paradoxo, pois, segundo Aranha, “(...) a “prisão” do trabalho é de fato o que possibilita a liberdade” (1997, p. 25). Compreendendo o trabalho como uma dupla relação entre sujeito e natureza, geradora de significados, como afirma Codo (1998), a liberdade estaria presente, pois

à medida que o trabalho muda o jeito de ser, de pensar e de agir de cada ser humano e de cada cultura, torna-se condição de humanização e instrumento de liberdade, porque é pelo trabalho que o homem viabiliza a realização de seus projetos (e desejos) no mundo, ao mesmo tempo que se torna propriamente humano (Aranha, 1997, p. 23).

Todavia, a lógica do capital, em que o trabalho é visto como mercadoria, foi rompendo o “circuito sujeito – significado - objeto” (Codo, 1998) e, nesse contexto, o trabalho não aparece como emancipatório⁶³, mas sim como gerador de sofrimento, como uma prisão. Desse ponto de vista, o trabalho é algo bom para o sujeito se ele propicia uma boa remuneração, caso contrário ele é algo ruim.

[E como é que tu acha que eles se sentem, assim, trabalhando?] *Uns, acho que, uns se sentem constrangido porque, tem que, a pessoa sai do emprego porque os patrão não paga bem, e os outros eu acho que, os outros gosta do trabalho porque, porque é legal. [Tu falou que alguns se sentem o quê? Constrangidos?] É, se sentem mal no trabalho porque o patrão não paga bem. [Uhummm, e os outros, tem gente que acha*

⁶³ Relacionando com a concepção de Morin, um trabalho que tem sentido, não romperia este circuito. Desta forma, analisando as razões que motivam os estudantes a trabalharem, a autora compreende o trabalho como meio de emancipação, pois “pelo salário que ele possibilita, o indivíduo afirma sua independência; por meio de suas atividades, o trabalho desenvolve o potencial e fortalece a identidade dos indivíduos; pelas relações que o trabalho gera, ele consolida a identidade social; pelos seus resultados, permite ao indivíduo contribuir ao mundo e dar um sentido à sua existência. O trabalho, assim apresentado pelos estudantes, é muito mais que um simples ‘ganha-pão’” (2001, p. 14).

que é, que é bom?] *É*. [Por que que daí esses outros acham que é bom?] *Porque ganha bem, tá bem na vida, porque estuda de noite, o patrão, todo dia não precisa levar comida, almoça lá, às vezes dorme, o patrão é legal.* (Carolina)

Com base nesta visão econômica, o trabalho é significado como um valor de troca. Considero de extrema relevância o rompimento desta visão, e que o trabalho possa também ser significado como forma de emancipação humana. Para efetivar esta significação, segundo Aranha, é necessário “(...) descobrir atividades que permitam o exercício unitário do pensar e do fazer, os dois pólos indissociáveis de nossa humanização” (1997, p. 36).

Em contraposição ao discurso capitalista, o qual veicula a valorização da vantagem pessoal, da competição, permeado por uma perspectiva individualista (Jorge, 1998)⁶⁴, as entrevistas apontaram o relacionamento interpessoal, a amizade com os colegas de trabalho, como uma positividade no processo do trabalho. Conforme apontado na categoria anterior, Gonçalves e Coimbra (2002) e Morin (2001) também mostram a relevância das relações interpessoais. Nos resultados apresentados por Coutinho (2005), a autora relata que em uma das fábricas pesquisadas, foi possível verificar a presença de valores opostos no discurso dos entrevistados, pois houve “(...) a valorização de uma perspectiva individualista, na qual é mais importante a carreira do que as relações sociais no grupo” (2005, p. 70), mas também, a valorização da participação e o espírito de grupo. Resultado semelhante também aparece em Elias e Navarro, em que “as relações entre os colegas de trabalho foram ambíguas, referidas ora como muito boas, com um discurso de trabalho em equipe, ora com relatos de disputas internas, rivalidades e diferenças de tratamento” (2006, p.522).

Daí e pelo lado de se divertir, acho que porque assim, eles compartilham, assim, tipo, a moça tá limpando, a outra também é, daí também limpa, daí eles tão conversando e limpando, daí eles vão se divertindo, que eu acho. (Elisa)

[E o que ele sente trabalhando?] *Acha... lá ele não se sente tão feliz não* [ah, teu tio não se sente tão feliz, por que?] *Não sei* [por que que tu acha que ele não se sente tão feliz?] *Sei lá, porque ele não tem muita amizade com ninguém* (Joaquim)

[Tá, e o que que tu acha sobre trabalhar? Uma pessoa ter que trabalhar?] *Eu queria que... eu gosto de trabalhar, mas tem algumas pessoas, falam que não gosta.* [Tu gosta, mas tu sabe que tem pessoas que não gostam de trabalhar, é isso?] *É.* [E por que que tu acha que elas não gostam?] *São preguiçosas.* (José)

As falas de Elisa e Joaquim apontam as relações interpessoais como fundamentais para se realizar um trabalho com prazer. Já a fala de José traz a compreensão de que quem não gosta de trabalhar é preguiçoso, sugerindo um paralelo classificatório: trabalhador X preguiçoso. Essa idéia de que quem não trabalha é “preguiçoso”, “vagabundo”, “malandro”,

⁶⁴ “Para o homem transformado em ser solitário num mundo massificado, a esfera pública da vida torna-se apenas o contexto no qual precisa lutar por sua sobrevivência individual” (Jorge, 1998).

faz parte do discurso capitalista que prega a produtividade como ideal – se o sujeito não trabalha, não está sendo produtivo para a sociedade. Autores como Cruz-Neto e Moreira (1998) e Campos e Alverga (2001) apontam que é comum ouvir no senso comum a idéia que "é melhor trabalhar do que ficar vagabundando" ou "o trabalho dignifica o homem", e essas idéias são repassadas também para as crianças e adolescentes; a necessidade de trabalhar assume um caráter inquestionável.

Mesmo o trabalho que é realizado com satisfação, pode, por vezes, também ser compreendido pelo sujeito como algo negativo.

[(...) o que é trabalho?] Trabalho é uma coisa que a gente ... aí ...é uma coisa que a gente não gosta. [É uma coisa que a gente não gosta?] É, a gente, tem algumas vezes a gente não gosta porque, porque incomoda, algumas vezes quando tem que trabalhar sábado e domingo, daí a gente fica irritado, quando o trabalho é ruim. [Tu me contou que tu gosta do trabalho que tu faz, né?] Uhummm. [Mas tu diz que trabalho é algo que a gente não gosta?] É, a gente gosta, só que não é, algumas vezes também a gente não gosta. (José)

Algumas pessoas acham que é muito ruim trabalhar e algumas acham que é muito bom. [Uhummm.] E algumas não tem escolha, assim, e é obrigada a trabalhar. [Como?] Algumas não tem escolha, assim não gostam de trabalhar, mas são obrigadas. [Ahãm.] E pessoas que acham que é legal, muito legal, que assim, que se sentem muito bem e pessoas que se sentem muito mal. (Elisa)

O que chama a atenção nesta fala de José é a questão da intensificação do trabalho - ocupa também o tempo livre do sujeito, aquele tempo que ele teria para descansar e realizar outras atividades de seu interesse. Sendo assim, quando o trabalho ocupa este tempo livre, ele se apresenta como uma atividade intensa e cansativa, sendo então significado negativamente, ou seja, a intensificação pode levar ao sofrimento no trabalho. Para as mulheres entrevistadas por Elias e Navarro, “o trabalho foi visto como o centro de suas vidas” (2006, p.523), ressaltando a falta de tempo livre para o descanso e lazer; desse modo, o trabalho guia a vida cotidiana.

As falas de José e Elisa apresentadas anteriormente também remetem à questão do prazer e sofrimento no trabalho, porque, ao mesmo tempo que a atividade profissional pode propiciar satisfações, inúmeras circunstâncias podem levar o sujeito ao sofrimento. A dor e o cansaço apareceram como negatividades relacionadas ao trabalho, conforme exemplo:

[E o que tu acha que elas sentem por trabalhar (...)?] Se sente quando tá trabalhando? [É.] Acho que se sentem mal, né, não sei. [Ela se sente mal? Por que que tu acha que ela se sente mal quando estão trabalhando?] Porque talvez elas estão cansadas, né estão com dor de cabeça e ficam umas pessoas falando, né? Bã, bã, bã... [Fica o quê?] Assim, lálálálálá... [Ah tá.] Todo mundo falando. [E daí ela se sente mal?] Uhummm. (Paola)

Embora o prazer no trabalho seja algo a que muitos aspiram, de acordo com Tumolo (2001), a intensificação da exploração da força de trabalho é característica marcante

no cenário produtivo brasileiro. Dessa forma, Elias e Navarro apontam que “o prazer no trabalho, a fuga do desprazer são desejos permanentes de todas as pessoas mas, em face das exigências da organização do trabalho, esse acaba por conduzir ao sofrimento, transformando-se em obrigação imposta pela necessidade de sobrevivência” (2006, p. 524). E, esta questão da obrigação transparece na fala de Elisa - mesmo que o sujeito não goste, a obrigatoriedade do trabalho é inquestionável.

Quando José fala: “*É, a gente gosta, só que não é, algumas vezes também a gente não gosta*”, fica incontestável que uma mesma realidade é significada por um mesmo sujeito de maneira diferente em momentos distintos, já que os sentidos do trabalho são uma atribuição singular à realidade, não podendo ser compreendidos como algo único, fechado, mas sim dialético. Vale recordar que os significados são construções coletivas, são os sentidos difundidos socialmente, porém cada sujeito se apropria e significa essa realidade de forma diferente.

[...] eu tinha te perguntado se tu já, se tu pergunta pra tua mãe, pro teu pai, né, alguma coisa sobre o trabalho deles, daí tu ia me contar, então.] *Eu já, é, eu perguntei.* [Perguntasse? E o que que tu conversou com eles sobre isso?] *Eu já perguntei e eles disseram várias coisas assim ruins.* [É? Como assim?] *Assim, tipo, trabalhar é muito ruim, um monte de coisa. Assim, coisa ruim de trabalho.* [É? Então tu acha que eles acham ruim trabalhar?] *É.* [É isso? Tá certo. E o que que tu acha sobre trabalhar?] *Acho uma coisa muito boa.* [Tu acha que é bom? Por quê? Me conta.] *Porque, assim, melhora a nossa vida, né, melhora a nossa saúde, né. Porque tipo, eu vou no supermercado comprar alimentos bons... (Paola)*

Fica evidente que Paola identifica os sentidos que os pais atribuem ao trabalho, porém ela atribui um sentido diferente daquele que é veiculado na relação familiar. Entretanto, os sentidos expostos em seu contexto social também podem ser apropriados e reproduzidos pela criança, como se pode constatar no exemplo abaixo:

É quando a gente assim... a gente tá assim cansado e tem que trabalhar mais ainda, continuar, não poder dormir, tem que tomar remédio pra conseguir, assim, tipo, conseguir trabalhar direito porque tem dor na mão, daí isso é ruim, às vezes. (Elisa)

Neste trecho, Elisa relata sua experiência pessoal, na qual o “não poder dormir” está claramente relacionado à situação do pai, pois ele trabalha durante a noite, e a “dor na mão”, suponho estar relacionada com a atividade de faxineira que sua mãe executa. Um outro trecho de sua entrevista me chamou bastante atenção, devido ao fato de ao elogiar a entrevista por não ser só perguntas, mas também ter desenho, ela deixa claro que compreende que o trabalho é algo penoso, cansativo e que deve estar presente na vida do adulto, mas não na vida da criança.

É. Porque só pergunta não dá, eles só perguntam de trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho. Daqui a pouco a criança vai desistir até de ser adulto. [Vai desistir de ser adulto?] *É.* [Como é que se desisti de ser adulto?] *Assim oh, tipo, a*

criança não quer ser mais adulto, porque só trabalho, trabalho, vai cansar a criança. [Uhhh.] Então se, então fala de adulto, adulto, adulto, trabalho, trabalho, trabalho. Eu não gostaria de ficar só trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho. [Então ainda bem que eu trouxe coisa pra ti desenhar, né?] Mas também depende das perguntas, né? [Ahãhã.] Se for perguntas muito forte pras crianças, aí mesmo que não dá. Mas se for assim, pergunta mais levinha, tudo bem, que às vezes ele pergunta: ah... tipo “o que tua mãe trabalha?”, vão perguntando sobre a vida da criança, não o que a criança acha que é trabalho. [Mas perguntar o que a criança acha que é trabalho, a criança também vai saber responder, não sabe?] Uhhmm. Vai dela (Elisa)

Realmente a presença do trabalho como atividade produtiva a ser realizada pela criança já foi apontada por vários estudos (Campos & Alverga, 2001; Campos & Francischini, 2003; Cruz-Neto & Moreira, 1998; Martinez, 2001), como trazendo prejuízos para a constituição da criança, seja no âmbito físico, emocional, educacional. Todavia, não se pode negar que a temática do trabalho esteja presente também na vida das crianças, já que o trabalho permeia a vida em sociedade. Comparando as crianças trabalhadoras e as não-trabalhadoras, a diferença é que as primeiras têm o mundo do trabalho como um contexto de sua atuação prática.

(...) para as crianças e adolescentes que trabalham, o trabalho se torna um contexto relacional que participa da constituição de sua subjetividade em articulação com os outros contextos onde simultaneamente os pequenos trabalhadores participam. O trabalho participa da constituição e desenvolvimento da subjetividade, não simplesmente como atividade que demanda o desenvolvimento de determinados conhecimentos e competências, mesmo que sejam mínimos, mas também como contexto de atuação e interrelações nos quais o sujeito atua, relaciona-se com outros e experimenta vivências emocionais específicas⁶⁵ (Martinez, 2001, p. 241)

Ao longo dos dados relatados, evidenciou-se a presença do trabalho no cotidiano das crianças; elas inclusive vislumbram projetos profissionais, os quais são analisados na categoria a seguir.

⁶⁵ “(...) para los niños y adolescentes que trabajan, el trabajo deviene un contexto relacional que participa de la constitución de su subjetividad en articulación con los otros contextos donde simultáneamente los pequeños trabajadores participan. El trabajo participa de la constitución y desarrollo de la subjetividad, no simplemente como actividad que demanda el desarrollo de determinados conocimientos y competencias, aunque sean mínimos, sino como contexto de actuación e interrelaciones donde el sujeto actúa, se relaciona con otros y experimenta vivencias emocionales específicas”.

6.4 PROJETO PROFISSIONAL

“Quando eu crescer eu vou ser veterinário” (José)

Foram incluídos nesta categoria os apontamentos das crianças sobre a escolha profissional que vislumbram para o seu futuro. As escolhas apontadas pelas crianças estão relacionadas prioritariamente com prazeres/interesses infantis ou com a profissão ou desejos familiares, conforme tabela a seguir:

Nome	Escolha profissional	Vinculação
Elisa	Veterinária	Gosta muito de cachorros
Carolina	Veterinária e jogadora de vôlei.	Ama bicho e adora jogar vôlei. Mãe jogava vôlei.
Paola	Enfermeira	A mãe é técnica em enfermagem e a avó também trabalhava na área.
Francine	Dentista	Pai é auxiliar de prótese dentária
José	Veterinário	Gosta de bichos
Joaquim	Policial e trabalhar no banco	Pai trabalha como agente prisional. Trabalhar no banco está relacionado com o contato com computador, o qual é uma atividade divertida.
Reginaldo	Dentista e trabalhar em uma empresa	A mãe considera dentista uma boa profissão para o filho. Trabalhar em empresa é relacionado ao tio.

Cabe questionar se, no processo de contínua constituição do sujeito, no qual a criança vai adquirir cada vez mais conhecimentos sobre sua realidade e, conseqüentemente, sobre o mundo do trabalho, esta escolha profissional permanecerá ou se modificará?

Relacionadas aos interesses infantis estão as falas nas quais as crianças apontam o desejo de seguir uma profissão vinculada com alguma atividade que atualmente ela admite gostar, como, por exemplo, escolher veterinária porque adora bicho, ou trabalhar em um banco porque mexer em computador é divertido.

[E quando tu crescer, tu pensa em trabalhar com algum, alguma coisa?] *Ahãm. Quando eu crescer eu vou ser veterinário.* [Veterinário? Por que que tu tem vontade de ser veterinário?] *Porque eu gosto de bicho.* [Tu gosta de bicho?] *Gosto de pit bull, essas coisas.* (José)

[E no banco, por que que tu quer? Por que tu pensa em trabalhar no banco?] *Ah, mexer em computador, daí ... eu acho divertido* [quem trabalha no banco mexe em computador?] *É, daí eu acho divertido. Mexer em computador é divertido (Joaquim)*

(...) *Com quinze anos eu já vou começar a comprar as coisas.* [Comprar o quê?] *Eu vou comprar um monte de seringa, um monte de agulha, um monte de luva, é, já vou começar a comprar animais, tudo, de qualquer tipo, pata quebrada, pata em pé, tudo, pode ser até pitbull, pode ser.* [Tá, e então tu vai comprar esses animais e vai botar eles aonde?] *Na minha casa.* [Dentro de casa?] *Uhummm. Não! Sim. Os pequenininhos sim, os grandões eu vou pegar um... quando eu tiver bastante dinheiro, daí eu posso comprar, vou comprar casa pra eles, osso, tudo, tudo que eu puder, tudo que tiver ao meu alcance. (Elisa)*

É possível verificar que estas crianças ainda apresentam uma compreensão fundamentada em restritas informações profissionais, pois vários conteúdos do mundo do trabalho ainda são incógnitas para elas. Trabalhar em um banco não significa exclusivamente ter contato com computadores, e as várias outras possibilidades de atividades realizadas neste ambiente profissional, parecem desconhecidas pela criança. Sendo assim, compreendo que estes exemplos apontam para uma escolha profissional pautada em interesses infantis.

Whitaker (1997) pontua a imaginação como elemento fundamental na escolha, sendo esta realizada a partir de um cenário atual juntamente com a imaginação de um cenário futuro. Estas crianças relatam detalhes de como imaginam seu futuro profissional - já aparece a formulação de um projeto profissional -, contudo ainda possuem um conhecimento restrito sobre o cenário atual do mundo do trabalho, o que, por sua vez, limita a possibilidade de vislumbrar o cenário futuro. Isso porque, segundo a autora, o capital cultural é uma importante “fonte de dados para alimentar a imaginação” (1997, p. 73). Dessa forma, a informação profissional é essencial para o processo de escolha (Soares-Lucchiari, 1993; Soares, 2002; Bock & Aguiar, 1995; Bock, 2002), pois amplia as possibilidades de conhecimento sobre o mundo do trabalho.

Outras falas apontaram para uma escolha que está relacionada a uma profissão executada por algum dos familiares ou a uma profissão valorada por eles. Soares aponta a família como um grande fator de relevância no processo decisório, pois “as identificações com o grupo familiar e o valor que as profissões assumem nesse grupo influenciam o jovem” (2002, p. 75). Porém, pelos resultados obtidos, pode-se afirmar que a influência familiar já está presente na infância, participando na constituição dos sentidos atribuídos ao trabalho e na futura escolha profissional.

[...] *E tu pensa em trabalhar em alguma coisa?* *Ahã.* [O que que tu quer?] *Dentista.* [Tu quer trabalhar de dentista, por quê?] *Ah, porque eu acho legal.* [É? E por que que tu acha que é legal?] *Porque... Ah, eu não sei porque, daí que... Não sei!* [Não sabe? O que que dentista faz?] *Pega aquele negócio lá de espelhinho, bota na boca, arranca dente.* [...] [(...) Tu pensa em mais alguma outra coisa?] *Hummm, não sei...[Não sabe?] Não, é... Dentista ou... ou, ah, o que mais tem de trabalho?*

[Não sei...] *Ou facul. Ah, não... Faculdade é pra aprender... [É pra aprender?] Depois da faculdade eu quero ser dentista, daí se não der certo, eu quero ser... pra trabalhar numa empresa. [Numa empresa? Fazendo o quê?] Não sei, que nem o meu tio trabalha. (Reginaldo)*

Neste trecho, Reginaldo afirma que quer ser dentista; todavia, considero que a fala da mãe pode ter influenciado sua resposta, já que na entrevista com ela, no momento em que relata o desejo que possui para o futuro de seu filho, Reginaldo passa próximo ao local da entrevista, possivelmente ouvindo a conversa. Ficou evidenciado na entrevista com Sinara, mãe de Reginaldo, que “os pais constroem projetos para o futuro de seu filho” (Soares, 2002, p. 75).

Percebi a influência familiar no projeto profissional que está se constituindo; a família, assim como fatores sociais, econômicos etc, participa do processo de escolha profissional, bem como veicula os significados atribuídos ao trabalho. “A família, ao incentivar certos comportamentos e atitudes das crianças e reprimir outras iniciativas, interfere no processo de apreensão da realidade dessas crianças, determinando em parte a formação de seus hábitos e interesses” (Soares, 2002, p. 74). A partir da significação e apropriação de toda esta realidade complexa e heterogênea, o sujeito vai atribuindo seus próprios sentidos ao trabalho.

Santos (2005) buscou a compreensão sobre o papel que a escola e também a família assumem neste processo de formação do trabalhador. Com os dados coletados, o autor verificou que “os elementos formativos originários da família e da escola mais destacados pelos trabalhadores estão relacionados à existência de *regras e normas sociais que intervêm nos conteúdos do trabalho*, que cunho como de *natureza ético-moral*” (2005). O aprendizado que mais contribuiu para a formação dos trabalhadores foi relacionado à natureza ético-moral, como denomina o autor: “ter respeito, ter higiene, saber obedecer, ter responsabilidade, saber cumprir horário, ter organização, ser disciplinado, amor ao trabalho e prestar atenção” (idem). Desse modo, não só a aprendizagem de conteúdos didáticos repassados pela escola participa da formação do trabalhador, mas também os valores e ensinamentos do cotidiano, veiculados pela escola, família e outros meios de comunicação. Considero que esses apontamentos confirmam que os sentidos do trabalho não se constituem em um momento preciso na vida do sujeito, mas sim, são construídos dialeticamente ao longo de sua vida, a partir das relações que estabelece com a realidade.

Outro fator que é possível analisar na fala de Reginaldo é a visualização de uma alternativa para seu futuro profissional; ele traça um caminho (ser dentista), mas planeja um caminho alternativo para seu futuro. Esse caminho alternativo, no seu caso, é a execução de

atividade semelhante a do seu tio, ou seja, uma atividade profissional que ele já teve contato direto. Considerando que na sociedade contemporânea, cada vez é mais difícil falar de carreira, de um caminho único a seguir, é bastante relevante a flexibilidade exposta no relato do projeto profissional de Reginaldo.

É possível observar no trecho a seguir da entrevista de Paola, como o conhecimento que a criança possui sobre uma profissão, relaciona-se com a escolha profissional que ela planeja para seu futuro e, conseqüentemente, com os sentidos atribuídos ao trabalho.

Quando eu crescer, na verdade, quando eu, eu quero trabalhar de enfermeira. [Tu quer ser enfermeira? Por que que tu quer ser enfermeira?] Porque sim, né, porque enfermeira é uma pessoa, é uma pessoa que cuida das pessoas. [E daí tu quer fazer isso, cuidar de pessoa. É isso?] Uhum. [Tá certo.] Mas também não sofrer toda hora a tristeza, né? [Por quê?] Por que tristeza de ser enfermeira? Talvez uma pessoa tá no médico. [ahã.] E eu tô cuidando dela e de repente eu não vejo e ela tá morrendo, daí é uma tristeza, né? [É uma tristeza. Então, tu quer trabalhar de enfermeira, mas não só com tristeza?] Uhum [E como é que seria trabalhar como enfermeira que não trabalhasse com tristeza?] Ué, assim, não... [Que coisas que daí essa enfermeira faria?] Assim, trabalhar com, assim, é, cuidar de pessoas que seja assim doenças leves, que é fácil melhorar. (Paola)

Paola indica claramente que pretende seguir a mesma profissão da mãe e da avó, que, quando era jovem, também executava. Contudo, um fato que chama a atenção é o desejo de retirar os fatores negativos dessa atividade; ela deseja excluir exatamente aquilo que traz tristezas para sua mãe. Resultado semelhante também esteve presente na entrevista de Joaquim, quando relata desejo de trabalhar de policial, mas sem contato com o que ele denomina de “malinagem”, ou seja, sem ter que bater nos presos. Ele afirma: “Só se for guarda de portão, daí eu aceito”; atividade esta, que, segundo ele, é a que seu pai executa atualmente. Assim como Carolina, Joaquim também retira o aspecto que considera negativo da profissão.

Outro fator relacionado ao projeto profissional, apontado por cinco das sete crianças entrevistadas, foi a necessidade de uma preparação para o trabalho, um processo de aprendizagem para poder executar as atividades profissionais, seja este realizado pela escolarização ou pela observação prática.

Ah, porque eu gosto de trabalhar com alguém, daí a gente fica conversando, daí desde criança a gente já aprende a trabalhar. (José)

É assim oh: caso o animal tivesse doente e eu já tenho soro, eu pego a seringa, monto a agulha, tá pronto, eu posso dar a injeção, eu só tenho que ver o local certo. [E como é que tu vai aprender isso?] Eu vou estudar. (Elisa)

[E daí tu fica olhando o teu tio fazer? Por que que tu gosta de ficar olhando?] *Porque eu quero ser dentista, daí eu vou aprender. [Ah, tu quer ser dentista? Quando que tu vai ser dentista?] Quando eu crescer. [Quando tu crescer tu vai ser dentista, é? E o*

que que tu vai fazer pra ser dentista?] *Eu vou me matricular pra ser dentista, daí eu vou procurar vê se tem algum lugar pra trabalhar. (Francine)*

Nestes trechos, é possível perceber dois momentos de aprendizagem: por meio da observação e também pelo estudo, sendo seguidos da busca pelo emprego. Há primeiro um processo de aprendizagem para depois poder colocar em prática seu conhecimento profissional. Por exemplo, ao observar o tio e o pai trabalhando, Francine considera que está iniciando sua aprendizagem profissional. Além disso, sua mãe relatou que as brincadeiras da menina são relacionadas ao âmbito profissional, e que ela solicita aos pais instrumentos de trabalho pertinentes a esta atividade profissional para brincar: um fazer profissional é o foco de sua brincadeira. Todavia, como já apontado, segundo Dantas (1998), há uma continuidade entre brincar e trabalhar, mesmo que esta não esteja vinculada a uma atividade profissional, como no caso da Francine.

Cabe recordar que, a partir da separação das crianças do convívio e aprendizagem junto aos adultos, a escola foi estabelecida como um lugar de quarentena onde as crianças seriam educadas e moralizadas (Ariès, 1981), servindo como meio de capacitação ao ingresso no mundo adulto e produtivo (Pan & Faraco, 2005). Dessa forma, essa concepção da escola como uma preparação para a vida adulta e, conseqüentemente, para o trabalho, se fez presente na fala das crianças, embora alguns autores, como, por exemplo, Soares (2002), questionem a efetividade deste papel na educação brasileira.

O discurso capitalista da qualificação e da empregabilidade está cada vez mais presente no contexto contemporâneo, apontando muitas vezes que a solução para o desemprego está nas mãos do trabalhador – ele precisa estudar, buscar aperfeiçoamento, enfim, qualificar-se. Considero que esta visão também esteve presente na fala das crianças:

Tem que pensar que tem que estudar pra trabalhar, porque se não estudar, a pessoa não consegue emprego. (Carolina)

Compreendo que esta visão é uma falácia do capitalismo, conforme pontua Antunes (1999b), pois, segundo este autor, o desemprego é estrutural e, assim, somente a qualificação dos trabalhadores não é a solução.

Na ideologia empresarial e do governo, a qualificação, a empregabilidade e a competência são formas de inserção e desenvolvimento dos indivíduos, de homens e mulheres que são responsabilizados por sua precarização e pela falta de oportunidades de emprego. Numa clara inversão da realidade, Estado e patrões se desresponsabilizam pelas políticas adotadas e transferem para os trabalhadores a “culpa” por essa situação de miséria. (Druck, 2001, p. 89).

Embora socialmente a escolarização não rompa com a estrutura de classes, o estudo pode ser um fator significativo para os sujeitos singulares. A necessidade de uma

qualificação formal, vinculada principalmente à idéia de escolarização, muitas vezes é percebida no discurso dos pais, denotando mais uma vez, a construção de projetos para seus filhos (Soares, 2002).

(...) tem que estudar né, tem que ser alguém, tem que fazer uma carreira né, tem que trabalhar, ter uma vida melhor. (Rosana, mãe do José)

Este trecho demonstra o entendimento de escolarização como uma forma de “vencer na vida”, uma forma de burlar as dificuldades impostas pelo mercado de trabalho. Sobre esta questão, Pan e Faraco apontam que

a criança é submetida a várias atividades para que seja preparada da melhor forma possível para o amanhã. Ganha selos de qualidade – verdadeiras senhas identitárias de passagem para a vida adulta. As crianças, sob o efeito dessas práticas, compreendem a escola como o local em que lhes será dado o direito de ser alguém na vida (2005, p. 376).

Confirmando isso, o pensamento de “vencer na vida” por intermédio do estudo e do trabalho também esteve presente na fala das crianças.

Tem que pensar que tem que estudar pra trabalhar, porque se não estudar, a pessoa não consegue emprego. (...) [E o que, e por que que tu acha que essas pessoas trabalham?] Ah, por que tem que trabalhar, né? [Tem? Por que que tu acha que tem que trabalhar?] Porque se não trabalha a pessoa não se sai bem na vida. [Não o que?] Se não trabalhar, a pessoa não sei sai bem na vida. Ficar em casa fazendo o quê? (Carolina)

[E o que que tu acha sobre trabalhar?] Acho uma coisa muito boa. [Tu acha que é bom? Por quê? Me conta.] Porque, assim, melhora a nossa vida, né, melhora a nossa saúde, né. Porque tipo, eu vou no supermercado comprar alimentos bons... (Paola)

Porém, conforme apresenta Coutinho, “(...) ter maior escolaridade não é mais garantia de emprego (...) muitas vezes, a elevação das exigências de escolaridade deve-se mais a oferta de mão-de-obra, do que às necessidades relativas ao próprio trabalho” (2005, p. 71). Devido à proliferação desse discurso da qualificação e empregabilidade, há cada vez um número maior de trabalhadores qualificados, porém disponíveis para o mercado, daí Antunes afirmar que “(...) muitas empresas não precisam de trabalhadores qualificados, mas exigem a qualificação porque tem uma massa imensa de trabalhadores disponíveis” (1999b, p. 58).

Os dados desta categoria explicitaram a presença de escolhas profissionais que são remetidas para um futuro: está presente já nestas crianças a constituição de um projeto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi compreender quais os sentidos que crianças atribuem ao trabalho. Ao formular este objetivo, parti do pressuposto que as crianças atribuem sentidos à realidade, pois me pautei na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende que o sujeito se constitui ao longo de sua vida, dialeticamente em sua relação com a realidade. Partindo dessa concepção, não haveria motivos para supor que as crianças estariam isoladas do contexto produtivo.

Considerei de extrema relevância para minha formação profissional, ter possibilitado às crianças a oportunidade de falarem sobre uma temática associada prioritariamente ao mundo adulto. Ficou demonstrado nos dados coletados, que as crianças, assim como as teorias apontam, são atores e autores sociais e, desse modo, também atribuem sentidos ao trabalho, mesmo que não exerçam nenhuma atividade produtiva. Todavia, embora as crianças possuam conhecimentos e atribuam sentidos ao trabalho, percebi como este assunto não é foco do diálogo cotidiano entre adultos e crianças. Suponho que a mediação, por parte dos adultos/pais/professores, na apropriação destes conhecimentos, pelas crianças, não está recebendo a devida atenção, podendo limitar as articulações que as crianças poderiam fazer sobre esta temática.

Os sentidos do trabalho foram expressos nas falas das crianças de maneira peculiar por cada uma; entretanto, os conteúdos tiveram grande proximidade. Conforme esclarecem Aguiar e Ozella (2006), a apreensão dos sentidos não acontece por meio de uma resposta única e fechada, mas por expressões muitas vezes parciais, contraditórias, complementares, pois muitas vezes nem o próprio sujeito articula suas vivências e apropriações.

Convém aqui encadear os dados que respondem minha pergunta de pesquisa, os quais foram apresentados ao longo do capítulo 6. Ao tentar definir o que é trabalho, as crianças se remeteram a profissões, atividades ou locais de trabalho, compreendendo que sua finalidade é, prioritariamente, a remuneração. Esta, assim como, ter um local definido, relações hierárquicas, estabelecimento de vínculos de amizade, apareceram como características do trabalho. Este foi valorado positivamente quando relacionado a uma boa remuneração, ao contato com amigos, ao prazer em realizar uma atividade que gosta etc.; negativamente, foi vinculado ao cansaço, dor, má remuneração, falta de amizade. As crianças também apresentaram a formulação de um projeto profissional, apontando escolhas

profissionais para seu futuro.

Esta dissertação mostrou-se relevante e significativa, oferecendo subsídios para a reflexão e elaboração de novas pesquisas sobre possíveis relações entre as apropriações realizadas na infância e uma futura escolha profissional e compreensão sobre mundo do trabalho. Em relação à formulação de um projeto profissional, apontado na fala das crianças, julgo que seria enriquecedor, para o conhecimento da Psicologia, a realização de futuras pesquisas que busquem investigar até que ponto, estas escolhas e sentidos do trabalho apresentados na infância se mantêm até a vida adulta e/ou inserção no contexto produtivo.

Também considero interessante o uso desta investigação como impulso à produção de novos estudos acerca da temática da identidade profissional. Ao analisar o sujeito como ser histórico que se constitui a partir da apropriação da significação que atribui à realidade, afirma-se a dimensão histórica da constituição da identidade, inclusive da identidade profissional; segundo Bock, o sujeito "(...) se constrói a partir do que vive, isto é, da internalização do vivido, resultando daí a dimensão histórica da construção de sua identidade" (2002, p. 78). Os dados desta pesquisa me permitiram constatar que as crianças atribuem sentidos ao trabalho a partir de sua realidade, desse modo, isso aponta para um processo de constituição da identidade profissional já na infância.

Identificar que os sujeitos, já na infância, atribuem sentidos ao trabalho, reitera a compreensão da produção de sentidos como um processo sempre em constituição. Considerando que a escolha profissional é realizada com base em uma imagem, em um sentido atribuído às profissões e ao mundo do trabalho, percebe-se com os resultados obtidos, que isso vem sendo construído na infância. Assim, é possível constatar a importância de atividades de orientação/informação profissional já com as crianças e não somente com os adolescentes quando estes estão próximos da inserção no contexto produtivo. Os sentidos do trabalho vêm se constituindo junto com o sujeito e, dessa forma, não se podem restringir as discussões relativas a esta temática somente aos adolescentes, mas também é necessário o diálogo deste assunto com as crianças.

Espero que esta dissertação possa servir de subsídio para a elaboração de projetos de Orientação Profissional, visando discutir o mundo do trabalho ao longo do processo de constituição do sujeito, proporcionando reflexões sobre a temática e sobre uma futura escolha profissional e inserção no contexto produtivo. Isso se torna significativo, devido ao fato de muitos adolescentes que procuram programas de Orientação Profissional, freqüentemente, apresentarem grandes dúvidas e indecisões sobre o mundo do trabalho. Suponho que muitas dessas dúvidas, como, por exemplo, quais as atividades exercidas por determinada profissão,

possam ser sanadas anteriormente a esse período de escolha efetiva, durante atividades planejadas em programas de Orientação/Informação Profissional voltados a crianças.

Para contemplar o objetivo central desta investigação, busquei relacionar os sentidos do trabalho atribuídos pelas crianças com seu contexto de vida cotidiano, pautando-me nas informações fornecidas por elas e por seus pais. Na análise dos dados, o que, sem sombras de dúvidas, ficou ressaltado, foi a vinculação com a realidade cotidiana que estas crianças vivenciam. Todas as informações fornecidas se relacionavam a acontecimentos e/ou conhecimentos de sua realidade; daí a importância de enriquecer essa realidade com oportunidades de ampliar a apropriação de conhecimentos relativos a esta temática. Desse modo, o pressuposto teórico que o sujeito se constitui nas relações que estabelece, apropriando-se das significações que atribui à realidade, ficou visível nos dados coletados.

Também busquei articulações entre os sentidos atribuídos pelas crianças e o contexto contemporâneo do mundo do trabalho. Em relação a este aspecto, chamou-me a atenção, o quanto este discurso capitalista está presente já nas crianças. A importância dada à remuneração e o desejo pelo consumo foram evidenciados, estando o trabalho associado diretamente à noção de emprego. Isso sugere que as relações estabelecidas com as crianças estão favorecendo a construção de sujeitos consumidores, uma relação pautada na ótica capitalista e pouco se tem investido na construção de cidadãos críticos, que vislumbrem por meio do trabalho a possibilidade de emancipação humana. O sentido do trabalho como algo penoso também esteve presente, mas nunca isoladamente, pois havia um ar otimista na fala das crianças, acreditando que fazer o que se gosta é um degrau para alcançar a satisfação no e pelo trabalho.

Constatarei que vários fatores permeiam a constituição dos sentidos do trabalho já na infância, como, por exemplo, o conhecimento das profissões; as falas dos pais sobre o desejo para o futuro profissional do seu filho; o brincar, seja com foco ou não em uma atividade profissional; o estudar, como um processo de aprendizagem, uma preparação para a atuação profissional. Não há como restringir os fatores que participam deste processo de constituição dos sentidos do trabalho, uma vez que, em todas as relações estabelecidas pelo sujeito, ele significa a realidade e se apropria dela.

Várias falas das crianças apontaram uma reprodução dos significados veiculados, muitas vezes associados a sentidos negativos do trabalho. Porém, elas também se apropriam da realidade e atribuem sentidos particulares, como, por exemplo, quando Paola afirma que os pais falam coisas ruins sobre trabalho, mas ela o entende como algo muito bom. Com isso, demonstra-se a concepção de Vygotski (1989), a qual explica haver sentidos que se

coletivizam, mas cada sujeito atribui sentidos particulares a sua realidade. De acordo com Pino (1993), o significado oferece uma referência ao sujeito, mas não de maneira determinista, pois cada um significa e se apropria da realidade de maneira singular, atribuindo sentidos unos.

O discurso capitalista que prioriza a produtividade, o lucro, a importância da escolarização, apontando que por intermédio do trabalho o sujeito pode “vencer na vida”, esteve enfaticamente presente na fala das crianças, assim como, em vários estudos, está presente na fala dos adultos trabalhadores e desempregados (Coutinho & Gomes, 2006; Coutinho, 2005; Dal Magro, 2006; Diogo, 2005; Gonçalves & Coimbra, 2002; Kóvacs, 2004; Morin, 2001; Tolfo *et al.*, 2005).

Cabe refletir até que ponto as relações estabelecidas cotidianamente com as crianças, as quais não priorizam o diálogo sobre trabalho, estão transmitindo sentidos positivos do trabalho? Ou seriam somente sentidos negativos? Até que ponto as crianças devem ser encaminhadas à escola como uma quarentena (Ariès, 1981) e somente quando estiverem prestes a concluírem seus estudos no ensino médio, pensarem em uma escolha profissional? Por que a escola, considerada um local de capacitação, não prepara nem informa as crianças sobre o mundo do trabalho?

Se a educação brasileira legalmente⁶⁶ é voltada para a formação do trabalhador, o que se percebe no cotidiano é a formação de um trabalhador-consumidor (Jorge, 1998), já que a educação está sob a lógica do capital (Soares, 2002; Santos, 2005). Segundo Jorge, “hoje, a escola ensina um conhecimento científico esvaziado do que ele traz de mais interessante: sua capacidade de especulação, de criação do novo, sua possibilidade de desvendamento dos mistérios do mundo” (1998). Desse modo, evidencia-se a importância da educação resgatar o aspecto humanitário e ético; aqui, entendo educação não somente vinculada à escola, mas sim de forma ampla, pois, como pontua Ferretti, “(...) a ação educativa é mediação para a aquisição de conhecimentos sobre a realidade” (1997, p. 44). Essa ampliação da educação foi exposta no estudo de Santos:

A conclusão maior de que *os trabalhadores se reconhecem muito mais nos aspectos ético-morais de formação*, tais como o respeito, a responsabilidade, a obediência, a disciplina e o amor ao trabalho alerta para o fato de que os currículos formativos considerem mais os aspectos humanizadores, ontológicos, do que aqueles preconizados pela racionalidade técnica e administrativa, subordinadas à excludente lógica do capital (2005).

⁶⁶ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998)

Diante disso, proponho as seguintes questões: Há na educação brasileira, tanto familiar como escolar, a formação de valores éticos e morais? Veicula-se em algum momento sentidos do trabalho como possibilidades de emancipação humana? Se no cenário atual o trabalho é vinculado à noção de emprego e alguns autores, como, por exemplo Antunes (1999a), já apontam para uma situação de desemprego estrutural, qual será o futuro do contexto produtivo? Se os sentidos construídos sobre o trabalho correspondem ao emprego, como os sujeitos vão se constituir diante do desemprego?

Frente a esta realidade complexa, heterogênea, permeada com constantes transformações, é relevante esta discussão com as crianças, com o intuito de não mantê-las em quarentena, isolando-as das discussões sobre trabalho, mas admitir sua participação na construção social, bem como com os adultos.

Se a atuação da criança, como trabalhadora, é compreendida como um aspecto negativo para o processo de constituição do sujeito, pode-se refletir quão positivo pode ser a discussão sobre trabalho com uma criança. Vygotski, ao falar sobre a vinculação da imaginação e realidade, afirma:

Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quantos mais elementos reais disponham em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das circunstâncias restantes, a atividade de sua imaginação⁶⁷ (1998, p. 18).

Dessa forma, é pertinente a proposta de discutir sobre trabalho com as crianças, visto que, se esta é uma categoria chave na compreensão da sociedade, é importante que as crianças possam ter acesso aos conhecimentos referentes a esta temática. Contudo, o adulto exerce um papel de mediador com a criança, assim, este deve resignificar o trabalho em seu cotidiano, ou seja, também é necessário discutir este tema com os adultos.

A troca de informações, o diálogo com a criança sobre trabalho, virá ampliar a construção dos sentidos atribuídos e, possivelmente, auxiliará num futuro processo de escolha profissional. Na concepção de Léon, “informar a criança consiste, de início, em modificar, enriquecer e tornar mais objetiva a representação que ela tem do mundo do trabalho” (1961, p. 159).

Nesse aspecto, considero compatível a proposta de Ferretti, na qual o autor propõe a realização da orientação profissional através do currículo, entendendo este como “(...) a

⁶⁷ “De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”.

estrutura e a organização das atividades educacionais a serem desenvolvidas pela agência educativa” (1997, p. 46). Seguindo esta perspectiva, a orientação profissional teria a intenção não somente de favorecer a reflexão sobre a escolha profissional, mas também sobre o ingresso no contexto produtivo e o exercício de uma profissão no cenário contemporâneo, sendo, para tal, necessário ter como conteúdo a discussão sobre trabalho.

Consideramos que o tratamento desse conteúdo deveria se originar não na conceituação teórica de trabalho na sociedade brasileira, mas na detecção, análise e crítica dos valores dos alunos, membros de classes sociais existentes no seio dessa sociedade e, enquanto tal, consumidores e (futura ou atualmente) produtores de bens (1997, p. 48).

Gomes, por meio de investigação, conseguiu implementar a orientação profissional na grade curricular em uma escola no Rio de Janeiro, inclusive realizando atividades com crianças do ensino fundamental. A autora esclarece:

A tônica do primeiro segmento do Ensino Fundamental não é a escolha, mas sim a construção de valores, desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento da noção de trabalho como transformação do social, como algo que dá prazer e dignifica o homem. Os valores são melhores construídos, internalizados nas crianças que nos jovens, razão pela qual a *OP* neste segmento tem seu “conteúdo atitudinal” calcado na educação de valores (2004, p. 112).

É possível vincular esta concepção de Gomes com os resultados apresentados por Santos (2005). A intenção da discussão sobre trabalho com crianças no âmbito escolar não é preparar para o exame vestibular ou buscar a definição de uma escolha profissional, mas sim propor uma reflexão sobre um panorama mais amplo da inserção do trabalho na sociedade. O cenário para tal discussão poderia ser a escola, mas também todo e qualquer lugar em que se estabeleçam relações com as crianças.

O que proponho é uma orientação para o trabalho de forma mais ampla, ambientes de discussão com as crianças que favoreçam não só a reflexão e análise crítica, mas também a emancipação e a cidadania, pensando no papel do sujeito como cidadão em contraponto ao papel de consumidor; orientar a formação de cidadãos críticos e não somente de trabalhadores/consumidores que sustentem o atual cenário de exploração. Esta discussão busca a construção de valores que transcendam a ótica capitalista a qual considera apenas um lado instrumental do trabalho (assalariamento, venda da força de trabalho, exploração), e que este possa ser significado como relação de dupla transformação entre o homem e a natureza (Marx, 1985), como condição de humanização (Aranha, 1997; Antunes, 2005), pois, por meio do trabalho, o sujeito se constitui.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia Ciência e Profissão, 26 (2), 222-245.
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, 77, 53-61.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., Sérgio, T.M. de A. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E. M., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M. H. T. A., Saviolo, M. R., & Zanotto, M. de L. B. (1996). A prática, a história e a construção de conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: _____. Para compreender a Ciência: Uma perspectiva histórica. (pp. 395-421). São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Antunes, R. (1999a). Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. (6ª edição). São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Antunes, R. (1999b). O mundo precarizado do trabalho e seus significados. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2 (1), 55-72.
- Antunes, R. (2003). Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. (6ª reimpressão). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2005). O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo.
- Aranha, M. L. de A. (1997). Trabalhar pra quê? In: Kupstas, M. (Org.). Trabalho em debate. (pp. 21-37). São Paulo: Moderna.
- Ariès, P. (1981). História social da criança e da família. (2ª edição). Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos Cedes [On-line], vol. 19, nº.44. Capturado em 30/10/2006, do Scielo (Scientific Electronic Library Online) na World Wide Web: <http://www.scielo.br/>

Baumgarten, M. (2002). Reestruturação produtiva e industrial. In: Cattani, A. D. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. (pp. 268-271). Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

Belloni, M. L. (2004). Infância, máquinas e violência. Educação e Sociedade, vol.25, nº.87, 575-598.

Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. In: Bock, A. M. B. *et al.* A escolha profissional em questão. (pp. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, S. D. (2002). Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

Bohoslavsky, R. (1993). Orientação vocacional: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (1993). Consolidação das leis do trabalho e legislação complementar. (89ª edição). Adriano Campanhole. Hilton Lobo Campanhole. São Paulo.

Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. (18ª edição atual. e ampl.). São Paulo: Saraiva.

Brasil. (2004). Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho.

Campos, H. R., & Alverga, A. R. de. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. Estudos de Psicologia, vol.6, nº.2, 227-233.

Campos, H. R., & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. Psicologia em Estudo, vol.8, nº.1, 119-129.

Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. Psicologia em Estudo, vol.9, nº.2, 291-300.

Catapan, A. H., & Thomé, Z. R. C. (1999). Trabalho & consumo: Para além dos parâmetros curriculares. Florianópolis: Insular.

Ciampa, A. da C. (1997). Identidade. In: Lane, S. T. M., & Codo, W. (Orgs.). Psicologia social: O homem em movimento. (pp.58-75). São Paulo: Brasiliense.

Codo, W. (1989). Relações de trabalho e transformação social. In: Lane, S. T. M., & Codo, W. (Orgs.). Psicologia social: O homem em movimento. (7ª edição, pp.136-151). São Paulo: Brasiliense.

Codo, W. (1998). Um diagnóstico do Trabalho (em busca do prazer). In: Tamayo, Á., Borges-Andrade, J. E., & Codo, W. (Orgs.). Trabalho, organizações e cultura. (pp.21-40). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.

Codo, W., Sampaio, J. J. C., & Hitomi, A. H. (1994). Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar. (2ª edição). Petrópolis: Vozes.

Cotrim, G. (1997). Karl Marx e o Materialismo Dialético. In: _____. Fundamentos da filosofia: Ser, saber e fazer. (13ª edição, pp.253-273). São Paulo: Saraiva.

Coutinho, M. C. (1987). Da heterocracia à democracia participativa: um estudo sobre a construção da consciência democrática pela criança. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Coutinho, M. C. (2005). A banalização do trabalho contemporâneo. In: Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., Bardagi, M. P., Sparta, M., & Frischenbruder, S. L. Intervenção e compromisso social: Orientação Profissional: Teoria e técnica. (vol.2, pp. 65-78). São Paulo: Vetor.

Coutinho, M. C., & Gomes, J. S. (2006). Sentidos do trabalho: Reflexões a partir de uma oficina vivencial desenvolvida com jovens. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, vol. 1, nº. 1, 1-13.

Coutinho, M. C., Tolfo, S. R., & Fernandes, F. P. (2005). Sentidos do trabalho para ex-trabalhadores de empresas privatizadas [CD-ROM]. In: Fórum CRITEOS 2005, Anais, Fórum Criteos 2005, 2. Porto Alegre, RS: UFRGS/EA; Quebec, Canadá: HEC.

Cruz Neto, O., & Moreira, M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. Cadernos de Saúde Pública, vol.14, nº.2, 437-441.

Dal Magro, M. L. P. (2006). Os sentidos do trabalho para sujeitos inseridos em "empreendimentos solidários". Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Dantas, H. (1998). Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T. M. O brincar e suas teorias. (pp.111-121). São Paulo: Pioneira.

Di Giovanni, G. (2004). Aspectos qualitativos do trabalho infantil no Brasil. Brasília: OIT.

Di Giulio, G. (2004). Mudanças geram impacto até nas relações pessoais. Ciência e Cultura, vol.56, nº.3, 14-15.

Dieese. (2001). O trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos. In: _____. A situação do trabalho no Brasil. (pp.169-192). São Paulo: Dieese.

Diogo, M. F. (2005). De balde e vassoura na mão: Os sentidos do trabalho para as mulheres que exercem suas funções no setor de limpeza e conservação em uma empresa prestadora de serviços em Santa Catarina. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Druck, G. (2001). Qualificação, empregabilidade e competência: mitos versus realidade. In: Gomes, A. (Org.). O trabalho no século XXI: Considerações para o futuro do trabalho. (pp. 81-90). São Paulo: A. Garibaldi; Bahia: Sindicato dos bancários.

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação e Sociedade, vol.21, nº.71, 79-115.

Elias, M.A., & Navarro, V. L. (2006). A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de enfermagem de um hospital escola. Revista Latino-am Enfermagem, 14 (4), 517-525.

ECA - Estatuto da criança e do adolescente. (1991). Brasília: Ministério da saúde, Ministério da Criança/Projeto Minha gente.

Farias, V. F. de. (1999). São José: 250 anos: Natureza, história e cultura. São José: Ed. do autor.

Felipe, B.A. (2003). A percepção do mundo de trabalho pela criança. [Resumo]. In: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), Programação e livro de Resumos, VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional. (p.24). Florianópolis, SC: ABOP.

Ferreira, M. A. F. (2001). Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: Tópicos para reflexão. Estudos de Psicologia [On-line], vol.6, n.º.2. Capturado em 06/05/2005, do Scielo (Scientific Electronic Library Online) na World Wide Web: <http://www.scielo.br/>

Ferreira, S. (2001). Imaginação e linguagem no desenho da criança. (2ª edição). Campinas: Papirus.

Ferretti, C. J. (1997). Uma nova proposta de orientação profissional. (3ª edição). São Paulo: Cortez.

Fischer, F. M., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Teixeira, M. C. T. V., & Amaral, M. A. (2003). Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. Ciência e Saúde Coletiva, 8 (4), 973-984.

Franco, M. L. P. B. (1994). Que é análise de conteúdo. In: Ensino médio: Desafios e reflexões. (pp. 159-185). Campinas: Papirus.

Girardi, R. V., & Cordini, J. (2002). Identificação de Áreas de Conflito entre a Ocupação do Solo Urbano e a Legislação: Bairro Forquilha - São José/SC. Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário. Capturado em 04/01/2007, na World Wide Web: http://geodesia.ufsc.br/Geodesia-online/arquivo/cobrac_2002/130/130.htm

Gobbi, M. (2005). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, A. L. G. de, Demartini, Z. de B. F., & Prado, P. D. Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças. (2ª edição, pp. 67-92). Campinas: Autores associados.

Góes, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Temas em Psicologia, n.º. 1, 1-6.

Gomes, M. M. (2004). A orientação Profissional no espaço escolar: A mediação da escolha numa abordagem sócio-interacionista. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro.

Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Porto, Portugal. Capturado em 23/11/2006, na World Wide Web: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0119&area=d7&subarea

González Rey, F. (2002). Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira.

González Rey, F. (2004). O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes.

Grubits, S. (2003). A Casa: Cultura e Sociedade na Expressão do desenho infantil. Psicologia em Estudo, vol. 8, nº. esp., 97-105.

Guareschi, N. M. de F., Oliveira, F. P., Giannchini, L. G., Comunello, L. N., Nardini, M., & Pacheco, M. L. (2003). Pobreza, violência e trabalho: A produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. Estudos de Psicologia, 8 (1), 45-53.

Guimarães, R. F., & Goulart, I. B. (2002). Flechados em pleno vôo: estudo sobre impactos psicossociais e identitários que a dificuldade de inserção profissional imprime em jovens recém-graduados no ensino superior. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Anais, XXXII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, SP: SBP.

Holzmann, L. (2002). Divisão social do trabalho. In: Cattani, A. D. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. (pp. 84-87). Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Trabalho infantil 2001. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2005). Síntese de Indicadores Sociais 2004. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, nº. 15. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006a). Pesquisa mensal de emprego: Agosto 2006. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006b). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Síntese de indicadores 2005. Rio de Janeiro: IBGE.

Jacques, M. da G. (2001). Identidade. In: Jacques, M. G. C., Strey, M. N., Bernardes, N. M. G., Guareschi, P. A., Carlos, S. A., & Fonseca, T. M. G. (Org.). Psicologia social contemporânea: Livro – texto. (5ª edição, pp.159-167). Petrópolis: Vozes.

Jorge, M. T. S. (1998). Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? Educação e Sociedade [On-line], vol.19, nº. 65. Capturado em 06/05/2005, do Scielo (Scientific Eletronic Library Online) na World Wide Web: <http://www.scielo.br/>

Kassouf, A. L. (coord.). (2004a). O Brasil e o trabalho infantil no início do século 21. Brasília: OIT.

Kassouf, A. L. (coord.). (2004b). Legislação, trabalho e escolarização dos adolescentes no Brasil. Brasília: OIT.

Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. Sociologias, ano 6, nº. 12, 32-67.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, nº 116, 41-59.

Leite, A. L. (2004). Por quê o menino tá fora da roda?. Capturado em 27/06/2006, na World Wide Web: http://www.cedi.g12.br/article.php3?id_article=1360

Léon, A. (1961). A orientação profissional da criança. (3ª edição). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Martinez, A. M. (2001). Trabajo Infantil y Subjetividad: Una perspectiva necesaria. Estudios de Psicologia, vol.6, nº. 2, 235-244.

Marx, K. (1983a). Prefácio. In: _____. Contribuição à crítica da economia política. (2ª edição, pp.23-27). São Paulo: Martins Fontes.

Marx, K. (1983b). Manuscritos econômicos e filosóficos. In: Fromm, E. Conceito marxista do homem. (8ª edição, pp.89-102). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marx, K. (1985). Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: _____. O Capital: Crítica da economia política. (vol..1, 10ª edição, pp.201-223). São Paulo: Difel.

Marx, K. (2003). Necessidades, produção e divisão do trabalho [Terceiro Manuscrito]. In: _____. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret.

Mastine, I.L.; Garbulho, N.F.; Zampieri, R.A. & Parpinelli, R.F. (2003). Orientação Profissional para crianças: Informação profissional, trabalho coletivo e desmistificação de estereótipos. [Resumo]. In: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.),

Programação e livro de Resumos, VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional. (p.26). Florianópolis, SC: ABOP.

Meira, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. Psicologia & Sociedade; 15 (2), 74-87.

Miranda, M. G. (1989). O processo de socialização na escola: A evolução da condição social da criança. In: Lane, S. T. M., & Codo, W. (Orgs). Psicologia social: O homem em movimento. (7ª edição, pp.125-135). São Paulo: Brasiliense.

Molon, S. I. (2003). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. Revista de Administração de Empresas (RAE), vol. 41, nº. 3, 8-19.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. (1999). Convenção nº. 182: sobre as piores formas de trabalho infantil. Capturado em 12/11/2006, na World Wide Web: <http://www.oit.org.br>.

Olabuénaga, J.I.R. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. (2ª edição). Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, Z. L. C. (2005). A provisão da família: Redefinição ou manutenção dos papéis? In: Araújo, C., & Scalón, C. Gênero, família e trabalho no Brasil. (pp. 123-147). Rio de Janeiro: Editora FGV.

ONU - Organização das Nações Unidas. (s/d). Convenção sobre os Direitos da Criança. Capturado em: 09/11/2006, na World Wide Web: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php.

Pan, M. A. G. de S., & Faraco, C. A. (2005). Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. Interação em Psicologia. 9 (2), 371-380.

Pasqualini, J. C., Garbulho, N. de F., & Schut, T. (2004). Orientação Profissional com crianças: Uma contribuição à educação infantil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5 (1), 71-85.

Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1982). Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: Enfoque operatório. (3ª edição). Petrópolis: Vozes.

Pereira, L. de T. K. (2005). O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. Capturado em 27/02/2006 de Portal Unesco, LEA Internacional, Conferência Mundial sobre educação artística: construir capacidades criativas para o século 21, no World Wide Web:http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf

Picanço, F. S. (2005). Amélia e a mulher de verdade: Representações dos papéis da mulher e do homem em relação ao trabalho e à vida familiar. In: Araújo, C., & Scalón, C. Gênero, família e trabalho no Brasil. (pp. 149-172). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. Temas em Psicologia, nº. 1, 17-24.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade, vol.21, nº.71, 45-78.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In: Sarmiento, M. J., & Pinto, M. As crianças: Contextos e identidades. Portugal: Editora Universidade do Minho.

Salgado, R. G., Pereira, R. M. R., & Jobim e Souza, S. (2005). Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. Caderno CEDES, vol.25, nº.65, 9-24.

Santos, A. V. (2005). Os papéis da família e da escola na constituição dos sujeitos: implicações na formação dos trabalhadores. 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG. Capturado em 27/02/2006, na World Wide Web: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt09/gt09563int.doc>

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmiento, M. J., & Pinto, M.. As crianças: Contextos e identidades. Portugal: Editora Universidade do Minho.

Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P., & Lópes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. Estudos de Psicologia, 6 (1), 27-32.

Silva, S. M. C. (1998). Condições sociais da constituição do desenho infantil. Psicologia USP, vol.9, nº. 2. Capturado em 28/02/2006, do Scielo (Scientific Electronic Library Online) no World Wide Web: <http://www.scielo.br/prc>.

Smolka, A L.B. (1993). Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos. Temas em Psicologia, nº. 1, 7-15.

Soares, D. H. P. (1991). O que é escolha profissional. (2ª edição). São Paulo: Brasiliense.

Soares, D. H. P. (2002). A escolha Profissional: Do jovem ao adulto. São Paulo: Summus.

Soares-Lucchiari, D. H. P. (1993). Pensando e vivendo a orientação profissional. São Paulo: Summus.

Soares, N. F. (1997). Direito da criança: utopia ou realidade? In: Sarmiento, M. J., & Pinto, M. As crianças: Contextos e identidades. Portugal: Editora Universidade do Minho.

Souza, R. M., & Ramires, V. R. (2005). Amor, casamento, famílias, divórcio... e depois, segundo as crianças. São Paulo: Summus.

Souza, S. V., Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2003). Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. Psicologia em Estudo, vol. 8, nº. 1, 101-109.

Szymanski, H. (2000). Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. Psicologia da Educação, 10/11, 1º e 2º sem., 193-215.

Tolfo, S. R., Coutinho, M. C., Almeida, A. R., Baasch, D., & Cugnier, J. S. (2005). Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho [CD-ROM]. In: Fórum CRITEOS 2005, Anais, Fórum Criteos 2005, 2. Porto Alegre, RS: UFRGS/EA; Quebec, Canadá: HEC.

Tumolo, P. S. (2001). Reestruturação produtiva no Brasil: Um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. Educação e Sociedade, vol. 22, nº. 77, 71-99.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2005). Crianças Invisíveis [Capítulo3]. In: _____. Situação mundial da infância 2006. (pp. 35-57). Nova Iorque: UNICEF.

Vergara, S. C. (2004). A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados. In: Vieira, M. M. F., & Zouain, D. M. Pesquisa qualitativa em administração. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Vygotski, L.S. (1989). Pensamento e palavra. In: Pensamento e linguagem. (2ª edição, pp.103-132). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1991). A formação social da mente. (4ª edição). São Paulo, Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____ . Obras Escogidas III. (pp.11-46). Madrid: Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In: _____ . Teoria e Método em Psicologia. (pp.203-417). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1998). La imaginación y el arte en la infancia. (4ª edição). Madri: Akal.

Vygotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, vol.21, nº.71, 21-44.

Whitaker, D. (1997). A imaginação: elemento fundamental na escolha. In: _____. Escolha da carreira e globalização. (11 ed. ver. e ampl., pp. 70-82). São Paulo: Moderna.

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. Psicologia em Estudo, vol.9, nº.1, 127-135.

Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: Reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia e Sociedade, 17 (2), 99-104.

Zanella, A. V., Balbinot, J., & Pereira, R. S. (2000). Re-criar a (na) renda de bilro: Analisando a nova trama tecida. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.13, nº. 3, 539-547.

Ziliotto, D. M. (2002). O sentido do trabalho na era virtual. Revista de Ciências Humanas, Especial Temática, 95-104.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro do Estudo Piloto

1ª PARTE: Contato com os Pais para solicitar autorização e assinatura do TCLE

Meu nome é Michelle, eu sou Psicóloga e estou fazendo Mestrado em Psicologia na UFSC.

Estou pesquisando sobre os sentidos do trabalho para as crianças, pois quero entender o que as crianças acham que é o trabalho.

Para pesquisar este tema, eu pretendo entrevistar crianças entre 7 e 10 anos de idade. Desta forma, gostaria de saber se o(a) senhor(a) autorizaria eu conversar com seu(sua) filho(a).

Caso autorizado, apresentar o TCLE.

2ª PARTE: Contato com a criança para explicação sobre a pesquisa e solicitação de sua assinatura no TCLE

Meu nome é Michelle, eu sou Psicóloga e estou fazendo mestrado em psicologia na UFSC.

Estou pesquisando sobre o que as crianças acham que é trabalho. Então eu quero saber o que é trabalho para você.

Eu conversei com seus pais e eles autorizaram que eu conversasse com você. Você aceita conversar comigo? (criança assina o Termo de consentimento já assinado pelos pais).

Eu vou gravar nossa conversa para depois poder lembrar, para depois poder escrever tudo que a gente conversou.

Podemos começar?

3ª PARTE: Aplicação do procedimento complementar⁶⁸

CRIANÇA 1: Desenho

Eu trouxe folha, lápis, borracha. Eu quero que você faça um desenho que represente o que é trabalho. (desenho que mostre o que é trabalho)

Depois de terminar o desenho: contar sobre o desenho.

⁶⁸ Como o estudo piloto foi realizado para auxiliar na escolha definitiva do procedimento complementar que foi utilizado na pesquisa, esta 3ª Parte foi aplicada diferentemente com cada criança, ou seja, com cada criança foi utilizado um procedimento complementar.

CRIANÇA 2: Gravuras

Eu trouxe várias gravuras diferentes. Nesta atividade você vai poder escolher quantas gravuras você quiser. Então agora eu quero que você olhe com atenção todas as gravuras e escolha as que representam o que é trabalho (escolher as que explicam o que é trabalho para você. As que mostram o que você acha que é trabalho).

CRIANÇA 3: Histórias

Eu vou te contar três histórias, uma de cada vez. Vou começar a contar e vou te pedir que continue a história me contando o que vai acontecer, como pode terminar a história.

História 1: Paulo acorda todo dia bem cedo e se despede de seu filho antes de ir trabalhar. Ele está com medo, pois a empresa que ele é funcionário no momento passa por dificuldades. Quando Paulo chega no serviço, o diretor da empresa chama-o para conversar e informa que ele foi demitido. Paulo sai da empresa, vai para casa e conta para sua esposa e para seu filho que agora está desempregado. Ele ficou preocupado, pois precisa sustentar sua família. O que acontecerá com Paulo?

História 2: Neuza é empregada doméstica e tem três filhos. Camila é sua filha mais velha. Ela tem 14 anos, quando a mãe sai, ela cuida de seus dois irmãos menores. Camila acorda cedo, junto com sua mãe e fica cuidando de seus irmãos e arrumando a casa. Camila prepara o almoço e dá comida para seus irmãos. Depois leva os dois para o colégio. Além disso, Camila trabalha à tarde na padaria perto de sua casa. À noite ela vai para aula. Camila não está tendo tempo para fazer seus deveres e estudar para as provas. Camila precisa ajudar sua mãe, mas também quer estudar. O que Camila deve fazer?

História 3: Patrícia trabalha há dois anos em uma fábrica. Ela começou como auxiliar e agora é gerente. Como gerente, Patrícia também precisa viajar para outras cidades. Ela é casada e tem uma filha que se chama Ana. Algumas vezes, quando Patrícia chega do seu trabalho, sua filha já está dormindo e elas nem conversam. Patrícia não tem tempo para fazer mais nada. Ana disse para seu pai que está com saudade de sua mãe e começou a chorar. Patrícia está preocupada com sua filha, mas tem que trabalhar. O que Patrícia deve fazer?

4ª PARTE: Entrevista

Perguntas norteadoras para entrevista:

- O que é trabalho?
- O que você acha sobre trabalhar?
- Quem trabalha?
- Quando se deve trabalhar?
- Para que serve o trabalho?
- Porque as pessoas trabalham?
- Desde quando existe o trabalho?
- E se não existisse mais trabalho?
- Você conversa ou já conversou com alguém sobre trabalho?
- Já ouviu alguém falar sobre trabalho?
- Você pensa em trabalhar?
- Pensa em que vai querer trabalhar?
- Conhece alguém que não trabalha?

5ª PARTE: Solicitar a opinião e sugestão da criança sobre os procedimentos utilizados

Eu queria saber o que você achou da nossa atividade? Foi legal? Chata? Cansativa?

O que você acha que eu poderia fazer diferente? Como você acha que poderia ser mais legal, mais fácil para eu conversar com as crianças para saber o que elas acham que é trabalho?

Você pode me dar alguma opinião como eu devia conversar com as crianças? Se eu devo fazer algum tipo de atividade?

APÊNDICE B - TCLE utilizado no estudo Piloto



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Michelle Regina da Natividade, sou psicóloga e no momento estou cursando Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Estou desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, com a intenção de investigar como as crianças compreendem o que é trabalho. Desenvolvo esta pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Chalfin Coutinho.

Vou realizar a pesquisa com crianças porque compreendo que o mundo do trabalho já está presente na vida das pessoas antes mesmo destas começarem a trabalhar efetivamente, pois a compreensão que uma pessoa tem de sua realidade já começa a ser constituída na infância.

Com todas as mudanças que nossa sociedade vem sofrendo, mais especificamente no mundo do trabalho, com um índice de desemprego cada vez mais elevado, considero importante pesquisar como as crianças estão compreendendo toda esta realidade que as cerca.

Para a realização desta pesquisa eu entrevistarei crianças entre 7 e 9 anos de idade. A entrevista com cada criança, juntamente com alguma atividade complementar, como, por exemplo, desenhos, histórias e/ou gravuras, terá a duração aproximada de 1 hora e será gravada, para poder ser transcrita posteriormente.

Caso você queira esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa ou não queira mais participar da mesma, entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo fone (48) 8401-5192. A desistência não implicará em prejuízos para criança.

Os resultados coletados serão utilizados na elaboração desta pesquisa, além de poderem ser utilizados para publicações científicas.

Esclareço que haverá sigilo sob os dados informados e que os participantes não serão identificados na pesquisa, pois serão utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato e a privacidade dos mesmos.

Desta forma, solicito sua autorização para entrevistar o menor sob sua tutela.

Em caso afirmativo, preencha os dados abaixo.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

Atenciosamente,

 Michelle Regina da Natividade.

Eu, _____, CPF n° _____, considero que fui suficientemente esclarecido sobre a pesquisa “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, realizada pela Mestranda Michelle Regina da Natividade e autorizo o menor sob minha tutela _____, com ____ anos de idade a participar.

São José, ____ / ____ / 2005.

 Assinatura do responsável

Eu, _____ (nome da criança), fui esclarecido sobre a pesquisa “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, e concordo conversar sobre o assunto.

 Assinatura da criança

APÊNDICE C - Comunicado aos pais

Prezados Pais

Meu nome é Michelle Regina da Natividade, sou psicóloga e no momento estou cursando Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Para a realização de minha pesquisa estarei entrevistando crianças e seu (sua) filho (a) demonstrou interesse em participar. Para efetivar sua participação, preciso inicialmente conversar com os pais ou responsáveis pela criança para explicar sobre a pesquisa, bem como solicitar a autorização por escrito.

Desta forma, venho convidar-lhe a comparecer no Centro Educacional Municipal Antonio Francisco Machado, na segunda feira dia 13 de março das 15:30 às 17:30.

Local: sala 9 (térreo)

Se você não puder comparecer nesta data e horário, por favor encaminhe um recado através da agenda de seu (sua) filho(a) que entrarei em contato com você por telefone.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

Atenciosamente,

Michelle Regina da Natividade

APÊNDICE D - TCLE - autorizando a participação da criança



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Michelle Regina da Natividade, sou psicóloga e no momento estou cursando Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Estou desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, com a intenção de investigar como as crianças compreendem o que é trabalho. Desenvolvo esta pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Chalfin Coutinho.

Vou realizar a pesquisa com crianças porque compreendo que o mundo do trabalho já está presente na vida das pessoas antes mesmo destas começarem a trabalhar efetivamente, pois a compreensão que uma pessoa tem de sua realidade já começa a ser constituída na infância.

Com todas as mudanças que nossa sociedade vem sofrendo, mais especificamente no mundo do trabalho, com um índice de desemprego cada vez mais elevado, considero importante pesquisar como as crianças estão compreendendo toda esta realidade que as cerca.

Para a realização desta pesquisa eu entrevistarei crianças de uma turma de 2^a série do Centro Educacional Municipal Antonio Francisco Machado. A entrevista com cada criança, juntamente com a atividade complementar do uso do desenho, terá a duração aproximada de 1 hora e será gravada, para poder ser transcrita posteriormente.

Caso você queira esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa ou não queira mais participar da mesma, entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo fone (48) 8401-5192. A desistência não implicará em prejuízos para criança.

Os resultados coletados serão utilizados na elaboração desta pesquisa, além de poderem ser utilizados para publicações científicas.

Esclareço que haverá sigilo sob os dados informados e que os participantes não serão identificados na pesquisa, pois serão utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato e a privacidade dos mesmos.

Desta forma, solicito sua autorização para entrevistar o(a) seu(sua) filho(a).

Em caso afirmativo, preencha os dados abaixo.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

Atenciosamente,
 Michelle Regina da Natividade.

Eu, _____, CPF n° _____, considero que fui suficientemente esclarecido sobre a pesquisa “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, realizada pela Mestranda Michelle Regina da Natividade e autorizo meu (minha) filho(a) _____, com ___ anos de idade a participar.

São José, ___ / ___ / 2006.

 Assinatura do responsável

Eu, _____ (nome da criança), fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, e concordo conversar sobre o assunto.

 Assinatura da criança

APÊNDICE E - TCLE - participação dos pais ou responsáveis



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Michelle Regina da Natividade, sou psicóloga e no momento estou cursando Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Estou desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, com a intenção de investigar como as crianças compreendem o que é trabalho. Desenvolvo esta pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Chalfin Coutinho.

Vou realizar a pesquisa com crianças porque compreendo que o mundo do trabalho já está presente na vida das pessoas antes mesmo destas começarem a trabalhar efetivamente, pois a compreensão que uma pessoa tem de sua realidade já começa a ser constituída na infância.

Todavia, além de conversar com as crianças, também tenho interesse de conversar com seus pais ou responsáveis legais, com a intenção de obter informações sobre o contexto de vida da criança. Esta entrevista terá a duração aproximada de 30 minutos e será gravada, para poder ser transcrita posteriormente.

Caso você queira esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa ou não queira mais participar da mesma, entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo fone (48) 8401-5192. A desistência não implicará em prejuízos para os participantes.

Os resultados coletados serão utilizados na elaboração desta pesquisa, além de poderem ser utilizados para publicações científicas.

Se você estiver de acordo em participar, esclareço que haverá sigilo sob os dados informados e que os participantes não serão identificados na pesquisa, pois serão utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato e a privacidade dos mesmos.

Em caso afirmativo, preencha os dados abaixo.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

Atenciosamente,

 Michelle Regina da Natividade.

Eu, _____, CPF n° _____, considero que fui suficientemente esclarecido sobre a pesquisa “O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças”, realizada pela Mestranda Michelle Regina da Natividade e concordo que os dados fornecidos sejam utilizados para a realização da mesma.

São José, ___ / ___ / 2006.

 Assinatura

APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista com a criança

1ª APRESENTAÇÃO

Meu nome é Michelle, eu sou Psicóloga e estou fazendo mestrado em psicologia na UFSC.

Estou pesquisando sobre o que as crianças acham que é trabalho. Então eu quero saber o que é trabalho para você. Não se preocupe com certo e errado, eu só quero saber a tua opinião.

Como você disse na sala de aula que tinha interesse em participar da pesquisa, eu conversei com seus pais e eles autorizaram que eu conversasse com você. Então eles assinaram o TCLE e agora você também assina.

Eu vou gravar nossa conversa para depois poder lembrar, para depois pode escrever tudo que a gente conversou. Podemos começar?

2ª DESENHO

Primeiro antes de nós começarmos a conversar, você vai fazer um desenho.

Eu trouxe vários materiais: folha, lápis, borracha. E agora vou lhe pedir para fazer um desenho que mostre o que é trabalho para você.

Forma alternativa: desenho o que você acha que é trabalho.

Depois de terminar o desenho: agora conta para mim o que você desenhou? (Silva, 1998 - conduz ao quando, onde, quem e por quê).

3ª PERGUNTAS NORTEADORAS

- O que é trabalho?
- Quem trabalha?
- Conhece alguém que trabalha?
- Quem?
- O que essa pessoa faz?
- Porque ela trabalha?
- Como será que ela se sente trabalhando?
- O que os outros dizem sobre o trabalho dela?
- Quem não trabalha?
- Conhece alguém que não trabalha?
- Quem?
- O que essa pessoa faz?
- Porque ela não trabalha?
- Como será que ela se sente por não trabalhar?
- O que os outros dizem sobre ela não trabalhar?
- Você trabalha?
- O que você faz?
- O que as pessoas dizem sobre o que você faz?
- Você pensa em trabalhar?
- Pensa em que vai querer trabalhar?
- Você conversa ou já conversou com alguém sobre trabalho?
- Já ouviu alguém falar sobre trabalho?

- O que você acha sobre trabalhar?
- Quando se deve trabalhar?
- Para que serve o trabalho?
- Porque as pessoas trabalham?
- Desde quando existe o trabalho?
- E se não existisse mais trabalho?

APÊNDICE G - Roteiro da entrevista com os pais

- Nome do respondente:
- Parentesco com a criança:
- Endereço residencial:
- Residência própria ou alugada?
- Telefone para contato:
- Quem mora com a criança:

Mãe / Pai

- Você trabalha?
- Onde você trabalha? O que você faz? Qual o seu cargo? (trajetória profissional)
- Já trabalhou com outras coisas, em outros lugares?
- Você estuda? Que série? Que curso? (trajetória)
- Qual sua escolaridade?

Irmãos

- Algum deles trabalha?
 - Onde trabalha? O que faz? Qual o cargo? (trajetória profissional)
 - Já trabalhou com outras coisas, em outros lugares?
 - Eles estudam? Que série? Que curso? (trajetória)
 - Qual a escolaridade?
-
- Em média qual a renda familiar?
 - Poderia me contar um pouco sobre o cotidiano (dia-a-dia) de vocês
-
- O que a criança gosta de fazer (atividades da criança)?
 - A criança gosta de brincar com o que?
 - Sobre o que a criança gosta de conversar?
-
- Vocês falam sobre trabalho, profissões com a criança? Ela comenta sobre estes assuntos?
-
- O que ela responde se alguém pergunta o que ela quer ser quando crescer?
 - E espontaneamente ela comenta sobre esse assunto?

APÊNDICE H - Percurso da formulação de unidades de contextos à categorias de análise

1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO	4ª VERSÃO
O Que é o Trabalho, conhecimento sobre trabalho.	Atividades consideradas trabalho	Conceitos (vai ser explicado através de exemplos, profissões, atividades, locais)	Concepções
Os trabalhadores			
O que o trabalho não é	Atividades que não são consideradas trabalho	O que não é trabalho	
Os não trabalhadores			
O início e o fim do trabalho	O início e o fim do trabalho	O início e o fim do trabalho	Características e finalidade
Para que serve o trabalho, finalidade	Para que serve, finalidades e conceitos.	Características / finalidade do trabalho: a principal é relacionada a remuneração. Aparece também: patrão, horários, grupos colegas	
	Características do trabalho (remunerado, fora de casa, tem patrão).		
	Sentimentos associados ao trabalho: gostar, bom, satisfação, ruim, cansaço.	Sentimentos positivos e negativos.	Positividades e negatividades
O trabalho na vida da criança	Trabalho futuro: profissão que satisfaz, atividade que conhece (pais), negando aspectos negativos.	Projeto futuro	Projeto Profissional
O outro (visão da sociedade)			

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do CEPESH / UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEPESH
PARECER CONSUBSTANCIADO - **PROJETO N° 386/05**

Título do Projeto: O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS

Pesquisador Responsável: Dr^a Maria Chalfin Coutinho

Instituição onde será realizado o estudo: Centro Educacional Municipal Antônio Francisco Machado - Secretaria de Educação do Município de São José

Data da apresentação ao CEPESH: 17/11/2005

Objetivo: Compreender os sentidos que crianças atribuem ao trabalho.

PARECER

Esse parecer trata do projeto de mestrado intitulado "O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS", que deu entrada no CEPESH em 17/11/2005, tendo como pesquisador responsável a Dr^a Maria Chalfin Coutinho, especialista na área de relações de trabalho, e como pesquisadora principal, a mestranda Michelle Regina da Natividade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, consoante a linha de Práticas Sociais e Constituição do Sujeito.

Esta pesquisa será realizada entre fevereiro e junho de 2006, segundo formulário de resumo do projeto e do próprio projeto.

A documentação apresentada traz a folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável, bem como está assinada e carimbada pelo diretor do Centro Educacional Municipal Antônio Francisco Machado, representando a instituição onde a pesquisa será realizada.

A pesquisa, orçada em 582 reais, que ocorrerá totalmente às custas da pesquisadora principal, surge da preocupação em saber "quais os sentidos que crianças atribuem ao trabalho", sendo que esse estudo será realizado a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

A amostra do estudo será composta de um número aproximado de 08 crianças, alunos da 2^a série do ensino fundamental e seus respectivos pais ou responsáveis, que compõem a comunidade escolar do Centro Educacional Municipal Antônio Francisco Machado, da secretaria de educação do Município de São José. Para tanto, o envolvimento dos sujeitos obedecerá aos seguintes procedimentos: primeiramente as crianças serão convidadas, em sala de aula, a participarem da pesquisa; em seguida será distribuída uma carta convite explicando os objetivos da pesquisa aos pais ou responsáveis, juntamente com 02 vias do TCLE aqueles que se mostrarem interessados. Definido o número de participantes, será agendada uma entrevista com as crianças e, em momento posterior, com os pais. A professora da turma indicará o momento mais adequado, para que as aulas não sejam prejudicadas.

De acordo com o projeto, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas em fita k7. Além disso, o projeto prevê um procedimento complementar que poderá ser desenho livre, técnica das gravuras ou técnica das históricas. Essas modalidades serão

testadas, primeiramente, com 03 crianças, que não são alunos da escola campo da empiria, mas sim, possíveis crianças da rede de relacionamento da pesquisadora. Só depois, então, de acordo com os resultados, será escolhido o procedimento padrão.

Uma vez feita as entrevistas, e estando as fitas transcritas, a pesquisadora informa que tal transcrição será mostrada aos pais para que aprovem a utilização de seu conteúdo.

A pesquisadora informa também que ao longo de todo o processo de coleta de dados, será elaborado um diário de campo "no qual serão anotadas descrições e percepções sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa".

Uma vez produzido o corpus documental, será feita, à luz dos referenciais teóricos, análise de conteúdo visando a busca dos sentidos de um texto. A categorização será parte de um processo indicativo para as análises.

Dentre os itens que compõe a documentação, constam: folha de rosto; declaração da pesquisadora principal e da pesquisadora responsável de que cumprirão os termos da resolução CNS 196/96 e suas complementares; e declaração do diretor da escola Centro Educacional Municipal Antônio Francisco Machado dando ciência de que está de acordo com a pesquisa e com todas as exigências legais.

O **TCLE** está escrito de forma clara, ao alcance da compreensão do leitor mediano.

Do ponto de vista formal, o projeto apresenta-se bem estruturado e bem fundamentado. Além disso, o currículo das pesquisadoras mostra que as mesmas têm formação, produção e atividades na área da psicologia, educação e humanidades, estando, portanto, qualificadas à execução da pesquisa.

A investigação é pertinente e contribui para a compreensão sobre o universo infantil, elemento fundamental para a atuação de profissionais da área educacional em geral.

Pelo exposto, somos de parecer favorável à sua aprovação pelo CEPSH.

Parecer do CEPSH (X) aprovado

() reprovado

() com pendência () retirado

() aprovado

Florianópolis, 14 de dezembro de 2005

Vera Lúcia Bosco

Coordenadora

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.

ANEXO B - Desenhos

Desenho 1 – Elisa⁶⁹

Trecho da Entrevista

[Me conta então o que que tu fez, nesse teu desenho.] *Eu fiz, assim, uma moça.* [Uhummm.] *Uma moça que ela trabalhava onde a minha mãe trabalha, na universidade.* [Ah, essa aqui não é a tua mãe?] *Não, é parecida.* [É uma moça que trabalha lá junto, no mesmo serviço dela?] *É uma amiga dela.* [Uma amiga dela.] *Daí ela tá limpando o banheiro feminino, daí aqui eu fiz as portas, tudo, e aqui eu fiz a porta do banheiro.*

(...)

[Ah tá. E ela tá fazendo o quê?] *Lim, limpando!*

(...)

[Tem mais alguma coisa pra me contar desse teu desenho? Por que que tu fez ele quando eu te pedi pra desenhar sobre trabalho?] *É que me deu uma forma de trabalhar, como trabalhar. Daí eu já lembrei da minha mãe trabalhando, assim, já deu assim, quando eu dei conta eu já desenhei.*

⁶⁹ A tarja cinza, presente no desenho de Elisa, José e Reginaldo, foram utilizadas para cobrir a nome verdadeiro das crianças, pois as mesmas os inseriram em seus desenhos.

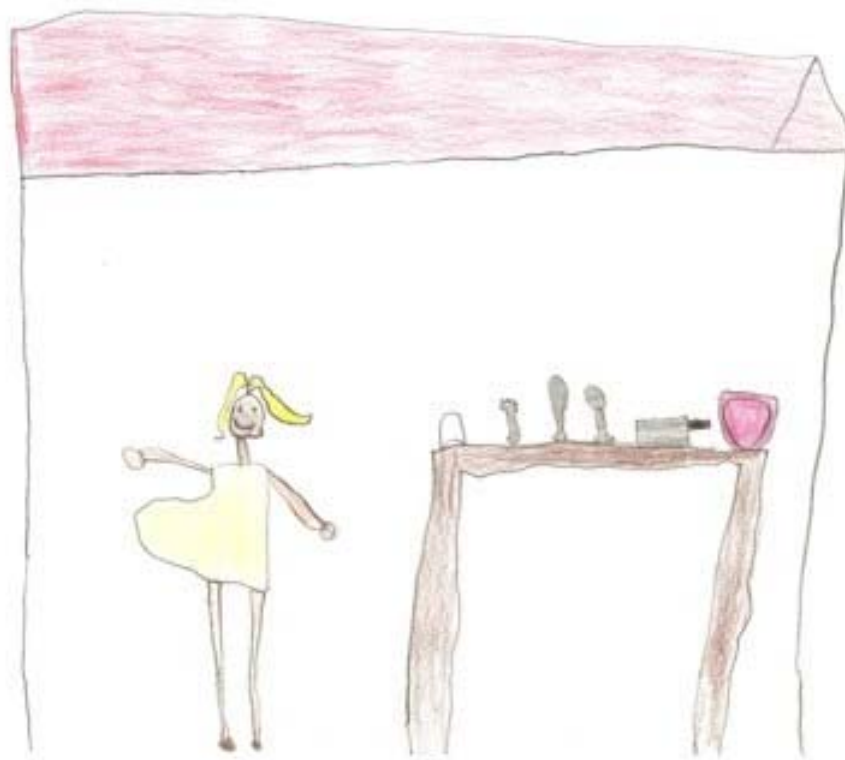
Desenho 2 – Carolina



Trecho da Entrevista

[(...) me conta esse, o que tu desenhou?] *Desenhei uma empregada com um pano, o prato aqui na mão dela, o fogão e a geladeira.* [Tá. Essa aqui é uma moça?] *É.* [Ela é empregada?] *(confirma gestualmente)* [E que lugar que é esse?] *Que cidade?* [É, é uma casa? Onde que é isso?] *É no bairro, lá no Centro.* [Ah, é lá no Centro? Ela trabalha lá no Centro?] *Num prédio.* [Num prédio? Isso aí é na casa de quem? No prédio de ... no apartamento de quem?] *No apartamento, no teu.* [No meu apartamento?] *É.* [E ela então é minha empregada?] *É.* [É? Então essa aí é a minha casa?] *É. (risos)* [E o que mais tu pode me contar sobre esse teu desenho aí?] *Que tu saiu pra trabalhar, foi no teu trabalho de psicóloga ... e daí ela, tu falou pra ela ficar limpando a casa.*

Desenho 3 – Paola



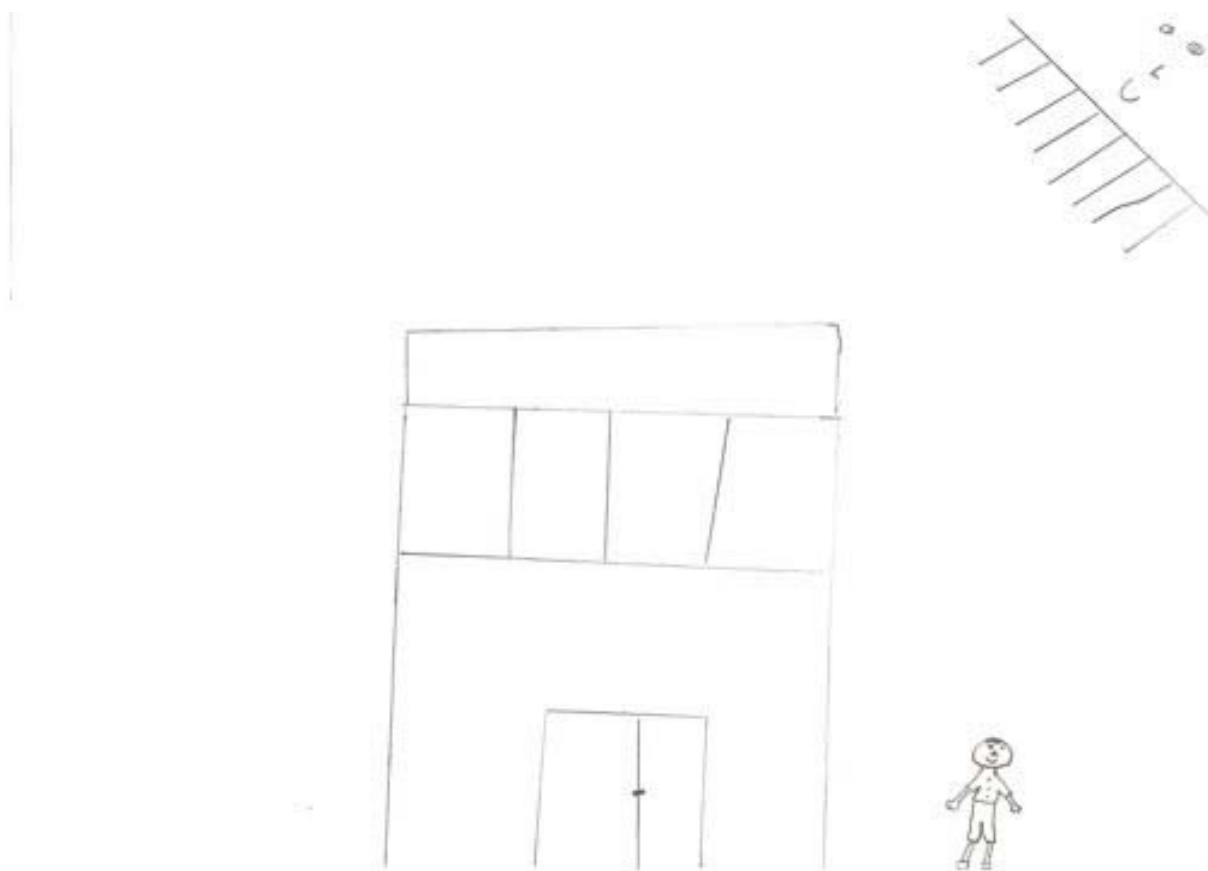
Trecho da Entrevista

É, mas agora eu vou ter que pensar. Pára de falar e pensa, Paola. Ai, ai, ai. Uma pessoa trabalhando. É, mas só que trabalhando, tem que pensar o que que ela tá fazendo no trabalho, né? [Pode ser.] Posso fazer a minha mãe trabalhando em casa, assim, de arrumar as coisas? [Tu que decide, tu desenha o que tu quiser.] É, mas só que daí se eu for desenhar a mesa, os talheres eu vou desenhar bemmm feio.

(...)

[(...) Então agora eu quero que tu me conte o que que tu desenhou, então, aqui, me explica esse desenho.] *Uhummm. É, eu tô fazendo, eu fiz aqui esse desenho que a minha mãe mandou eu e a minha irmã secar a louça, daí aqui tá a louça já secada.* [Tá. E o que que esse desenho tem a ver com trabalho?] *Que a pessoa tá trabalhando.* [Quem que tá trabalhando nesse desenho?] *A minha mãe, eu e minha irmã. Mas só que não aparece ali...* [Ah, só aparece a tua mãe no desenho?] *É. Uhummm.* [Tá, e que tipo de trabalho vocês tão fazendo?] *É, fazendo as coisas ... de casa.* [Ah, então tá. Tem mais alguma coisa nesse desenho que tu quer me contar?] *Nada.* [Não?] *Sabe por que é trabalho da minha mãe e meu e da Jéssica? É porque aqui tá aparecendo um trabalho que é meu, da minha irmã e da minha mãe, que a minha, primeiro a minha mãe, é, lava, depois eu seco.*

Desenho 4 – Francine



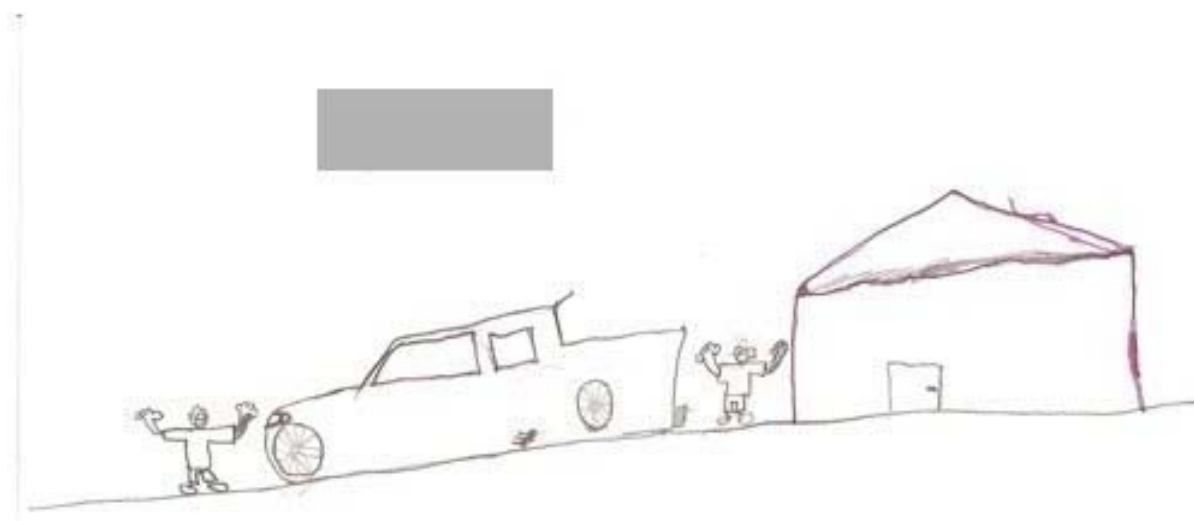
Trecho da Entrevista

No serviço do meu pai tem um velhinho lá dentro, daí ele fica lá, olhando quem entra, daí quem entra ele sabe. Daí ele acompanha aquelas senhorinhas pro laboratório pra ver se vai, vai pro mesmo lugar que ela disse [Hã, esse, esse velhinho que trabalha, ele fica na porta do prédio, é isso?] É. [Ah, e aonde que o teu pai trabalha?] Lá no centro. [É? E o que que ele faz?] Ele faz dentadura. [Ah, é? E tu já foi lá?] Já.

(...)

[... então agora me conta aí o que foi que tu desenhou, o que que é esse desenho aí que tu fez.] É o trabalho do meu pai, daí aqui tem ...uma pessoa passando ali. [Tem uma pessoa passando ali. E quem é aquela pessoa?] Não sei, um amigo do meu pai, será? [Oi?] Um amigo do meu pai. [Ah, pode ser um amigo do teu pai. E esse prédio aí é aonde o teu pai trabalha, é isso?] Ahãm [Ahãm. E por que tu desenhou esse desenho, quando eu te pedi pra falar algo do trabalho?] Não sei.

Desenho 5 – José



Trecho da Entrevista

[Então agora tu me conta o que que você desenhou.] *Eu desenhei o carro do meu irmão, eu, o meu irmão e a gráfica.* [Ah, esse aqui, esse teu irmão aqui é o Miguel] *Miguel.* [E essa aqui é a gráfica?] *É, só que é maior, né?* [Ahã. Mais alguma coisa?] *Não.* [E quando que é isso aí, isso aí é de dia, de noite?] *Ah, ele trabalha de dia, só que de dia eu não posso ir com ele, né?* [Ahã, tá.] *Daí eu vou de noite.* [Tá. E por que que tu desenhou isso?] *Porque eu trabalho com ele, porque eu gosto de trabalhar, com ele.* [Tá, mais alguma coisa que tu quer me contar sobre o teu desenho?] *Ah, não, perai, faltou um negocinho.* [Faltou?] *Faltou isso.* [O que que é isso aí?] *O farol.* [Ah, o farol.] *Bateu o sinal. Agora sim, deu.* [Tá, e aqui o teu irmão tá de, tá de, tem alguma coisa na cabeça dele ou o cabelo?] *É o boné.* [Ah, ele usa boné?] *É, algumas vezes ele vai de boné, né?* [É? Hum...] *Mas é eu que gosto mais de boné, né?* [Tu gosta de boné?] *É, eu sempre quando vou brincar, eu coloco o boné e saio.* [Na escola eu nunca te vi de boné.] *Ah, na escola não pode.*

Desenho 6 – Joaquim



Trecho da Entrevista

[Então agora eu queria que tu me contasse aqui o que tu desenhou. Pode ser? Então me conta, vai lá.] *Tá. Esse aqui está trabalhando no computador, esse aqui está de pé, esse aqui eu não sei o que ele está fazendo não.*

(...)

[...E esse aqui o que ele está fazendo?] *Esse daí... [Ahã?] Ai meu (dá um suspiro)... [O que que tu acha?] Tá vendo o caixa pra ele [Tá vendo o que?] Caixa. [Caixa? Como assim? O que significa vendo caixa? Me explica o que que é isso.] Misa assim... uma mesa ... por... fala assim não tem ninguém né, daí ele tá vindo pra cá... pra ele ajudar ele. Porque ele ... como assim ... não sei explicar. [To quase entendendo, vai continua.] Assim pra resolver as coisas dele*

(...) [Ah, um caixa! Isso aqui então é um caixa?] *É. [É. Tipo de que lugar assim?] De banco... de banco!*

(...)

[Essa aqui trabalha no banco?] *Trabalha [Essa outra aqui?] Essa está resolvendo [Ah, está resolvendo o que?] As papelada [Papelada. E esse aqui?] Está procurando o caixa [Está procurando um caixa. E esse aqui?] Esse ai está trabalhando [Está trabalhando ... sozinho, não está atendendo ninguém.] É [E esse aqui?] Está trabalhando também sozinho, sem aten... [Sem o que?] Atender ninguém.*

Desenho 7 – Reginaldo⁷⁰

Trecho da Entrevista

[O que que tu desenhou?] *Eles tão lendo livro pra depois escrever um negócio, como eles trabalham.* [Ah, eles trabalham com livro, esses quatro aqui? É?] (*confirma gestualmente*) [E tu tinha dito que essa aqui tava triste, né? Por que que essa aqui tá triste?] *Porque não tinha livro pra ela.* [Ah, e daí o que que ela tá fazendo?] *Tá chorando.* [Hum, e o que mais?] *Só.* [Só? Tá.] *Tá triste.* [E tá triste porque ela não tem livro. E eles trabalham com livro, é isso?] *E ela também, só que não tinha livro pra ela pegar.* [Ah, ela também trabalha com livro, mas daí não tinha livro. E quem são essas quatro pessoas?] *Como quem são?* [Não sei, eles têm nome? Tu conhece eles? Tu não conhece?] *Não conheço eles. Posso escrever o nome, de cada um que eu...?* [Tu quer? Pode escrever.] *Com caneta.* [Pode usar.] *A verde que eu ainda nem usei* [Não usasse? Tu vai dar nome pra... pros quatro?] *Vou.* [Então tá.] *Deixa eu ver!!!!* *Rodrigo.* [Rodrigo, então escreve.] *É com dois erres?* [Não, só um.] *Ai, fiz muito...* [Não tem problema, continua pra gente conversar.] *Qual que é o go?* [G, O.] *E agora, vou escrever o nome da Camila.* [Então escreve, Camila tu sabe escrever? Então vai] *É C, A, CA-MI, M, I, CA-MI-LA, L,A.*

⁷⁰ Reginaldo nomeou cada um dos personagens de seu desenho.