



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



RAMIRO RODRIGUES CONI SANTANA

**A VIVÊNCIA DE TRABALHO INFANTIL DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E SEUS FAMILIARES EM REGIÕES
RURAIS: SIGNIFICADOS, SELF E
INTERGERACIONALIDADE**

Salvador

2023

RAMIRO RODRIGUES CONI SANTANA

**A VIVÊNCIA DE TRABALHO INFANTIL DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E SEUS FAMILIARES EM REGIÕES
RURAS: SIGNIFICADOS, SELF E
INTERGERACIONALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Linha de Pesquisa: Transições desenvolvimentais e contextos educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum

Salvador

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S232 Santana, Ramiro Rodrigues Coni
A vivência de trabalho infantil de crianças, adolescentes e seus familiares em regiões rurais: significados, self e intergeracionalidade / Ramiro Rodrigues Coni Santana, 2023. 316 f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Marilena Ristum
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2023.

1. Trabalho infantil. 2. Self (Psicologia). 3. Relações entre gerações. Ristum, Marilena. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**A VIVÊNCIA DE TRABALHO INFANTIL DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E SEUS
FAMILIARES EM REGIÕES RURAIS: SIGNIFICADOS, SELF E
INTERGERACIONALIDADE**
Ramiro Rodrigues Coni Santana

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Lia da Rocha Lordelo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Márcio Santana da Silva
Centro Universitário Nobre - UNIFAN

Prof. Dr. Roberval Passos de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Salvador, 31 de março de 2023.

Dou fé.



Documento assinado digitalmente
MARILENA RISTUM
Data: 03/04/2023 11:59:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum

À Cândido Santana Filho (*in memorian*)

À Ademir Fernando de Sena Gonçalves (*in memorian*)

How I wish you were here

We're just two lost souls

Swimming in a fish bowl,

Year after Year,

Running over the same old ground

What have we found?

The same old fears

Wish you were here.

AGRADECIMENTOS

À professora Marilena Ristum, minha orientadora, com quem tenho trabalhado desde o mestrado. Obrigado por suas valiosas contribuições para a construção desta tese. Agradeço a confiança, o apoio sempre colaborativo e afetuoso com tudo que dizia respeito ao doutorado e à vida no geral. Obrigado por ser um modelo de docente e pesquisadora, que nos inspira todos os dias.

Ao professor Jaan Valsiner, com quem tive orientações no período do doutorado sanduíche, por toda sua incansável dedicação para o desenvolvimento da Psicologia, e por ter me possibilitado reflexões fundamentais para os componentes conceituais desta tese.

A Lia e Ramiro, mãe e pai, por todo amor, dedicação e pelas incontáveis coisas que fizeram por mim sem que eu sequer soubesse. Obrigado pelo zelo, por terem dedicado parte significativa de suas vidas para os filhos.

A Jutelize e Olivia, minhas irmãs, pelo apoio incondicional, por terem cuidado de mim desde a infância, e por estarem comigo a todo momento, em presença ou em oração. A Ivan Mascarenhas, meu primo-irmão, por ter estado ao meu lado em todos os momentos importantes da vida, sempre disposto a ouvir e partilhar.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, com os quais convivi semanalmente desde 2015: Julianin, Andréa, Brena, Ana Clara, Agnaldo, Dora, Givanildo, Ramon, Alane, Elsa, Leonardo, Vladimir, Alane, Carolina, Liliane. Em especial a Agnaldo pela valorosa amizade, pelos desabafos e pela escuta acolhedora em todos os momentos; a Andréa pelo acolhimento carinhoso desde minha entrada no grupo e pela parceria na docência; a Leonardo, pelo entusiasmo com que recebeu boa parte das ideias desta tese, mesmo quando elas ainda eram apenas pensamentos dispersos; e a Julianin, pela amizade, por todas as trocas salutares nestes anos de pós-graduação, e pelas leituras sempre críticas e carregadas de afeto.

Aos colegas do PPGPSI Márcio Abreu e Ana Luiza Sá, pelas trocas, pelo estímulo, pelo apoio e pela amizade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia, em especial ao professor Virgílio Bastos, por ter dado contribuições preciosas no meu exame de qualificação; aos professores José Carlos e Marcos Emanuel, com quem dividi as comissões que competia ao representante discente do programa e nas quais aprendi muitos ensinamentos sobre universidade e pós-graduação; aos professores Luca Tateo e Pina Marsico, que leram a primeira versão do projeto da tese no Seminário de Qualificação I, e cujas contribuições e estímulo me deram segurança para seguir em frente com a pesquisa.

Aos professores Roberval Oliveira, Márcio Santana, Lia Lordelo e Pina Marsico, que participaram da banca de defesa de tese, por trazerem contribuições valiosas para a versão final deste trabalho. Obrigado pelo apoio e pela avaliação cuidadosa e respeitosa.

Aos funcionários do POSPSI, Aline e Ednei, por todo auxílio, paciência e disponibilidade ao longo destes anos, desde a entrada no mestrado à finalização do doutorado.

Aos colegas do Comitê de Ética em Pesquisa do IPS, com os quais, entre a análise de um protocolo e outro, eu fui aprendendo cada vez mais sobre pesquisa.

Aos amigos e amigas que fui construindo ao longo da vida, que acreditaram na superação de cada desafio. Em especial à Daniella Souza, Camila Abreu, Sanio Santos, Isaac Rocha, Thiago Rebouças, Evandro Miranda e Dante Santana. Um agradecimento especial a Neto Andrade, que contribuiu na construção dos gráficos do capítulo 1.

À Arnaldo Lima, a quem eu conheci por um completo acaso, durante o doutorado sanduíche, e se tornou um amigo para toda a vida. Obrigado por ter estado comigo durante a pandemia da Covid-19, dividindo todas as alegrias e dificuldades de estar em outro país num momento particularmente difícil.

Às famílias participantes da pesquisa, por terem me permitido fazer parte de seu cotidiano e ter acessado seus campos de significados.

À FAPESB, pelo apoio financeiro fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento para que eu pudesse realizar o Doutorado Sanduíche em Viena.

*Uns vendem fumo
Tem uns que viram Jesus
Muito sanfoneiro
Cego tocando blues
Uns têm saudade
E dançam maracatus
Uns atiram pedra
Outros passeiam nus
Mas há milhões desses seres
Que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta
De onde essa gente vem
São jardineiros
Guardas-noturnos, casais
São passageiros
Bombeiros e babás
[...]
São faxineiros
Balançam nas construções
São bilheteiras
Baleiros e garçons*

Chico Buarque de Holanda

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
RESUMEN	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	9
<i>1.1. Contribuições interdisciplinares: história, economia e ciências sociais</i>	<i>15</i>
1.1.1. O trabalho infantil no advento da modernidade à contemporaneidade	16
1.1.2. Modelos econômicos do trabalho infantil	20
1.1.3. Abordagens sociológicas e antropológicas do trabalho infantil.....	23
<i>1.2. Revisão da literatura</i>	<i>27</i>
1.2.1 Procedimentos para o levantamento bibliográfico.....	29
1.2.2 Resultados e discussão da literatura.....	29
1.2.3. Estudos em contextos rurais.....	36
2. A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO	47
2.1. <i>Compreensão axiomática básica</i>	47
2.2. <i>A Psicologia Semiótico-cultural</i>	51
2.3. <i>O Significado</i>	56
2.3.1. Significados e sentidos em Vigotsky	58
2.3.2. A centralidade do significado como unidade de análise na psicologia cultural de Bruner	64
2.3.3 A primazia do conceito de sentido subjetivo na teoria da subjetividade	67
2.3.4. O enfoque semiótico-cultural dos significados na natureza dinâmica dos processos psicológicos	70
2.3.5. O “nó” do significado: uma síntese complementar	73
2.3.6. Campos de significados e trabalho infantil	76
2.4. <i>O Self Dialógico</i>	78
2.4.1. O <i>self</i> dialógico e as posições-do-eu	79
2.4.2. Avançando por Fronteiras, Lógica Cogenética e Tensegridade.....	82
2.4.3. As tensões no <i>self</i> na fronteira entre o trabalho e o não-trabalho.....	90
2.5. <i>O modelo teórico: integração self dialógico-significados</i>	92
2.5.1. Descrição e explicação.....	94
2.5.2. Consistência lógica	95
2.5.3. Perspectiva e generalização.....	96
2.5.4. Inventividade e valor heurístico	97

2.5.5. Parcimônia	99
2.5.6 Relações de complementaridade <i>self</i> dialógico-significados.....	100
2.5.7. O modelo teórico: síntese.....	104
2.6. <i>A perspectiva desenvolvimental</i>	105
2.6.1. A dimensão da cultura no desenvolvimento.....	106
2.6.2. A comunidade, a família e a intergeracionalidade nos processos desenvolvimentais.....	108
3. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA	112
3.1. <i>Delimitação do objeto de estudo</i>	112
3.2. <i>Problema de pesquisa</i>	113
3.3. <i>Questões e objetivos de pesquisa</i>	114
4. MÉTODO	117
4.1. <i>Estudo de caso</i>	118
4.2. <i>Crêterios de inclusão e seleção dos participantes</i>	119
4.3. <i>Técnicas e instrumento utilizados</i>	122
4.3.1. <i>Técnicas</i>	122
4.3.1.1. <i>Conversaão</i>	122
4.3.1.2. <i>Observaão</i>	124
4.3.2. <i>Instrumento</i>	125
4.3.2.1. <i>Questionário sociodemográfico</i>	125
4.4. <i>Procedimentos para coleta de informaões</i>	126
4.5. <i>Procedimentos para construaão e análise dos dados</i>	128
4.5.1. <i>Construaão e categorizaão dos dados das conversaões</i>	128
4.5.2 <i>Construaão e categorizaão dos dados das observaões</i>	130
4.6. <i>Triangulaão dos dados</i>	130
4.7. <i>A interpretaão dos dados</i>	131
4.7.1. <i>A generalizaão do caso singular</i>	133
4.8. <i>Conduta ética da pesquisa</i>	136
5. A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	139
5.1. <i>As famílias, os informantes e as comunidades</i>	139
5.1.1. <i>A Comunidade Verde: A informante Maria e a família de Lucas</i>	140
5.1.2. <i>Comunidade Azul: o informante José e as famílias de João e Zilda</i>	141
5.2. <i>Níveis de análise: a interpretaão das diferenças geracionais</i>	144
5.3. <i>O sistema classificatório das conversaões</i>	146
5.4. <i>Organizaão categorial dos dados de observaão</i>	147
5.5. <i>A organizaão sequencial da análise e discussão dos casos</i>	148
6. A ENTRADA EM CAMPO: ENTRE O SILENCIAMENTO E A NEGAÇÃO.....	150
7. A INSERÇÃO PRECOCE NO TRABALHO PARA AS DIFERENTES GERAÇÕES FAMILIARES	161
7.1. <i>A inserção precoce no trabalho sob um olhar intergeracional</i>	161
7.1.1. <i>A inserção da primeira geração no mundo do trabalho</i>	162
7.1.2. <i>A inserção da segunda geração no mundo do trabalho</i>	171
7.1.3. <i>Continuidades e descontinuidades na inserção precoce entre as geraões: sumário analítico</i>	176
8. ANÁLISE DOS DADOS DE OBSERVAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE TRABALHO INFANTIL	180

8.1. Na família de Lucas, Renata e Bia	184
8.2. Na família de João, Laura e Lívia	187
8.3. Na família de Zilda, Ana e Nara.....	193
8.4. A participação das crianças e adolescentes na vida laboral familiar: algumas considerações.....	195
8.5. Um interlúdio: o que se constatou da relação trabalho-escola?.....	201
9. OS SIGNIFICADOS DE TRABALHO E A EMERGÊNCIA DE POSIÇÕES NO SELF	204
9.1. Lucas, Renata e Bia: “dividido entre o estudo e a roça”	207
9.1.1. Os significados de trabalho para Lucas.....	207
9.1.2. Os significados de trabalho para Renata	216
9.1.3. Os significados de trabalho e as posições do <i>self</i> para Bia	219
9.2. João, Laura e Lívia: “não tá errado trabalhar, errado é explorar!”	223
9.2.1. Os significados de trabalho para João.....	223
9.2.2. Os significados de trabalho e as posições do <i>self</i> para Lívia	227
9.2.3. Os significados de trabalho e as posições do <i>self</i> para Laura	236
9.3. Zilda, Ana e Nara: “trabalho pesado, pra ir pra enxada, não!”	242
9.3.1. Os significados de trabalho para Zilda.....	242
9.3.2. Os significados de trabalho e as posições do <i>self</i> para Ana.....	245
9.3.3. Os significados de trabalho e as posições do <i>self</i> para Nara.....	251
9.4. Síntese das significações de trabalho e dos posicionamentos no <i>self</i> : um aporte para generalização analítica.....	255
9.4.1. O trabalho como contexto de formação de valores	259
9.4.2. O trabalho como contexto de aprendizado de habilidades interpessoais.....	260
9.4.3. O trabalho como uma herança familiar simbólica	261
9.4.4. O trabalho como estratégia de evitação de envolvimento com a criminalidade	262
9.4.5. O trabalho como ajuda: a noção de trabalho altruísta	264
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	287
APÊNDICES	306
APÊNDICE A.....	307
APÊNDICE B.....	308
APÊNDICE C	310
APÊNDICE D.....	313

RESUMO

Santana, R. R. C. (2023). A vivência de trabalho infantil de crianças, adolescentes e seus familiares em regiões rurais: significados, *self* e intergeracionalidade. Tese de Doutorado. Salvador. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

O trabalho infantil se tornou um problema social relevante para estados e sociedade civil a partir da industrialização no século XIX. No caso do Brasil, diferenciações contextuais entre cidade e campo tem mostrado que há discrepâncias em relação ao trabalho infantil realizado em contexto urbano em comparação ao contexto rural. Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender os significados de trabalho infantil construídos por crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares, e como posicionamentos do *self* destas crianças e adolescentes são engendrados a partir das vivências como trabalhadores precoces. A partir deste objetivo geral foram elencados como objetivos específicos: I. analisar as significações de trabalho infantil que os pais e/ou responsáveis construíram, considerando suas próprias vivências como trabalhadores precoces e a vivência de trabalho precoce de suas filhas e neta; II. analisar as significações de trabalho construídas pelas crianças e adolescentes trabalhadores; III. analisar os posicionamentos no *self* das crianças, adolescentes que emergem a partir das suas vivências como trabalhadores precoces; e IV. analisar as articulações entre os posicionamentos no *self* e os significados construídos pelas crianças e adolescentes trabalhadores. Além destes objetivos específicos, o estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: a) como ocorreu a inserção precoce no trabalho para as duas gerações das famílias participantes da pesquisa?; b) quais as similaridades e diferenças identificadas quando se analisa a inserção precoce das duas gerações da famílias no trabalho?; c) quais foram os componentes sociopsicológicos que colaboraram para a inserção precoce no trabalho dos membros das famílias pesquisadas?; d) quais são as atividades de trabalho exercidas pelas crianças e adolescentes trabalhadoras e como elas participam das atividades laborais familiares e comunitárias?. A pesquisa fundamentou-se na Psicologia Cultural Semiótica, tendo por conceitos chaves o significado e o *self* dialógico. Para a consecução destes objetivos foi realizado um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa e delineamento longitudinal, com o uso da técnica de conversação e observação e o uso de questionário sociodemográfico. Os participantes foram membros de três famílias de trabalhadores rurais e dois informantes-chave, todos residentes na zona rural de em uma cidade do interior do estado da Bahia, Brasil. Os principais resultados apontam para uma atribuição positiva ao trabalho, visto como componente que contribui para a educação no campo. Os significados identificados expressam pontos tais como a formação de valores morais pelo trabalho, a sobrevivência da cultura do campo passado entre gerações através da aprendizagem de formas de trabalho rural, o que contribui para a manutenção de um ciclo intergeracional de inserção precoce no trabalho entre as famílias. Algumas recomendações são sugeridas ao final, como a maior inserção de crianças em estudos futuros, a necessidade de uma perspectiva que discuta o trabalho infantil para além de uma questão de renda. Entende-se que crenças acerca da dignidade do trabalho ou de sua função como modo de evitamento do envolvimento com a criminalidade estão também na base da decisão das famílias e das próprias crianças e adolescentes em trabalharem.

Palavras-chave: trabalho infantil; significados; *self*; intergeracionalidade; comunidades rurais.

ABSTRACT

Santana, R. R. C. (2023). The experience of child labor of children, adolescents and their families in rural regions: meanings, self and intergenerationality. Ph.D. Dissertation. Salvador. Institute of Psychology. Federal University of Bahia.

Child labor has become a relevant social issue for states and civil society since industrialization in the 19th century. In the case of Brazil, contextual differences between city and countryside have shown that there are discrepancies in relation to child labor carried out in an urban context compared to a rural context. The general goal of this research was to understand the meanings of child labor constructed by working children and adolescents and their families, and how these children and adolescents' self positions emerge from their experiences as precocious workers. From this general objective, specific objectives were: I. to analyze the meanings of child labor that parents built, considering their own experiences as child workers and the experience of early work of their daughters and granddaughter; II. to analyze the meanings of work constructed by working children and adolescents; III. to analyze the children and adolescents positions of the self which emerge from their experiences as child workers; and IV. to analyze the articulations between positions in the self and the meanings constructed by working children and adolescents. In addition to these specific objectives, the study sought to answer the following research questions: a) how did the early insertion into work occur for the two generations of the families participating in the research?; b) what are the similarities and differences identified when analyzing the early insertion of the two generations of families into work?; c) what were the sociopsychological components that contributed to the early insertion in the work of the members of the researched families?; d) what are the work activities carried out by working children and adolescents with their family and/or their community?. The research was based on Semiotic Cultural Psychology, having meaning and the dialogic self as key concepts. To achieve these objectives, a study of multiple cases was carried out, with a qualitative approach and longitudinal design, using the technique of conversation and observation and the use of a sociodemographic questionnaire. Participants were members of three families of rural workers and two key informants, all living in the rural area of a city in the interior of the state of Bahia, Brazil. The main results point to a positive attribution to work, seen as a component that contributes to education in the countryside. The identified meanings express points such as the formation of moral values through work, and the survival of the countryside culture passed between generations through learning ways of rural work, which contributes to the maintenance of an intergenerational cycle of early insertion in work among families. Some recommendations are suggested at the end, such as the greater inclusion of children in future studies, and the need for a perspective that discusses child labor beyond a matter of income. It is understood that beliefs about the dignity of work or its function as a way of avoiding involvement with criminal practices are also the basis for the decision of families and children and adolescents themselves to work.

Keywords: Child labor; Meanings; Self; Intergenerationality; Rural communities.

RESUMEN

Santana, R. R. C. (2023). La experiencia del trabajo infantil de niños, adolescentes y sus familias en las regiones rurales: significados, yo e intergeneracionalidad. Tesis de doctorado. Salvador. Programa de Postgrado en Psicología. Universidad Federal de Bahía.

El trabajo infantil se ha convertido en un problema social relevante para los estados y la sociedad civil desde la industrialización en el siglo XIX. En el caso de Brasil, las diferencias contextuales entre la ciudad y el campo han demostrado que existen discrepancias en relación con el trabajo infantil realizado en un contexto urbano en comparación con un contexto rural. El objetivo general de esta investigación fue comprender los significados del trabajo infantil construidos por los niños y adolescentes trabajadores y sus familias, y cómo estos niños y adolescentes se engendran autoposiciones a partir de sus experiencias como trabajadores precoces. A partir de ese objetivo general, se enlistaron como objetivos específicos: I. analizar los significados del trabajo infantil que construyeron los padres y/o tutores, considerando sus propias experiencias como trabajadores precoces y la experiencia de trabajo precoz de sus hijas y nietas; II. analizar los significados de trabajo construidos por niños y adolescentes trabajadores; tercero analizar las posiciones en el yo de niños, adolescentes que emergen de sus experiencias como trabajadores precoces; y IV. analizar las conexiones entre posiciones en el yo y los significados construidos por niños y adolescentes trabajadores. Además de estos objetivos específicos, el estudio buscó responder a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cómo se produjo la inserción laboral temprana de las dos generaciones de las familias participantes en la investigación?; b) ¿cuáles son las similitudes y diferencias identificadas al analizar la inserción temprana de las dos generaciones de familias al trabajo?; c) ¿cuáles fueron los componentes sociopsicológicos que contribuyeron a la inserción temprana en el trabajo de los miembros de las familias investigadas?; d) ¿cuáles son las actividades laborales que realizan los niños, niñas y adolescentes trabajadores con su familia y/o su comunidad?. La investigación se basó en la Psicología Cultural Semiótica, teniendo como conceptos clave el significado y el yo dialógico. Para lograr estos objetivos se realizó un estudio de casos múltiples, con enfoque cualitativo y diseño longitudinal, utilizando la técnica de conversación y observación y el uso de un cuestionario sociodemográfico. Los participantes fueron miembros de tres familias de trabajadores rurales y dos informantes clave, todos residentes en el área rural de una ciudad del interior del estado de Bahía, Brasil. Los principales resultados apuntan para una atribución positiva al trabajo, visto como un componente que contribuye a la educación en el campo. Los significados identificados expresan puntos como la formación de valores morales a través del trabajo, la supervivencia de la cultura del campo transmitida entre generaciones a través del aprendizaje de formas de trabajo rural, lo que contribuye al mantenimiento de un ciclo intergeneracional de inserción temprana en el trabajo entre las familias. Algunas recomendaciones se sugieren al final, como una mayor inclusión de los niños en estudios futuros, la necesidad de una perspectiva que discuta el trabajo infantil más allá de una cuestión de ingresos. Se entiende que las creencias sobre la dignificación del trabajo o su función como forma de evitar el involucramiento en el delito son también la base de la decisión de las familias y de los propios niños, niñas y adolescentes de trabajar.

Palabras-clave: trabajo infantil; significados; self; intergeneracionalidad; comunidades rurales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Kinderspiele</i> (Peter Bruegel, 1560)	10
Figura 2. Crianças em atividade econômica, trabalho infantil ou piores formas de trabalho infantil	18
Figura 3. Resultado do levantamento bibliográfico após aplicação do total de critérios	36
Figura 4. Porcentagem dos trabalhos nacionais e estrangeiros publicados entre 2010 e 2022	37
Figura 5. Número de estudos empíricos nacionais e estrangeiros classificados por delineamento metodológico publicados entre 2010 e 2022	37
Figura 6. Número de estudos empíricos nacionais por região do Brasil publicados entre 2010 e 2022	38
Figura 7. Número de estudos por área de conhecimento publicados entre 2010 e 2022	39
Figura 8. Número de estudos nacionais por contexto de pesquisa publicados entre 2010 e 2022	40
Figura 9. Ciclo metodológico de Branco e Valsiner	54
Figura 10. Triângulo de Peirce	59
Figura 11. Articulação entre pensamento, linguagem e significado	66
Figura 12. Unidade básica de análise e abordagem metodológica de autores pós-vigotskianos	70

Figura 13. Conjunto triádico de Herbst	89
Figura 14. Posições internas e externas às fronteiras em relação de tensegridade	96
Figura 15. Representação gráfica do objeto de estudo	119
Figura 16. A emergência de significados de trabalho e das posições <i>eu-trabalhadora</i> e <i>eu-ajudante</i> de Bia	228
Figura 17. Signos e significados que estruturam as posições Eu-trabalhadora e Eu-estudante de Lívia	240
Figura 18. Significados que estruturam a posição do <i>self</i> Eu-trabalhadora de Laura	247
Figura 19. Emergência das meta-posições Eu-independente, Eu-pessoa de bem e Eu-profissional no futuro a partir da posição Eu-trabalhadora do <i>self</i> de Laura	248
Figura 20. Relações de concordância entre as posições centrais Eu-trabalhadora e Eu-estudante e as posições intermediárias Eu-trabalhadora responsável e Eu-bom estudante do <i>self</i> Ana, constituída por um complexo de signos	257
Figura 21. “Trabalho” como um signo promotor hipergeneralizado constitutivo das posições Eu-cuidadora e Eu-trabalhadora do <i>self</i> de Nara, e os significados que configuram estas posições	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos dados sociodemográficos dos membros das famílias participantes	50
Quadro 2. Significados de trabalho infantil de Lucas e as unidades de análise correspondentes	220
Quadro 3. Significados de trabalho infantil de Renata e as unidades de análise correspondentes	224
Quadro 4. Significados de trabalho infantil de Bia e as unidades de análise correspondentes	226
Quadro 5. Significados de trabalho infantil de João e as unidades de análise correspondentes	231
Quadro 6. Significados de trabalho infantil de Lívia e as unidades de análise correspondentes	239
Quadro 7. Significados de trabalho infantil de Laura e as unidades de análise correspondentes	245
Quadro 8. Significados de trabalho infantil de Zilda e as unidades de análise correspondentes	250
Quadro 9. Significados de trabalho infantil de Ana e as unidades de análise correspondentes	255
Quadro 10. Significados de trabalho infantil de Nara e as unidades de análise correspondentes	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Episódios de trabalho solitário observados, realizados pelas crianças/adolescentes de pesquisa187

Tabela 2. Episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes188

Tabela 3. Episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAETI	Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNPETI	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEC	Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil
MOLACNATS	<i>Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niñas, niños y adolescentes trabajadores</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

Nascido no Recôncavo baiano, região marcada pelas contradições típicas das desigualdades sociais que acompanham a sociedade brasileira desde sua formação, deparei-me inúmeras vezes, ao longo da vida, com crianças e adolescentes em atividades de trabalho. Conduzido pela tendência em naturalizar o mundo à nossa volta, eu encarava tal acontecimento com o mesmo desembaraço de alguém que olha prédios numa grande metrópole ou vastas faixas de mar numa região litorânea. Talvez se deva a isso o fato de, nesse primeiro momento, eu não ter pensado o trabalho infantil como uma problemática social relevante.

O que eu via era apenas parte de minha paisagem, um dado sociocultural, que se tornara também um componente de meu mundo subjetivo. Posso situar alguns “pontos de virada” que vivenciei e foram decisivos para a mudança de minha visão conformista e naturalizada do trabalho infantil. Nos é solicitado sempre pontuar, numa dissertação ou tese acadêmica, quais foram as razões que nos levaram ao nosso tema. Tenho me feito esta pergunta nos últimos anos e, a cada resposta, novas zonas de sentido se abrem e eu descubro novos interesses e novas elaborações – e também novas perguntas.

Durante a graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mais precisamente no segundo semestre de 2012, fui monitor de História no Programa Universidade Para Todos (UPT) em duas cidades do Recôncavo da Bahia. O UPT foi criado em 2003 pelo Governo do Estado da Bahia em parceria com universidades públicas. Nesta ocasião, ministrei aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para turmas de adolescentes e jovens adultos. Entre conversas informais nos intervalos e debates durante as aulas, fui tendo contato com a realidade dos adolescentes atendidos pelo programa. Frente à heterogeneidade encontrada em sala de aula, uma característica era mais ou menos homogênea: a necessidade dos jovens estudantes em conciliar, desde tenra idade, a escola com o trabalho. Grande parte dos meus alunos era oriunda das zonas rurais dos municípios atendidos pelo programa. Muitos deles, também, contribuía com a renda da família, trabalhando na própria comunidade, nos pequenos comércios, na agricultura familiar ou em pequenas manufaturas de baixa complexidade, geralmente de caráter doméstico. Os relatos sobre o trabalho misturavam-se a afirmações do tipo “*o trabalho dignifica*”, “*o trabalho me faz uma pessoa mais responsável*”, “*quem trabalha não se mete com coisa errada*”,

“trabalhando agora eu estou me preparando para ser um adulto melhor”. O trabalho era uma atividade concreta, mas que recursivamente constituía e era constituído por um complexo universo simbólico.

Em 2013, ainda durante a graduação, desenvolvi, como parte das atividades de práticas de pesquisa, o trabalho intitulado “Desigualdades raciais e trabalho infanto-juvenil: análise de uma experiência em uma perspectiva construtivo-interpretativa”¹. Este trabalho teve por objetivo discutir a relação entre as desigualdades raciais e a inserção precoce no trabalho, focalizando a raça/etnia como um componente relevante para esta inserção. O estudo de caso de Marcos (nome fictício), um homem negro de 58 anos de idade, revelou-me algumas facetas do trabalho precoce. Por exemplo, como a cor da pele “selecionava” meninos e meninas negras para o trabalho, especialmente em certas ocupações historicamente vistas como típicas de pessoas pretas e pardas. Mas, já ali, eu estava interessado sobretudo em como as pessoas, mesmo diante das adversidades, constroem, no curso de suas experiências, modos de subjetivação diversificados, que muitas vezes rompe com significados hegemônicos (Rey, 2003).

Outro “ponto de virada” importante que contribuiu significativamente para minha aproximação ao tema foi quando, em 2014, na condição de estagiário, atuei no Serviço de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mais precisamente na modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar (AQE). O AQE foi fruto de uma construção coletiva de discentes e professores, encabeçada pela professora Marta Alfano, que prestava atendimento psicológico gratuito às crianças e adolescentes de Santo Antônio de Jesus e região. Os encaminhamentos ao serviço geralmente eram realizados pela escola ou pela família, quando havia o entendimento de que problemas, fossem eles de ordem comportamental, emocional ou de aprendizagem, impactavam no processo de escolarização da criança ou do adolescente.

Nesta ocasião, fui o responsável pelo atendimento de uma família da zona rural do município de Santo Antônio de Jesus. Fernando (nome fictício) era uma criança parda de oito anos de idade, filho único de uma família matrimonial, que vivia com o pai e a mãe em uma pequena localidade afastada do centro da cidade. Chegou ao serviço com queixa de

¹ Coni, R. R. (2016). Desigualdades raciais e trabalho infanto-juvenil: análise de uma experiência em uma perspectiva construtivo-interpretativa. In: Santana, C. S. et al. (orgs.). (2016). *Tramas negras: história, antropologia e educação para as relações raciais*. Cruz das Almas, EDUFRB.

indisciplina, dificuldades de leitura e escrita e pouco engajamento na vida escolar. Mas, ao longo dos atendimentos, foram se revelando aspectos da vida de Fernando que não foram reportadas na queixa da escola. Durante os atendimentos, Fernando mencionou o fato de trabalhar junto ao pai numa marcenaria próxima à sua residência. Ele alternava entre a escola no turno vespertino, afazeres domésticos e brincadeiras pela manhã, e o trabalho à noite. Desde aquele momento, chamou minha atenção a forma como o trabalho aparecia nas significações atuais e nas expectativas de futuro de Fernando. Muitas vezes ele mencionava como o trabalho o “*colocava à frente dos colegas*” em matérias como matemática. Segundo ele, “*quem trabalha novo sabe fazer conta de cabeça*”. Porém, em meio as diversas atribuições positivas ao trabalho, emergiam queixas de fadiga, indisposição, “*dureza*” e o desejo de “*ter mais tempo para brincar*”. O que se revelava, então, era a intensa ambivalência que circunda o trabalho infantil. Penso que essa tese trata, em última instância, precisamente desta ambivalência.

Foi o desejo por conhecer esta ambivalência que me motivou, em 2015, a entrar no mestrado em Psicologia do Desenvolvimento para pesquisar os sentidos construídos por adolescentes sobre o trabalho e a escola. O desejo por conhecer esta ambivalência é, na verdade, um núcleo que condensa a experiência com Fernando, meu trabalho em prática de pesquisa na graduação, minhas experiências pessoais e outros motivos que certamente ainda permanecem inconscientes.

Durante os meses de agosto e setembro de 2016 eu me preparava para iniciar a coleta de informações para meu trabalho de mestrado, fazendo os contatos necessários para ter acesso àqueles que viriam a ser os participantes da pesquisa. Repetia-se um ritual: um aceite inicial e uma recusa posterior, as vezes com diferença de horas ou poucos dias entre a primeira e a segunda. O motivo era o mesmo: o medo da “denúncia”. Pela reconhecida situação de ilegalidade do trabalho infantil, muitos pais, mães e/ou responsáveis expressavam receio em consentir com a participação de seus filhos, netos e sobrinhos no estudo sob minha condução.

Após diversas tentativas, quatro adolescentes aceitaram participar, com o devido consentimento de seus responsáveis. A cada recusa eu experimentava uma sensação de frustração. Hoje, longe de qualificar como infrutíferas essas tentativas, percebo que elas foram, em si mesmas, uma rica fonte de informações. O receio da exposição (mesmo com a

garantia do sigilo e privacidade das informações na pesquisa) e o silenciamento em torno do tema nos mais diversos contextos foram relevantes indicadores de como o trabalho infantil tem sido encarado pela sociedade brasileira. **Um fenômeno que oscila entre a negação e o silêncio.**

Se olharmos para representação do lugar da criança na história, como nos sugere Ariès (1986), veremos que esta era um agente ativo na vida comunitária, o que incluía também a vida laboral. O trabalho era parte do processo de sua socialização e inserção na cultura, permitindo que habilidades para o trabalho fossem sendo passadas entre as gerações. Isso pode ser encontrado em autores medievalistas como o próprio Ariès (1986), e igualmente visto em obras de arte como a representada abaixo.



Figura 1. *Kinderspiele* (Peter Bruegel, 1560). Fonte: <https://www.khm.at/objektdb/detail/321/>

Bruegel foi um notório especialista na representação de paisagens da vida social do século XVI, tendo predileção pela representação da vida de camponeses. O quadro acima apresenta cenas de jogos infantis comuns à época, sendo assim uma representação interessante da infância e do ser criança neste período. Lembro de ter me deparado com este quadro no período do doutorado sanduíche na Sigmund Freud Privatuniversität em Viena, Áustria, enquanto visitava o Museu de História da Arte. Naquele momento eu tentava resistir,

amparado pela arte, em um mundo assolado pela pandemia da Covid-19, escrevendo esta tese em uma temporada longe de casa, e mergulhado em um mundo em convulsão e incertezas.

Há um fato curioso ligado ao quadro que não está visivelmente representado nele. Aqui, as crianças brincam formando um pandemônio na paisagem. Uma espécie de frenesi. Um carnaval infantil invade o vilarejo, e vemos crianças empilhadas em grades, ferramentas de trabalho, em barris e umas sobre as outras. Quase não há adultos na tela. Algumas poucas figuras que podem ser tomadas como adultos possuem traços de “adulterez” tão ambíguos que podem ser facilmente confundidos com crianças.

A representação de Bruegel, de uma alegria enérgica e infante, guarda um contraste com a vida cotidiana de uma criança do século XVI. Aqui, as crianças usufruem de um momento de lazer enquanto não carregam pesadas ferramentas, em longas e exaustivas jornadas de trabalho. Esse movimento pendular entre extremos parece ser parte da subjetividade social (Rey, 2003) deste período, como aponta Huizinga (1919/2013):

Dura e colorida, a vida era capaz de tolerar o odor misturado de sangue e rosas. Os homens, gigantes com cabeça de criança, viviam entre os terrores infernais e a diversão infantil, entre a dureza cruel e a ternura mais comovente. Era uma vida de extremos, entre a renúncia completa a toda alegria mundana e o amor mais delirante ao bom e ao prazeroso, entre o ódio sombrio e a bondade risonha (p. 37).

O quadro de Bruegel é a captura imagética de uma época e de uma cultura, mas pode muito bem representar a posição da criança na história ocidental: o contraste entre o *homo ludens* e o *homo laboris*. Um vislumbre pela história humana vai nos mostrar que a presença de crianças no trabalho não foi um fenômeno circunscrito ao contexto europeu medieval ou do Renascimento. Aliás, não foi um fenômeno circunscrito a qualquer contexto em particular. Ela foi tão comum quantos hábitos alimentares, a religião, as relações econômicas e de trabalho – e, como estas atividades humanas, ela também foi um artefato moldado de forma singular por cada cultura.

Com o advento das modernas sociedades capitalistas, o trabalho infantil tomou proporções e formas até então incomuns na história humana. De repente, crianças e adolescentes ocupavam fileiras na produção industrial, submetidos às mesmas condições

degradantes que seus pais, sendo muitas vezes substitutos destes como força de trabalho fabril (Marx, 1890/2013). O que se viu, a partir disso, foi uma profunda transformação do lugar da criança, com a educação formal por meio do processo de escolarização como a meta a ser alcançada por todas as sociedades desenvolvidas ou em desenvolvimento.

A presente tese se volta para analisar e refletir sobre o trabalho infantil a partir da transformação deste fenômeno em um problema social. O estudo se situa em um período no qual estados e governos, incluindo o Brasil, debatem estratégias em nível global para a erradicação do trabalho infantil e a consecução da meta de tornar a escola, e não o trabalho, a principal atividade da vida de crianças e adolescentes.

Nosso recorte foi feito sobre o trabalho em contextos rurais, por particularidades que serão apresentadas ao longo deste estudo. Assim, ao incluirmos famílias, crianças e adolescentes como participantes da pesquisa, nossa intenção foi evidenciar as perspectivas destes neste processo de transformação da abordagem sobre o trabalho infantil. Como veremos, apesar das estratégias globais e das políticas públicas nacionais, o trabalho infantil e seus campos de significados formam teias de tensões que, em certos aspectos, opõe e em outros aspectos aproxima os diferentes atores sociais envolvidos nesta discussão.

No **capítulo 1** apresentamos uma caracterização do tema por meio de uma contextualização do trabalho infantil no Brasil atual, discutindo as definições de trabalho infantil da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Posteriormente, apresentamos algumas contribuições da História, da Economia, da Antropologia e da Sociologia, compondo assim um quadro interdisciplinar na compreensão do fenômeno estudado. E, por fim, apresentamos uma revisão de literatura que visa mostrar o estado da arte sobre o tema no período entre 2010 e 2022.

No **capítulo 2** apresenta-se os conceitos-chave que orientaram as diferentes etapas da tese, com enfoque especial para a Psicologia Cultural Semiótica que serviu de fundamento teórico e epistemológico para este estudo. Assim, são apresentados: a) um axioma básico como fundamento epistemológico para a compreensão geral sobre o fenômeno, b) ideias gerais da Psicologia Cultural Semiótica, utilizada como a teoria de base da pesquisa, c) os conceitos de significados e *self* dialógico e o modelo teórico elaborado a partir da integração destes dois conceitos e, por fim, d) a perspectiva desenvolvimental adotada neste estudo. A

seguir, no **capítulo 3**, são expostos a delimitação do objeto de estudo, o problema, os objetivos gerais e específicos e as questões de pesquisa.

No **capítulo 4** são apresentados o desenho de pesquisa, os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de informações, o tratamento das informações para transformação destas em dados de pesquisa, a estratégia para interpretação dos dados e a generalização destas interpretações, além de considerações éticas sobre a conduta do pesquisador em campo, enfocando aspectos para além da ética prescritiva.

No **capítulo 5** apresentamos os procedimentos de construção e organização dos dados, mostrando como estes foram construídos a partir de informações coletadas em campo. Após o processo de transcrição e categorização das entrevistas e organização dos registros de observação foram criados sistemas de classificação dos dados por família considerando quatro temas emergentes da coleta de informações: família, escola, trabalho e relações interpessoais.

No **capítulo 6** mostramos os momentos iniciais de entrada no campo, analisando as entrevistas com os informantes e os primeiros contatos com alguns participantes. Apresentamos como resistências, silenciamentos e negações foram parte do processo da pesquisa por conta das delicadezas que cercam o trabalho infantil.

No **capítulo 7** discutimos a experiência de inserção precoce no trabalho das duas gerações familiares pesquisadas. A seguir, discutimos como diferentes aspectos sociais e individuais colaboraram para esta inserção.

No **capítulo 8** discutimos o papel das crianças na vida laboral da família e de sua comunidade de forma mais ampla. Apontaremos como as crianças assume responsabilidades, gerenciam aspectos de sua própria vida e da vida de alguns familiares, especialmente irmãos mais novos. Finalizamos o capítulo apontando a centralidade das crianças e adolescentes na vida familiar.

No **capítulo 9** apresentamos as significações de trabalho infantil construídas pelos participantes e, no caso particular das crianças e adolescentes, a articulação entre estes significados e os processos de posicionamento do *self* frente as suas vivências de trabalho precoce.

No **capítulo 10** apresentamos as considerações finais do estudo, apontando limites e potencialidades da pesquisa, além de constatações e recomendações que podem contribuir

com a discussão sobre o trabalho infantil. Também são apresentadas propostas para novos estudos sobre o tema e repercussões científicas e sociais que o presente estudo tenta promover.

De modo genérico o objetivo deste estudo é compreender a vivência do trabalho infantil para crianças, adolescentes e seus pais residentes em zonas rurais. No entanto, vivência não deve ser apressadamente entendida como uma soma de acontecimentos e fatos na vida das pessoas. Antes de darmos todos os pormenores que residem na simplicidade aparente deste primeiro objetivo precisamos apresentar consistentemente os aportes teóricos da pesquisa e seus conceitos, os escrutínios sistemáticos na literatura e as elaborações do autor a partir de um conjunto de autores de base da Psicologia e de outras áreas. Portanto, um detalhamento mais refinado do problema, dos objetivos e das questões de pesquisa só poderá ser feito no capítulo 3, quando já estarão suficientemente esclarecidos todos os componentes anteriormente mencionados.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

O trabalho realizado por crianças e adolescentes é um fato social cuja ocorrência atravessou a história humana e as diferentes culturas (Rogoff, 2005, Hindman, 2009). Na mineração, em fábricas, fazendas, nas ruas das cidades ou em trabalhos domésticos, crianças e adolescentes ocuparam postos de trabalho, lutando não somente pela sua sobrevivência e a de seus familiares, como também contribuindo com a construção e desenvolvimento de nações inteiras. Assim, incontáveis gerações foram expostas a riscos, condições de exploração e vulnerabilidades diversas que, muitas vezes, resultavam em danos físicos, psicológicos, morais e sociais (Hindman, 2009). Crianças e adolescentes também estiveram em atividades econômicas junto aos seus familiares, ou em suas comunidades, em modos de vida nos quais o trabalho era parte das atividades de socialização e inserção dos indivíduos na cultura. Essas formas de trabalho sobrevivem ainda hoje, por exemplo, entre populações indígenas e quilombolas no Brasil (OIT, 2001). O trabalho infantil é, portanto, um fenômeno complexo que pode assumir diferentes formas, determinado por condições históricas e sociais.

O período entre os séculos XVIII e XIX é caracterizado pelas profundas mudanças nas formas de organização social e do trabalho. Como outros aspectos da vida, a presença de crianças em atividades laborais também sofre transformações acentuadas neste período. As tarefas domésticas e comunitárias como principal forma de trabalho da criança são substituídas pelo trabalho fabril. Este, diferente do anterior, era mais intenso, com jornadas de trabalho mais árduas e perigosas. É neste período que se situa o ponto de virada sobre a presença de crianças no trabalho: ela deixa de ser um evento ordinário e transforma-se em um problema social para estados e governos.

O surgimento de leis voltadas para a regulamentação ou a proibição do trabalho infantil coincidem, temporalmente, com as transformações sociais provocadas pela industrialização no Ocidente, especialmente na Europa e nos Estados Unidos (Marx, 1890/2013; Kassouf, 2007). Ações sistemáticas e mais abrangentes, com repercussões

concretas sobre a questão, começam a ser tomadas com a criação, em 1919, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Formada por representações de governos, empregadores e trabalhadores, a OIT surge após a Primeira Guerra Mundial, como um esforço pela busca de paz permanente e universal através da justiça social direcionada ao mundo do trabalho. A OIT é assim caracterizada:

O objetivo da OIT é lutar pela melhoria das condições de trabalho no mundo e elevação do padrão de vida dos trabalhadores, pleiteando regulamentação da jornada de trabalho, liberdade de associação, negociação coletiva, igualdade de remuneração pelo trabalho de igual valor e não-discriminação no trabalho; também pleiteia proteção contra enfermidades profissionais, além de outras disposições, sobre desemprego e formação profissional (OIT, 2001, p. 8).

Entre as décadas de 1970 e 1980, os esforços globais de erradicação do trabalho infantil foram impulsionados pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989). A criação, em 1992, do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) representou um avanço significativo na capacidade institucional das nações em tratar o problema, com vistas à eliminação progressiva do trabalho precoce através de esforços de cooperação mundial (OIT, 2001).

A Organização Internacional do Trabalho tem contribuído para construir limites legais que sirvam de base para ações jurídicas nacionais e internacionais contra o trabalho infantil. Para tal, a OIT se orienta por três convenções internacionais: A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CRC), a Convenção n. 182 (Piores Formas de Trabalho Infantil) e a Convenção n. 138 (Idade Mínima para o Trabalho). A Convenção é um instrumento internacional orientado pela meta de garantia de direitos humanos. Cabe ressaltar que o Brasil é um país signatário destas convenções e, por consequência, tem por obrigação cumprir suas determinações (OIT, 2001; 2013).

Baseada na Resolução sobre as estatísticas relativas ao trabalho infantil (Res. II) adotada pela 18ª Conferência Internacional de Estatísticos do Trabalho (ICLS), no ano de 2008, a Organização Internacional do Trabalho utiliza uma tipologia na forma de conjuntos para definir o trabalho infantil (Ver figura 1). A categoria **Criança em atividade econômica** refere-se às crianças que estão em qualquer atividade econômica por pelo menos uma hora no período de referência (dia e/ou semana), independente da natureza desta atividade. Esta categoria é a mais abrangente entre as definições e envolve a) qualquer atividade de produção

comercial ou não comercial (como a produção de bens e serviços que tem por finalidade o consumo próprio); b) trabalho na economia formal e informal, ocorrendo ou não no contexto familiar c) quaisquer tipo de trabalho remunerado ou com fins lucrativos (em dinheiro ou em espécie, em tempo parcial ou integral), ou trabalho doméstico, quer seja ele realizado dentro do lar da criança ou para uma entidade empregadora, de forma remunerada ou não remunerada. A expressão “crianças trabalhadoras” é utilizada como sinônimo de “crianças em atividade econômica” (OIT, 2013).

A categoria **trabalho infantil** é um subconjunto da categoria crianças em atividade econômica, sendo menos abrangente que esta última. Nesta categoria estão incluídas crianças que ocupam as piores formas de trabalho infantil e, ainda, aquelas que estão em atividade econômica abaixo da idade mínima. Não incluem, no entanto, as crianças em trabalhos ligeiros autorizados. Trabalhos ligeiros são, por definição da Convenção n. 33 (de 1932) da OIT, aqueles com duração inferior a 14 horas semanais; os limites são definidos como sendo duas horas por dia, durante os dias de escola ou de férias escolares, para crianças com a idade de 12 anos (OIT, 2013). **Trabalho perigoso e outras piores formas de trabalho** são caracterizados como aqueles nos quais há efeitos nocivos e riscos para segurança, saúde (física ou mental) ou desenvolvimento moral das crianças envolvidas. O perigo, neste caso, pode estar relacionado a longas jornadas de trabalho e atividades com alta carga de trabalho. Assim, “em resumo, o “trabalho perigoso”, considerado como semelhante às “piores formas de trabalho infantil”, é uma parte do “trabalho infantil”, e este é, por sua vez, uma parte das “crianças em atividade econômica”” (p. 46). Ressaltamos que, na presente tese, esta foi a definição de trabalho infantil adotada tanto para a escolha dos participantes quanto para fins de análise e discussão dos casos.

Um esclarecimento adicional sobre estas categorias teóricas é que o termo “crianças” tem sido adotado pela OIT para se referir a qualquer indivíduo com idade inferior a 18 anos de idade (OIT, 2001). Observamos um gradual abandono do termo “trabalho infanto-juvenil” nas pesquisas científicas posteriores a 2000, certamente orientado por esta padronização terminológica da OIT. Deste modo, toda as vezes em que houver referência a “trabalho infantil”, ao longo desta tese, estaremos nos remetendo àquele trabalho realizado por crianças e adolescentes. Os termos “trabalho precoce”, “crianças em atividade laboral”, “crianças em atividades econômicas” e “crianças trabalhadoras” serão tratados como sinônimos, tendo o

mesmo sentido de trabalho infantil. Dadas estas definições teóricas iniciais, é importante apresentar alguns indicadores do trabalho infantil para contextualizarmos em números sua extensão.

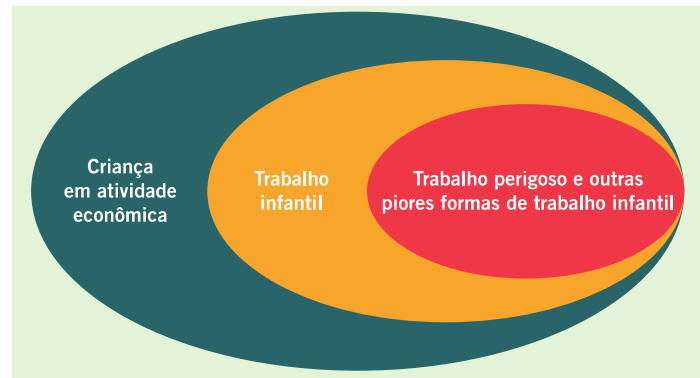


Figura 2. Crianças em atividade econômica, trabalho infantil ou piores formas de trabalho infantil (OIT, 2013, p. 46).

No Brasil tem sido observado um decréscimo nos índices de trabalho infantil entre os anos de 2014 e 2020. Segundo dados da síntese de indicadores do ano de 2014 (PNAD, 2015), 3,351 milhões de crianças e adolescentes brasileiros continuavam trabalhando, 143 mil a mais que em 2013, o que significou um aumento de 4,5% entre estes dois anos. Contudo, após 2014, o cenário tem sido de contração anual desses números. Em 2015, este número recuou para 2,637 milhões, 679 mil casos menos que no ano anterior. Entre 2016 e 2019 os índices novamente diminuíram, passando dos 2,1 milhões em 2016 para 1,768 milhão em 2019. Destes 1,768 milhão, 24,2% estão em situação de trabalho infantil rural e 75,8% em trabalho infantil urbano. Se houve diminuição no número total de crianças em atividades econômicas por um lado, por outro lado o perfil de quem trabalha teve uma mudança pouco significativa: em 2019, 64,4% das crianças e adolescentes trabalhadores eram meninos, destes, 66,1% negros (pretos e pardos) (1174 milhão) – o dobro do número de meninas, que representam 33,4 % (594 mil). Nos recortes de faixa etária, 21,3% (337 mil) estão na faixa etária de cinco a treze anos de idade, 25% (442 mil) estão na faixa etária de 14 a 15 anos, e 53,7% (950 mil) na faixa etária de 16 a 17 anos (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 2020).

Os dados sobre trabalho infantil dos anos entre 2016 e 2019 só foram conhecidos recentemente, com sua divulgação em dezembro de 2020. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou uma nota em que justificava a ausência de dados para estes anos por questões de aprimoramento da metodologia de produção das estatísticas de trabalho infantil (IBGE, 2020). Este “apagão” dos dados gerou mobilização de setores da sociedade civil, entidades e pessoas físicas na cobrança por presteza e maior eficiência da divulgação dos dados. A nova metodologia adotada tem sofrido críticas de especialistas preocupados que, com os novos parâmetros, a diminuição dos índices de trabalho infantil seja consequência de estatísticas artificialmente manipuladas, que não representem a realidade brasileira (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 2020).

Conquanto possamos questionar a variação dos dados, certamente os impactos da adoção de políticas públicas pelo estado brasileiro, especialmente a partir da década dos 1990, foi um aspecto fundamental para a diminuição dos índices de trabalho infantil numa comparação entre as últimas décadas (1990 a 2020). A ratificação da Convenção 183 sobre idade mínima para o trabalho, a garantia da proteção do adolescente trabalhador através da Lei de Aprendizagem, que regulamentou o trabalho do jovem aprendiz, e os avanços em garantias de direitos para a infância e adolescência com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram avanços relevantes que, por sua vez, impactaram também o trabalho infantil (Lei nº 8.069, 1990).

Kassouf (2004) realizou uma extensa pesquisa sobre o trabalho infantil no Brasil no século XXI que incluía dados da PNAD de 2001 e que traz constatações interessantes sobre as motivações para o trabalho de crianças e adolescentes. Como ressalta a autora, os informantes desta pesquisa foram em sua maioria pessoas que moram no mesmo domicílio das crianças e dos adolescentes e não as crianças e adolescentes por si. Isso talvez não reflita os sentimentos e percepções dos próprios trabalhadores precoces. Os dados analisados demonstram as motivações mais comumente atribuídas e as percepções sobre o trabalho realizado. Esta pesquisa teve, como recorte, o trabalho realizado por crianças dos 5 aos 15 anos e adolescentes de 16 e 17 anos, residentes em áreas urbanas e rurais.

Tanto em meio rural quanto em meio urbano, e nas duas faixas etárias da pesquisa, mais de 80 % das crianças e adolescentes estavam satisfeitos com o trabalho que realizavam. Entre os insatisfeitos, as motivações atribuídas diferiam de acordo com o contexto. Nas áreas

rurais, a insatisfação estava relacionada com a percepção de cansaço provocada pelo trabalho, enquanto no meio urbano a má remuneração era o motivo principal de insatisfação.

Quando comparados quanto à motivação pessoal da criança em trabalhar, há uma diferença considerável entre os dois contextos. Entre as crianças de 5 a 15 anos do meio rural, 62,3% responderam trabalhar por que querem, e 37,6% trabalham por desejo dos pais; já no meio urbano, a porcentagem das que trabalham por desejo próprio é de 77,5% e das que trabalham por desejo dos pais é de 22,3%. Esta diferença numérica marca as particularidades do trabalho infantil em cada contexto: crianças de contextos rurais parecem estar mais submetidas a condicionantes extrínsecos, alheios a sua vontade, que crianças de contextos urbanos.

Ao passo que políticas públicas visam erradicar o trabalho infantil nos mais diferentes contextos, especialmente nos países subdesenvolvidos, onde este fenômeno é mais persistente, tensões têm sido geradas com a interferência de dispositivos governamentais sobre comunidades e grupos sociais minoritários organizados em meios rurais ou em comunidades tradicionais. Exemplo emblemático destas tensões foi demonstrado por Castro (2012), quando a interferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT) visou proibir a participação de crianças e adolescentes na quebra do coco babaçu no Maranhão, prática cultural antiga e parte constitutiva da vida cotidiana de comunidades tradicionais deste estado do nordeste brasileiro. Criou-se uma ambivalência entre a pretensa proteção à criança por parte do estado e a garantia do respeito constitucional às práticas culturais destas comunidades. Esta ambivalência tem sido notada e será melhor explorada na revisão da literatura.

Exemplo ainda mais radical de oposição a políticas de proibição está no nascimento e organização do “*Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niñas, niños y adolescentes trabajadores*” (MOLACNATS), movimento gestado por crianças e adolescentes de Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Venezuela. Esta iniciativa busca, através de luta organizada como movimento social, garantir o direito de crianças e adolescentes trabalharem legalmente, sem interferências do estado em ações proibitivas. Da mesma forma que adultos são protegidos por legislações trabalhistas, o MOLACNATS pressiona governos destes países a garantirem a proteção do trabalhador precoce sem que esta forma de trabalho seja proibida (<http://molacnats.org/>).

Estes embates entre uma perspectiva proibicionista e fiscalizadora de governos e estados, de um lado, e as resistências comunitárias sobre a alegação de defesa de práticas culturais têm gerado controvérsias quanto à posição que deve ser assumida perante o trabalho infantil não classificado como exploratório. Ou seja, as formas de trabalho que ocorrem no seio da família e em organizações comunitárias (comunidades indígenas e tradicionais, comunidades rurais e de agricultura familiar, comunidades marisqueiras e pesqueiras etc.).

Estas tensões estão presentes não somente nas negociações entre governos e população, mas, em nível intersubjetivo, elas emergem nas próprias decisões de crianças e adolescentes em trabalhar e nas decisões dos seus familiares em inserir seus filhos no trabalho, ou consentir com a decisão deles de trabalhar. Se, no contexto urbano, a configuração do trabalho é diferente daquele que acontece em contextos rurais, as formas de atuação das políticas públicas universaliza a compreensão sobre a presença de crianças em atividades laborais e a perspectiva proibicionista incide sobre ambos os contextos.

Assim, é fundamental para a presente pesquisa investigar também como estas tensões têm sido vividas e significadas por familiares e crianças trabalhadoras em comunidades rurais, e como estas tensões, junto a outros elementos da experiência social destes indivíduos, têm participação na constituição destes enquanto trabalhadores precoces ou familiares de trabalhadores precoces.

1.1. Contribuições interdisciplinares: história, economia e ciências sociais

Moody e Darbellay (2019), assinalam que, devido a sua complexidade, o estudo da infância e os diversos elementos que permeiam esta fase da vida deve ser realizado de um ponto de vista interdisciplinar. Em uma publicação organizada por Hindman (2009)², diferentes olhares disciplinares focalizam dimensões diversas do fenômeno, como o ponto de vista econômico do trabalho infantil (Emerson, 2009), o ponto de vista sociológico e antropológico (White, 2009) e o ponto de vista historiográfico (Heywood, 2009). A divisão disciplinar proposta no citado volume não exclui a necessidade de uma abordagem integrativa

² O volume “The World of Child Labor: An historical and regional survey”, organizado por Hindman (2009), é uma publicação que reúne autores de diversas partes do mundo na discussão do trabalho infantil tanto em suas realidades nacionais e locais quanto na abordagem específica de algumas disciplinas, como a Economia, a Sociologia e a História.

sobre o fenômeno do trabalho infantil (Lieten, 2009). No entanto, como assinalado por Martínez (2001), frequentemente a visão subjetiva - entendida pela autora como a visão psicológica *per se* - do trabalho infantil, tem sido negligenciada nas pesquisas.

Em nosso entendimento, qualquer abordagem que pretenda ser integrativa e baseada em complementaridade (Rychlak, 1993) deve focalizar também a dimensão psicológica do fenômeno, uma vez que o social e o individual ou subjetivo são momentos qualitativos de um mesmo sistema (Rey, 2003), sem que um esteja diluído no outro. Tomando como ponto de partida a divisão disciplinar presente no volume organizado por Hindman (2009), nossa intenção é apresentar uma breve visão integrativa que inclua a Psicologia entre suas disciplinas. Este exercício conceitual não somente visa colocar a Psicologia no centro do debate, a partir da necessidade de “resgate do sujeito que trabalha” (Martínez, 2001, p. 237), mas também servir de aporte teórico para a análise dos casos discutidos na presente tese.

Apresentaremos, ao longo deste capítulo, as formas como diferentes disciplinas do campo das humanidades abordaram o tema do trabalho infantil. Iniciaremos com as discussões do campo econômico, apresentando os modelos econômicos mais destacados sobre o trabalho infantil.

1.1.1. O trabalho infantil no advento da modernidade à contemporaneidade

A reconstrução histórica é sempre uma representação abstrata de um evento situado no passado, que pode ser orientador do presente em direção ao futuro. A irreversibilidade do tempo (Valsiner, 2012) constringe a vivência humana ao mesmo tempo em que lhe confere uma direção sempre orientada pelo devir. Alguns subsídios históricos sobre o trabalho infantil nos oferecem um auxílio importante para entender sua constituição atual. Este olhar histórico, embora se pretenda panorâmico, deve primeiramente considerar que a presença do trabalho está na gênese humana, sendo por isso necessário situar essa presença na própria história de formação da espécie humana, como um aspecto de nossa filogênese.

A modificação do meio, especialmente através do uso de instrumentos, é uma característica marcadamente humana, que distingue a nossa espécie dos demais seres vivos (Vigotsky, 2007). Estas ações de transformação adaptativa da natureza são a base do fenômeno do trabalho. Com efeito, o trabalho se localiza na gênese dos grupos culturais e em

suas formas de organização. Portanto “é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas” (Oliveira, 1997, p. 28). A função do trabalho na formação cultural do ser humano foi sendo determinada pelas condições históricas e sociais de cada época. O trabalho não só transforma a realidade como transforma o próprio ser humano, criando uma relação bidirecional que coloca simultaneamente o ser humano no papel de construtor da cultura e construído pela/na cultura. O trabalho é, portanto, uma ação concreta atravessada por condições simbólicas e carregado de múltiplas e ambíguas atribuições de significados (Borges & Yamamoto, 2014).

A centralidade do trabalho na vida dos seres humanos é uma questão há muito colocada pelas ciências humanas e sociais, uma vez que diversas áreas do saber admitem a função do trabalho na evolução da espécie humana e sua centralidade em diferentes períodos históricos. A centralidade do trabalho parece estar relacionada a própria natureza cooperativa dos seres humanos, já que, inegavelmente, os seres humanos são seres sociais (Harari, 2020). O trabalho é também uma atividade social que, na maioria das vezes, depende da conjugação de esforços e de ações executadas coletivamente.

O trabalho tomou diferentes formas ao longo do tempo, tanto pela complexidade das atividades de trabalho em si mesmas (desde, por exemplo, a criação das ferramentas mais rudimentares até as mais refinadas tecnologias contemporâneas), quanto pela divisão social do trabalho. Esta divisão social do trabalho foi reflexo da diversidade de formas de trabalho. Mas, foi igualmente reflexo da diversidade étnica, racial, de gênero, de classe e origem típica dos grupos humanos. A escravização de povos africanos por povos europeus é um exemplo de como um critério étnico determinou uma forma de trabalho, através da subjugação e escravização para o trabalho de um grupo sobre outro, justificada por diferenças fenotípicas tratadas como diferenças raciais (Comas, 1960).

A participação das mulheres nas atividades de trabalho e de chefia em culturas do continente africano é outro exemplo de como marcadores sociais participam na divisão social do trabalho, neste caso, um marcador de sexo/gênero. De acordo com (Silva, 2011), “num modelo de agricultura que já se chamou de feminino ou da enxada, em contraposição a outro, masculino ou do arado, prevalecente na Eurásia, a mulher tendia a gozar de um bom espaço de liberdade econômica” (p. 662).

Se pensarmos no marcador etário, vemos que a mudança em relação à idade aceitável para o trabalho também sofreu modificações. Foram modificações tão profundas quanto as que sofreram os marcadores de sexo/gênero e os marcadores étnico-raciais. Para além da discussão legalista, que define o trabalho como uma prática ilegal se realizada por indivíduos antes dos 14 anos de idade, temos uma outra questão, de cunho antropossocial, a ser respondida: Quando um indivíduo deveria ser autorizado a adentrar o mundo do trabalho? A etapa da vida adequada ao trabalho é um fator cultural ou deveríamos adotar critérios universais para aceitar a inserção de pessoas nos espaços de trabalho? Consideramos que estas questões estão inevitavelmente presentes quando se discute trabalho infantil.

Transformações nas relações de trabalho são, ao mesmo tempo, causa e consequência de transformações em outras dimensões sociais que estão além do trabalho. A industrialização, por exemplo, afetou a paisagem urbana, as relações de trabalho e emprego, as configurações familiares e as instituições sociais de modo geral. Se olharmos para este período da história do ocidente, veremos que, entre essas transformações, crianças e adolescentes saíram de seus papéis, restritos até então às atividades domésticas ou familiares, para ocuparem, ao lado dos adultos, os postos de trabalho fabril (Marx, 1890/2013; Nieuwenhuys, 2009; Piketty, 2014).

As longas jornadas de trabalho, somadas ao aumento do volume de trabalho para o fornecimento de mercadoria decorrente de uma demanda em franca expansão, exigiam cada vez mais mão-de-obra. Em certo momento da industrialização, esta mão-de-obra era já indistinta, não havendo diferenciação de gênero, etnia, origem, idade; desde que os indivíduos pudessem vendê-la para a crescente demanda produtiva, pouco importava o tamanho destas “mãos”. Assim, mulheres e crianças, até então fora da cadeia produtiva industrial ou presente nela apenas de modo residual, passaram a competir com homens adultos pelos postos de trabalho (Marx, 1890/2013; Kassouf, 2007).

Datam deste mesmo período as primeiras leis para o trabalho infantil. Na França, em 1841, ocorre a proibição do trabalho de menores de oito anos em fábricas. Em 1842, a Inglaterra passa a limitar a atividade laboral de crianças, proibindo que menores de 10 anos trabalhem na mineração. Mas, conforme Marx (1890/2013), estas primeiras tentativas de legislar sobre o tema tiveram impactos concretos pouco significativos. De todo modo, representam alguns dos primeiros movimentos de que se tem conhecimento, a respeito de uma

perspectiva proibicionista e reguladora a nível de estado/nação sobre o trabalho infantil no ocidente.

Na Europa medieval, a história da infância e da criança mescla-se à própria compreensão da participação da criança na vida social, que incluía sua inserção nos jogos e no trabalho, tão logo ela superasse as limitações mais básicas do organismo humano infante. Esta infância de extensão reduzida marcou uma das fases da constituição histórica do continente europeu (Ariès, 1986). Ainda que o estatuto de infância tenha sofrido modificações significativas nos séculos posteriores, a inserção no trabalho continuou a ocorrer, por novas necessidades e sob novos formatos, marcada sobretudo pela crescente industrialização dos países europeus (Marx, 1890/2013).

Historicamente, o trabalho realizado por crianças era sobretudo uma atividade familiar, com vistas à produção de insumos básicos para o consumo das próprias famílias ou da comunidade. Ou ainda, era uma forma de manutenção de cultura através do aprendizado intergeracional de múltiplas formas de trabalho. Este *status* do trabalho muda radicalmente com o advento da Revolução Industrial. A industrialização crescente em países europeus, como a França e a Inglaterra, tem como uma de suas consequências a inserção de mulheres e crianças nos ambientes das fábricas, antes reservados quase exclusivamente à força de trabalho masculina adulta (Marx, 1890/2013).

O trabalho infantil como um artefato da cultura também está submetido a mudanças estruturais que a cultura sofre ao longo do tempo. Com o crescimento urbano e o advento da Revolução Industrial, o trabalho infantil tornou-se um problema social de interesse dos governos e da sociedade civil, instaurando, portanto, um novo *status* que transforma um fenômeno, até então trivial, em mazela social a ser combatida (Kassouf, 2007).

Além das mudanças estruturais da sociedade na modernidade, a própria mudança na representação da infância e do ser criança (Ariès, 1986) influenciou este movimento. A proibição do trabalho esteve fortemente atrelada ao desenvolvimento da sociedade industrial capitalista que, ao passo que incorporava a força de trabalho infantil em seus meios de produção, expunha essa parcela da população a situações perigosas e, por vezes, degradantes, em determinados ambientes de trabalho.

Este olhar histórico ajuda-nos a entender que o trabalho infantil, embora presente ao longo da história, foi se tornando um problema social, especialmente com o advento das

sociedades capitalistas e industriais, quando a força de trabalho infantil foi crescentemente explorada nos contextos de produção. Isso pode explicar alguns dos rumos atuais que o trabalho infantil tomou, bem como possibilita entender o que está imbricado nas diferentes leis e regulamentações sobre este problema.

1.1.2. Modelos econômicos do trabalho infantil

O interesse dos economistas pelo tema do trabalho infantil é recente, embora o trabalho infantil seja um dado de realidade bastante antigo, sendo difícil, inclusive, precisar sua gênese (Emerson, 2009). A discussão inicial girava em torno da díade demanda-oferta para o trabalho infantil. Países industrializados e de alta renda compreendiam que a presença, demonstrada nos altos índices de trabalho infantil, em países menos industrializados, era uma consequência da demanda por bens provenientes de cadeias produtivas, cuja força de trabalho envolvia trabalho infantil.

Por esta perspectiva, era natural o fomento a iniciativas que interrompessem a demanda por estes bens, o que, por consequência, diminuiria a presença de crianças no trabalho. No entanto, o efeito colateral gerado foi o aumento da pobreza, como resultado da diminuição da demanda e a consequente escassez da oferta. A preocupação em interromper a inserção de crianças no trabalho, fazendo diminuir a demanda por produtos que tinham esta forma de trabalho como parte de sua cadeia produtiva, resultou em maior empobrecimento das famílias, sendo um efeito não esperado por aqueles que tinham como objetivo ajudar as crianças pobres a saírem de sua condição de trabalhadoras (Emerson, 2009).

Uma vez que estes primeiros modelos destacavam o papel de empregadores e consumidores na exploração do trabalho de crianças e adolescentes, eles negligenciaram um aspecto importante: as motivações das famílias para enviar seus filhos para o trabalho. Na perspectiva destes modelos pioneiros, as famílias eram vistas como exploradoras de suas crianças. No entanto, estava ausente o entendimento necessário sobre o que motivava a decisão das famílias para a inserção precoce de seus membros na cadeia produtiva. Desta lacuna surge o primeiro modelo econômico formal sobre o trabalho infantil, formulado em 1998 por Basu e Van (Emerson, 2009).

O problema central abordado pelo modelo formal de Basu e Van era a decisão dos pais de enviarem seus filhos ao trabalho e quais fatores estavam envolvidos nesta decisão. Ou seja, os autores deslocaram a análise da demanda para a oferta. Diferentemente de modelos anteriores, o foco dos autores não era sobre empregadores que exploravam o trabalho de crianças, mas sobre a decisão das famílias em inserir estas crianças no trabalho (Emerson, 2009).

O primeiro pressuposto deste modelo é que os pais estarão sempre inclinados a não mandar seus filhos trabalharem, exceto em situações de extrema necessidade. Em uma situação hipotética, na qual os empregadores não se importariam em incluir crianças em suas cadeias produtivas, a remuneração do adulto seria o componente principal na decisão pela inserção de crianças no trabalho. Se os adultos da família tiverem salários suficientes para a manutenção de necessidades dos seus filhos, eles não optarão pela inserção precoce. O contrário disso, em uma situação na qual a remuneração do adulto é insatisfatória para atender a demanda de sustento de todo o grupo familiar, as crianças seriam inseridas no trabalho como forma de complementação da renda da família (Emerson, 2009).

Críticas ao modelo fundacional de Basu e Van assinalaram que não foram suficientemente considerados os custos de oportunidade envolvidos no trabalho infantil. Um dos custos de oportunidade mais destacados é a possibilidade de frequentar a escola e a consecução de uma trajetória escolar satisfatória. Um adendo que fazemos à crítica de Emerson (2009) é que, provavelmente, a capacidade de frequentar a escola não seria um custo de oportunidade em séculos anteriores, quando a educação formal ainda não tinha um lugar central na sociedade. No entanto, na contemporaneidade, a educação formal é parte do processo de socialização, sendo a escola uma das instituições fundamentais para a inserção dos indivíduos em suas respectivas culturas (Rey, 2005).

A suposição de Basu e Van de que as famílias, de forma geral, não querem que seus filhos trabalhem é bastante simples e parece não se sustentar, por exemplo, se considerarmos que famílias com menores índices educacionais podem não adotar esta premissa *a priori*. O custo de oportunidade de frequentar a escola parece gerar ainda um efeito a longo prazo. Indivíduos que não frequentaram a escola, ou a frequentaram enquanto também trabalhavam, têm prejuízos educacionais e de mobilidade social ascendente na vida adulta, o que pode resultar em um ciclo intergeracional de pobreza e de trabalho infantil. O *trade-off* trabalho e

educação foi explorado por autores como Goto (2011) e apresentado na dissertação de mestrado de minha autoria (Santana, 2017). Outro aspecto ausente no modelo de Basu e Van é o impacto do número de filhos na disposição da família em inseri-los no trabalho. Quanto maior o número de filhos que uma família possui, maior será a necessidade de renda para manter esses filhos.

O aumento da renda não acompanha necessariamente o número de crianças e adolescentes em um lar. Uma vez instalada a disparidade entre número de membros da família e a renda dos adultos, isso pode resultar na inserção precoce de seus membros menores como uma forma de complementação da renda e minimização da pobreza (Dessy, 2000). Ao comentar o modelo de Dessy (2000), Emerson (2009) aponta que “uma vez que as crianças podem ajudar a trazer renda para o lar, as famílias mais pobres podem ter um incentivo para ter mais filhos, embora sua presença possa garantir que tenham que trabalhar” (p. 6). A este efeito, Dessy (2000) deu o nome de **Fertilidade Endógena**.

Na esteira da crítica ao modelo pioneiro de Basu e Van, economistas propuseram modelos baseados no *trade-off* trabalho e educação (Baland & Robinson, 2000). De acordo com Emerson (2009), neste modelo, “o trabalho infantil aumenta o consumo no primeiro período por meio da renda agregada, mas dificulta o consumo no segundo período, embora tenha um efeito prejudicial sobre a educação” (p. 5). Além disso, “o trabalho infantil “positivo” surge devido à solução otimizada para esse *trade-off*. O trabalho infantil é “eficiente” no sentido econômico porque as famílias estão maximizando seu bem-estar e escolhendo quantidades positivas de trabalho infantil” (p. 5).

A Teoria Dinâmica do Trabalho Infantil (Emerson & Souza, 2003), focalizando a relação entre trabalho infantil e escolarização, evidenciou que quanto menos escolarizada uma criança for, menor será sua renda provável na vida adulta, o que aumentará as chances de seus eventuais filhos também precisarem trabalhar na infância. Esta transmissão intergeracional cria uma “armadilha”, que coloca as gerações subsequentes de pessoas que trabalharam na infância sob maior risco. Este risco se concretiza na formação de um ciclo de trabalho infantil e pobreza. De acordo com este modelo dinâmico, na possibilidade de correlação positiva entre níveis educacionais e renda dos adultos “as crianças que trabalharam e foram para a escola em meio período ou que não foram à escola acabarão mais pobres do que aquelas que foram para a escola em tempo integral” (Emerson, 2009, p. 5).

Dentro da diversidade de modelos econômicos sobre o trabalho infantil, Emerson e Knabb (2006) defendem que não se deve reduzir a discussão sobre a inserção e persistência do trabalho infantil a apenas uma disparidade de renda. Os autores propõem, portanto, um modelo que analisa a oportunidade disponível para as famílias como um fator que poderia explicar a persistência do trabalho infantil. Neste modelo, oportunidade é definida de modo amplo, tornando-se capaz de abranger fatos tais como as diferenças na qualidade da educação alcançada, o acesso a empregos com boa remuneração, o acesso a informações sobre os possíveis retornos da educação formal e a consciência da discriminação sofrida por alguns grupos nas oportunidades em economia. Ainda conforme os autores

Se tais diferenças de oportunidade existirem, é mostrado que as famílias podem ficar presas nas armadilhas do trabalho infantil que estão associadas à pobreza, mas não são causadas por ela. Mostra-se então que, se houver alguma mobilidade social em um país, as famílias que anteriormente mandavam filhos para o mercado de trabalho podem fazer a transição para um estado social superior onde os retornos da educação são maiores, permitindo-lhes afastar seus filhos do mercado de trabalho (p. 432).

Este modelo coaduna fortemente com o que iremos argumentar nas seções posteriores deste trabalho: romper a relação causal “pobreza gera trabalho infantil”, reconhecendo-a como um dos fatores, mas não o único, que levam à inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho. A pobreza, então, é vista como partícipe, mas não causa do trabalho precoce de crianças e adolescentes. A busca por uma abordagem catalítica (Valsiner, 2012, 2014) é adequada a este propósito e mostra ser compatível com este último modelo apresentado por Emerson e Knabb (2006). Concordamos com a afirmação destes autores de que “a teoria não pode existir no vácuo, e a pesquisa empírica em andamento sobre as causas e consequências terá um enorme impacto na direção da teoria do trabalho infantil no futuro” (p. 432).

1.1.3. Abordagens sociológicas e antropológicas do trabalho infantil

White (2009) afirma que as Ciências Sociais (especificamente a Antropologia e a Sociologia) não possuem uma “teoria do trabalho infantil”, mas estas disciplinas podem

nortear contribuições importantes para a análise e discussão deste fenômeno. As Ciências Sociais se debruçam, entre outros aspectos, na história do trabalho infantil ao longo do tempo; na relação entre as noções de infância, criança e trabalho, que se desdobra em temas como a idade adequada para trabalhar, a universalidade da noção de infância e o marcador temporal desta definição; nos contextos e relações de trabalho; na relação entre trabalho e escola. De acordo com o autor, o trabalho infantil, como problema social ou como fenômeno social, muito raramente tem sido de interesse das Ciências Sociais como um tema primário e um fenômeno em si mesmo. Primariamente, o interesse é sobre infância, desenvolvimento infantil ou socialização. Nesta direção, uma destacada contribuição tem sido dada pela chamada Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância tem se ocupado do tema do trabalho infantil enquanto uma área de estudos que se constitui numa subdisciplina da Sociologia. Pesquisadores e autores como Qvortrup (1985), Woodhead (1999, 2009) e Nieuwenhuys (2009) são referências da abordagem da Sociologia da Infância para o trabalho infantil. Diferentes autores desta corrente concordam com a necessidade de um enfoque interdisciplinar para o tema do trabalho infantil (White, 2009; Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009), focalizando o estudo da infância e da criança mais amplamente (Moody & Darbellay, 2019).

Os estudos interdisciplinares envolveriam, de acordo com White (2009), a pesquisa sobre a infância e a juventude, em interação teórica com os estudos sobre o trabalho infantil. Este intercâmbio de ideias auxiliaria no desvelamento de modelos e teorias sobre a infância, bem como de noções de desenvolvimento e de papéis adequados a esta fase da vida que estão embutidas nas ações de estados e governos para o trabalho infantil. As Ciências Sociais, portanto, questionariam ideias, estereótipos, modelos e teorias para compreender elementos que fundamentam as ações tomadas em relação ao trabalho infantil.

White (2009), menciona que muitas crianças, especialmente aquelas vivendo em contextos vulneráveis ou que foram alijadas de seu território por movimentos migratórios compulsórios, sofrem abusos e discriminações no trabalho semelhantes às sofridas por outros grupos vulneráveis. A diferença, no entanto, reside na resposta dada a estas violências: a criança é protegida **contra** o trabalho, mas não **no** trabalho. A permanência no trabalho por questões de subsistência cria um ciclo no qual a experiência de abusos e discriminações não é encerrada. As formas de trabalho nas quais as crianças estão envolvidas podem variar entre

uma completa subordinação a uma relativa autonomia. Segundo o autor, para crianças em circunstâncias difíceis, tais como conflitos, deslocamentos forçados ou pobreza familiar, ter alguma forma autônoma de renda ou subsistência tende a ser mais atraente do que o “resgate”, a “proteção” ou a colocação em um orfanato. Para o autor, “a perspectiva de obter algum controle sobre suas próprias vidas em contextos onde o mundo dos adultos falhou em protegê-los ou provê-los pode ser uma autoafirmação” (p. 13).

O trabalho foi parte da vida de crianças e adolescentes na maior parte do mundo. A comparação entre sociedades, ao longo do tempo, mostrou que houve enormes variações na natureza do trabalho infantil, na percepção das pessoas sobre o trabalho e na intensidade deste. O trabalho infantil, na modernidade, não é resultado de algum estado societal primitivo que tende a desaparecer. O envolvimento de crianças não é algo característico somente de sociedades pré-agriculturas, mas é um aspecto presente também na recente evolução social do ocidente. A ampliação da educação formal não eliminou o trabalho infantil, apenas pôs limites no trabalho de tempo integral, limitando-o a uma parte do dia, dividindo-o agora com as obrigações escolares. Em sociedades de caçadores coletores, crianças e adultos trabalhavam menos que em sociedades agricultoras. Isso porque o trabalho, nas sociedades de caçadores coletores, era mais eficiente no fornecimento de alimentos que nas sociedades agricultoras (White, 2009).

Como tem sido demonstrado por estudos sociológicos, a noção de trabalho infantil ou da aceitabilidade de crianças e adolescentes no trabalho sofre intensas variações culturais. Podemos inferir que isto se dá como consequência da própria variação que as definições de infância e adolescência têm quando comparamos diferentes grupos culturais. A maioria destas definições se baseiam na noção de que a infância seria a fase da vida localizada entre o zero e os dezessete anos. Contudo, a definição cronológica não é universalmente aceita. A infância, portanto, não é um dado natural, mas um fenômeno social. Apesar da não universalidade, a categoria “infância” tem algumas características relativamente comuns aos diversos grupos, tais como, a dependência de outros para sobreviverem, e o desenvolvimento de capacidades que vão, com o tempo, diminuindo esta dependência.

Parte significativa da atual vivência da infância reflete, em si mesma, a infância no trabalho. A forma de organização da infância atual na educação é um reflexo de milhares de anos de sociedades agricultoras que organizavam sua vida de acordo com suas atividades de

trabalho. Os calendários escolares do ocidente moderno são um reflexo desta organização para a agricultura. Os feriados de primavera e verão não refletiam uma organização das férias escolares em um momento de clima estável, mas a necessidade de “liberar” as crianças e adolescentes das obrigações escolares nos períodos em que aumentava a demanda de trabalho oriunda do plantio e colheita. A forma mais comum de trabalho, nos países em desenvolvimento, continua a ser a participação de crianças em empresas familiares e no trabalho de famílias camponesas. Por outro lado, a preocupação dos círculos políticos e das políticas internacionais recai sobre a pequena fração de crianças que trabalham na cadeia de abastecimento da manufatura de exportação (White, 2009).

A proposta de uma tipologia sistemática ajudaria a alocar os tipos de trabalho de acordo com critérios: por setor econômico (agricultura, artesanato, comércio, manufatura, serviços), trabalho remunerado ou não, formas de recrutamento (gratuito ou não) e pagamento (remuneração por tempo ou por peça), localização (em casa ou fora de casa) e *status* (ajudante dependente ou agente autônomo) (White, 2009). O objetivo de construção de uma tipologia para o trabalho infantil foi parcialmente atingido pela Organização Internacional do Trabalho (2013), mas ainda carece de precisão conceitual. Conquanto tenhamos demonstrado a abordagem sobre o trabalho em si, cabe ressaltarmos alguns pontos sobre a noção de infância, tema bastante presente nas Ciências Sociais para o trabalho infantil.

A Sociologia da Infância tem sido uma área com significativas contribuições para o entendimento sobre infância e o lugar da criança na cultura e na história (Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009). Este campo, que se inicia com o estudo da infância “normal”, na década de 1930, passou posteriormente por uma forte revisão, instaurando um “novo paradigma de infância”. A Sociologia da Infância é crítica da perspectiva convencional de socialização, insistindo que a infância tem um valor intrínseco e deve ser vista como uma fase legítima da vida ao invés de uma “preparação para a vida adulta”. Assim, ela procura ampliar a voz e a agência das crianças. Esta defesa tem igualmente uma repercussão metodológica: considera-se estudar as crianças com os mesmos métodos científicos sociais comuns a outros indivíduos:

Nossa sugestão acima de que a infância e as crianças como objetos de pesquisa não se desviam, em princípio, de outros objetos de pesquisa sociológicos ou antropológicos, implica que as crianças são de fato humanos e, portanto, também podem e devem ser estudadas como tais. Eles não pertencem a outra espécie que exija métodos específicos. Os estudos sociais da

infância não negam, é claro, que as crianças são pessoas "pequenas", mas esse fato não as torna menos humanas (Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009, p. 6).

A revisão metodológica empreendida pela Sociologia da Infância, que resultou na colocação das crianças no centro das pesquisas sobre infância e sobre trabalho, tem mostrado novas e, por vezes, surpreendentes narrativas sobre o trabalho infantil. Nieuwenhuys (2009) mostrou como as crianças, em diversas partes do mundo, reivindicam o direito de trabalhar, sob condições de proteção, direitos e amparo do estado, assim como todos os outros trabalhadores.

Estas narrativas vieram à tona devido a esta mudança paradigmática, conforme Woodhead (1999, 2009), quando passamos a analisar o trabalho infantil pela percepção e sentimentos das crianças e adolescentes que trabalham. Ao deslocarmos estes meninos e meninas do lugar de objetos para o lugar de participantes das pesquisas, do lugar de projetos para o de pessoas, a Sociologia da Infância deu um salto teórico significativo que abriu caminhos para outros diversos saltos teóricos ainda a serem dados.

1.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura é uma etapa da pesquisa que envolve a síntese e a análise das informações contidas em diversos estudos publicados sobre um tema de interesse. Nessa etapa, pretende-se sistematizar os conhecimentos existentes sobre um assunto, na qual o pesquisador compartilha com o leitor resultados de outros estudos que se relacionam com o estudo que está sendo realizado (Creswell, 2003). Deslauriers e Kérisit (2014) afirmam que não é recomendável construir um objeto de estudo na pesquisa qualitativa de forma puramente empírica, o que justifica a realização de uma revisão da literatura que auxilie o pesquisador a “mapear” o que já foi pesquisado e dito sobre o tema em questão. A revisão de literatura contribui para a delimitação do objeto, do problema, dos objetivos e dos participantes da pesquisa. Assim, “é preciso ler o que se escreveu sobre o tema e sondar os domínios teóricos que podem esclarecer a questão” (Deslauriers & Kérisit, 2014, p. 135).

Em relação à pesquisa qualitativa, os autores advertem que é necessário, ao pesquisador, ir além do *corpus* de estudos próprios do seu domínio de investigação, o que justifica a opção por incluir estudos de diversas áreas em nossa revisão, como será apresentado ao longo deste tópico. A opção por uma revisão de literatura intrinsecamente interdisciplinar coaduna com as recomendações de diferentes metodólogos (Huff, 2009; Deslauriers & Kérisit, 2014; Creswell, 2003).

Como em outras etapas da pesquisa, a revisão de literatura exige do pesquisador a adoção de procedimentos a serem seguidos para consecução dos seus objetivos. Entre os tipos de revisão de literatura existentes – revisão sistemática, narrativa, integrativa, etc. – adotamos a forma de **revisão crítica da literatura** tal como proposta por Huff (2009). Este tipo de revisão assume os seguintes pressupostos³:

a) reúne argumentos convincentes a partir de um escrutínio da literatura, buscando responder hipóteses posteriores levantadas pelo pesquisador;

b) busca identificar padrões na literatura do tema no que diz respeito a vocabulário mais comumente utilizado, conclusões comuns a diferentes trabalhos, resultados de pesquisa que apontam convergências e divergências entre autores;

c) adota como **fontes primárias** artigos e demais trabalhos indexados em bases de dados e como **fontes secundárias** referências citadas nestes trabalhos, por vezes menos conhecidas ou que não estão presentes em fontes virtuais de dados (sites, portais de periódicos, etc.);

d) Avalia criticamente argumentos encontrados na literatura, evidenciando os mais relevantes. É comum, nesta etapa, que haja um refinamento da questão de pesquisa, uma vez que o pesquisador aprofunda seu conhecimento no tema ao contatar resultados de pesquisas anteriores.

A partir das recomendações expostas acima, foram adotados procedimentos para o levantamento bibliográfico sobre trabalho infantil em indexadores virtuais de periódicos. O detalhamento dos procedimentos para este levantamento bibliográfico será apresentado a seguir.

³ Os pressupostos listados aqui estão disponíveis com mais detalhes em um quadro apresentado por Huff (2009, p. 152).

1.2.1 Procedimentos para o levantamento bibliográfico

A revisão de literatura foi realizada a partir de levantamentos de estudos, entre artigos, teses e dissertações, nos portais da *Scielo*, Portal de Periódicos da CAPES, e da biblioteca digital JSTOR. Buscas adicionais foram realizadas também nos *sites* das editoras *Springer* e *Elsevier*⁴. Os levantamentos foram realizados em dois momentos, ao longo da construção desta tese: um primeiro levantamento foi realizado no período compreendido entre maio de 2017 a julho de 2018, e um segundo realizado no período entre dezembro de 2021 e julho de 2022.

Foram incluídos, na presente revisão de literatura, estudos publicados na última década (2010-2020), além dos dois anos subsequentes (2021 e 2022), que abordam o tema do trabalho infantil. Para o levantamento de trabalhos publicados nos portais de periódicos, foram utilizados os seguintes descritores: *trabalho infantil*, *trabalho infanto-juvenil*, *trabalho precoce*, *crianças traalhadoras*, *adolescentes trabalhadores*, *child labour* e *trabajo infantil*. A opção por tais descritores se justifica por serem esses os termos mais comumente encontrados nos trabalhos publicados sobre o tema ao longo da última década.

Utilizamos como filtro para refinamento da pesquisa o ano de publicação (2010 a 2022), a língua de escrita do trabalho (português, espanhol e inglês), e o tipo de literatura (artigos, teses e dissertações). Após o levantamento inicial, filtramos os estudos teórico-conceituais, optando apenas por **estudos empíricos**, por estarmos interessados em analisar e discutir resultados de pesquisas construídas a partir de coleta de dados com crianças, adolescentes, comunidades, família ou profissionais que estavam, em alguma medida, envolvidos com o tema.

1.2.2 Resultados e discussão da literatura

Adotados os procedimentos anteriormente descritos, temos como resultados preliminares o que se apresenta no quadro-síntese abaixo:

⁴ Essas buscas adicionais eram realizadas quando estudos – geralmente artigos – apareciam nos portais mencionados, mas não estavam disponíveis para *download*, o que exigia a busca diretamente no *site* das editoras.

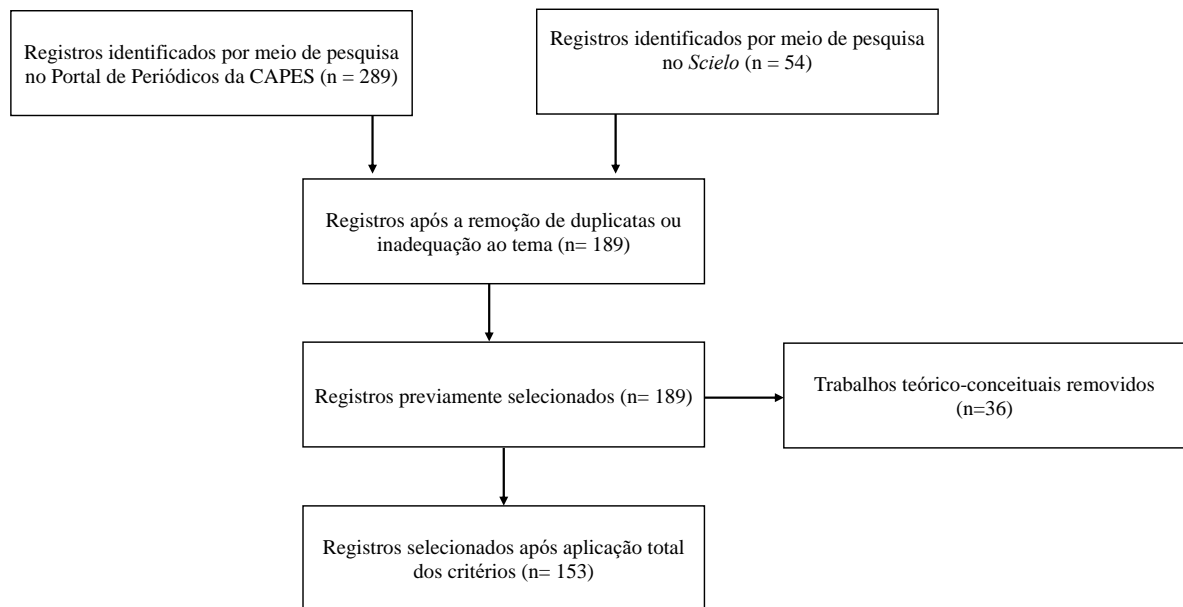


Figura 3. Resultado do levantamento bibliográfico após aplicação do total de critérios.

Os estudos empíricos (N = 153) encontrados foram realizados em diferentes partes do mundo e classificados, inicialmente, em dois grandes grupos, os **nacionais** (realizados em território brasileiro; N = 55) e os **estrangeiros** (realizados em outros países; N = 98) (Figura 4). Os países de realização dos estudos foram divididos por continente, como discriminado a seguir:

- a) América: Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, Estados Unidos e México, Nicarágua e Honduras
- b) África: Tanzânia, Gana, Zimbábue, Etiópia, África do Sul, Nigéria, Egito, Congo, Madagascar e Uganda.
- c) Ásia: Indonésia, China, Jordânia, Paquistão, Vietnã, Índia, Bangladesh, Síria, Filipinas e Irã.
- d) Oceania: Austrália
- e) Europa: Espanha.

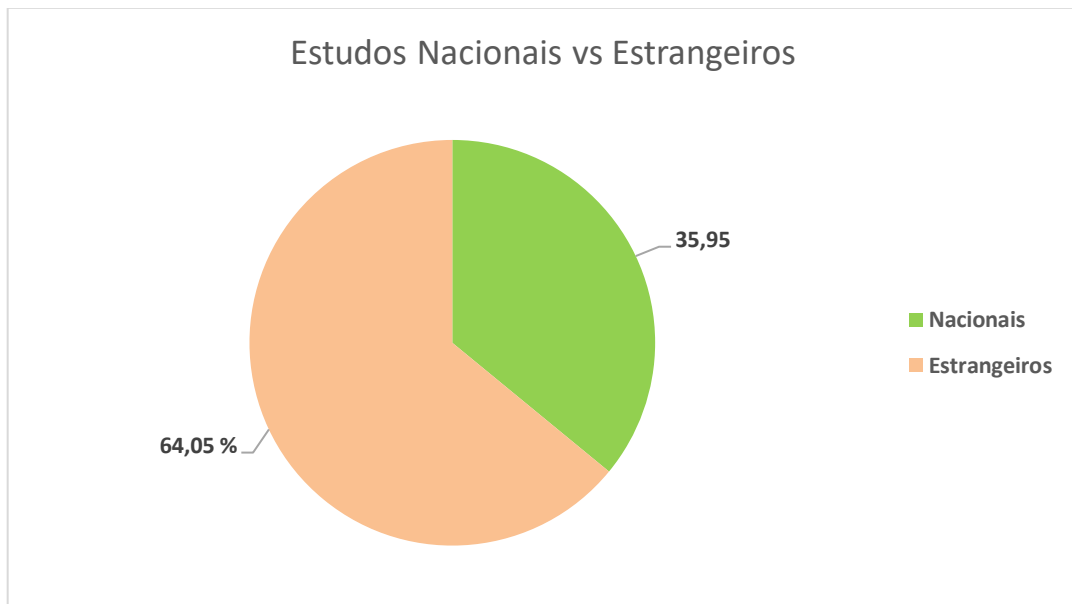


Figura 4. Porcentagem dos trabalhos nacionais (N = 55) e estrangeiros (N = 98) sobre trabalho infantil publicados entre 2010 e 2022.

Organizando os estudos empíricos de acordo com seu delineamento metodológico – quantitativo, qualitativo ou misto, temos o cenário exposto na Figura 5. Para agrupar os estudos em uma das três estratégias de pesquisa citadas, levamos em conta a forma como o trabalho foi designado em termos metodológicos pelos autores.

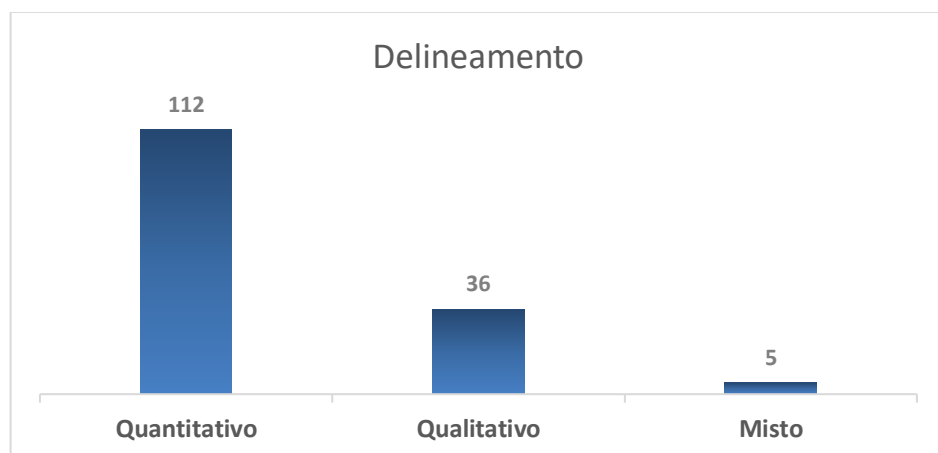


Figura 5. Número de estudos empíricos nacionais e estrangeiros (N = 153) sobre trabalho infantil, classificados por delineamento metodológico, publicados entre 2010 e 2022.

A categorização dos trabalhos por região do Brasil demonstrou haver uma prevalência maior da região sudeste em comparação com as demais regiões do país. Salientamos que, para a divisão dos trabalhos por região, foram considerados apenas os estudos empíricos nacionais (N = 55), já que o objetivo era demonstrar a divisão por regiões no Brasil. O código “regiões diversas” foi utilizado para incluir estudos baseados em dados coletados em mais de uma região do país. Após cuidadosa análise, constatou-se que todos os estudos desta rubrica, sem exceção, foram realizados por meio de dados de amostras nacionais, especialmente a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

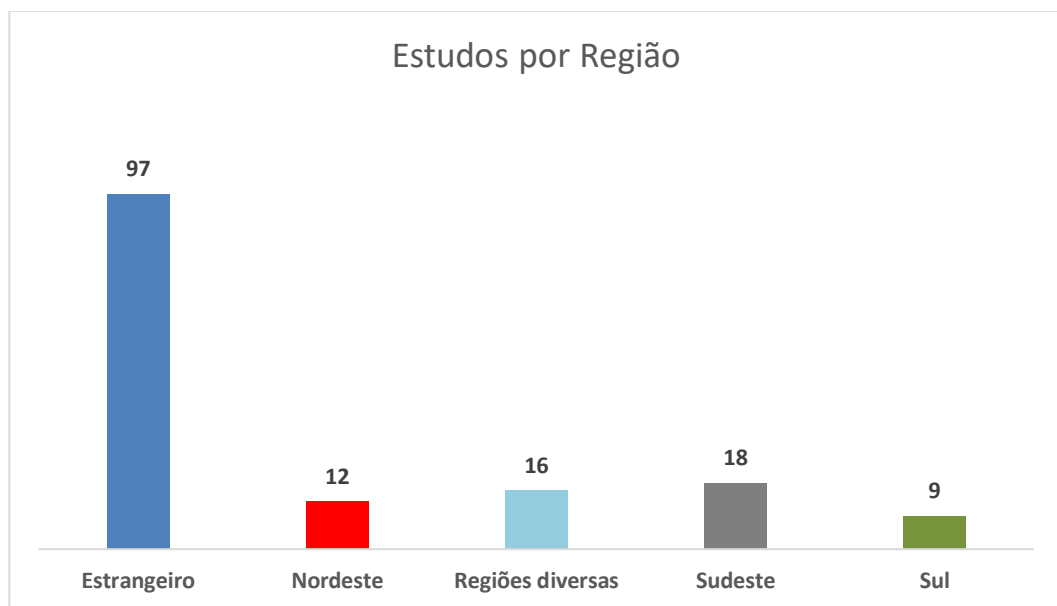


Figura 6. Número de estudos empíricos nacionais (N = 55) sobre trabalho infantil por região do Brasil, publicados entre 2010 e 2022.

Considerou-se também a categorização dos trabalhos por áreas do conhecimento. O trabalho infantil tem sido tema de interesse de diversas áreas. Devido a sua complexidade, a interdisciplinaridade presente neste campo de estudo é algo bastante favorável, contribuindo para um olhar cada vez mais aprofundado sobre as diversas nuances que orbitam em torno do fenômeno. Nesta classificação por áreas temos o seguinte cenário.

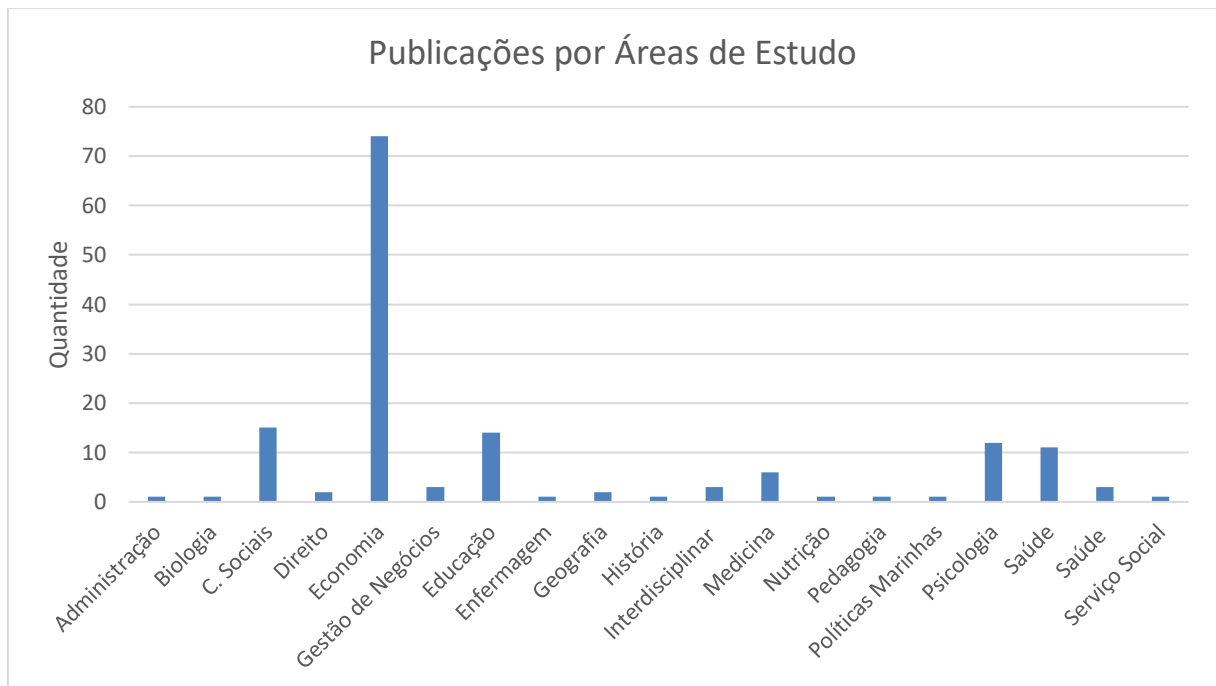


Figura 7. Número de estudos (N = 153) sobre trabalho infantil por área de conhecimento publicados entre 2010 e 2022.

Quando levamos em conta estudos em contextos urbanos, rurais e estudos em que estão mencionados dados oriundos de ambos os contextos, temos o panorama apresentado na Figura 8. Para o presente trabalho, esse recorte é relevante, pois, em uma primeira análise da literatura, notamos uma tendência de estudos concentrados em áreas urbanas mais que em contextos rurais, como é possível ver na figura abaixo.

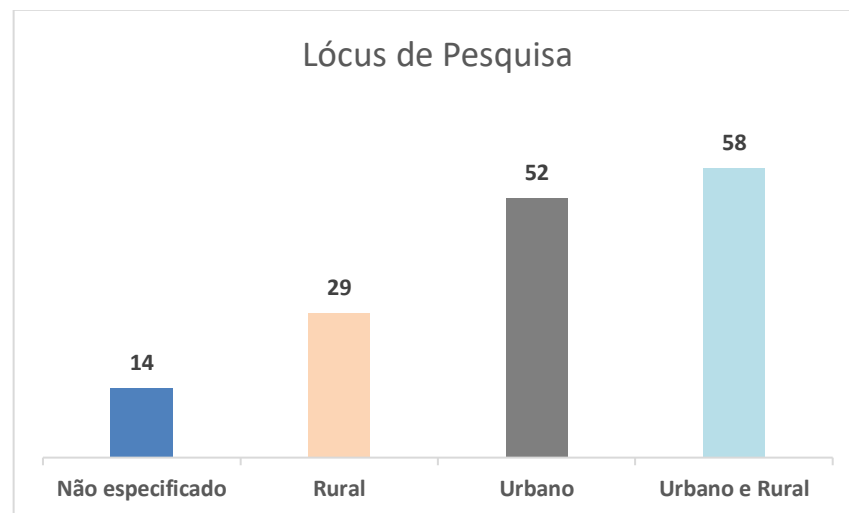


Figura 8. Número de estudos nacionais sobre trabalho infantil por contexto (N = 56) de pesquisa publicados entre 2010 e 2022.

Ao visualizarmos os dados apresentados na Figura 8, podemos inferir que os estudos realizados em contextos rurais podem ter cifras maiores que as apresentadas, já que uma terceira categoria, que envolve contextos urbano e rural, aparece na figura. Entretanto, estes estudos, em sua maioria, são produzidos através de análises de *survey* locais ou sobre dados de amostragem nacionais, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), no caso brasileiro. Em outras palavras, esses estudos usam fontes secundárias e não são realizados pelos autores diretamente no campo. São trabalhos com caráter panorâmico sobre questões como, por exemplo, impactos de políticas públicas sobre frequência escolar em famílias com casos de trabalho precoce no campo e na cidade (Cacciamali, Tatei & Batista, 2010), persistência intergeracional do trabalho ao longo da década de 1990 (Aquino, Fernandes, Pazello & Scorzafave, 2010) e perfil sociodemográfico de pais e mães de crianças trabalhadoras precoces de zonas rurais e urbanas (Carvalho, Marinho & Loria, 2012).

Estes estudos são, especialmente, *sobre* o contexto rural ou urbano, mas não *no* contexto rural ou urbano. No total de 58 estudos inseridos nesta categoria, apenas 10 foram, de fato, realizados em contexto rural e urbano com os pesquisadores *in loco*, a saber, os trabalhos de Lordelo (2011), Dillon, Bardasi, Beegle e Serneels (2012), Landmann, Frolich (2015), McKinney (2015), Zakar, Zakar, Aqil, Qureshi, et al. (2015), Nengroo e Bhat (2017), Adonteng-Kissi (2018), Quattri e Watkins (2019), Edmonds e Theoharides (2020), Avendaño-López e Castillo-Caicedo (2021).

Há ainda uma terceira categoria representada na Figura 8 pelo código “não especificado” que foi construída para dar conta de estudos que não mencionavam a ruralidade ou urbanidade como fator na análise ou discussão, a exemplo dos trabalhos de Kumar (2013), Rauscher, Runyan e Schulman (2010) e Miranda Juárez (2013), não sendo, portanto, possível precisar seu contexto de realização. Dadas as informações apresentadas anteriormente, podemos fazer algumas considerações gerais sobre a literatura consultada.

A prevalência de estudos quantitativos parece estar relacionada com duas tendências principais. A primeira delas está ligada ao fato de que ainda é forte a tradição de estudos quantitativos nas ciências humanas e sociais (Rey, 2005). A segunda tendência que pode explicar a prevalência de estudos quantitativos é a hegemonia da Economia que está, entre as disciplinas, na posição da que mais produz pesquisas sobre trabalho infantil. Os estudos sobre a dimensão econômica do fenômeno são comumente de tipo econométricos, utilizando métodos de análises estatísticas e comparações de medidas.

O campo de estudos sobre o trabalho infantil, se considerarmos as características mais comuns reveladas pela nossa categorização, parece ter alguns traços centrais: este é um campo majoritariamente **quantitativo**, centrado em aspectos **econômicos** do fenômeno, e com enfoque maior em **contextos urbanos** em comparação com contextos rurais. No caso particular do Brasil, adiciona-se ainda a predominância de estudos na **região sudeste**.

A nossa intenção não é reforçar uma binaridade quantitativo-qualitativo, como se a prevalência de estudos quantitativos neste campo de estudos justificasse por si mesma a escolha da nossa pesquisa pelo método qualitativo. Entretanto, acreditamos que é necessário desvelar, além de componentes macroestruturais, os aspectos subjetivos do fenômeno do trabalho infantil (Martínez, 2001), compreendendo como a inserção precoce participa da constituição dos sujeitos concretos inseridos em uma realidade social dinâmica.

Estudos centrados nos contextos urbanos revelam também como a universidade parece estar ainda comprometida especialmente com seus lugares de entorno, já que, no Brasil, as universidades estão mais centradas nos grandes centros urbanos (Buffa & Pinto, 2016). As tensões que são geradas pela proibição do trabalho infantil nos contextos urbanos parecem já bastante conhecidas. Contudo, cabe a pergunta: como tem sido esta experiência em meio rural? De diversos modos, a presente pesquisa intenta responder a esta questão.

A seguir, passaremos a apresentar e discutir estudos empíricos encontrados nesta revisão, considerando seus *locus* de pesquisa. Adotados todos os critérios que elencamos anteriormente, selecionamos 22 estudos realizados integral ou parcialmente em contextos rurais. Focalizamos os estudos em contextos rurais pela semelhança com o contexto de pesquisa da nossa tese, como já afirmamos anteriormente.

1.2.3. Estudos em contextos rurais

Nesta seção, serão apresentados e discutidos resultados de pesquisas empíricas realizadas em contextos rurais, entre estudos nacionais e estrangeiros. Após a apresentação dos trabalhos encontrados, discutiremos algumas repercussões dos resultados para a presente tese, que orientaram a construção dos objetivos e problema da pesquisa.

Dillon, Bardasi, Beegle e Serneels (2012), realizaram um experimento em regiões rurais e urbanas da Tanzânia com o objetivo de avaliar o nível de acurácia de questionários sobre o trabalho infantil. Os autores constataram que os respondentes de pesquisas sobre o tema tendiam a minimizar a ocorrência de trabalho infantil quando precisavam responder questionários longos. Assim, como forma de reduzir vieses nas respostas, os autores construíram questionários mais diretos. Os resultados mostraram que esses questionários acabavam por acessar com mais acurácia a frequência e extensão do trabalho infantil. Nota-se, portanto, que problemas metodológicos nas pesquisas podem contribuir com o escamoteamento do trabalho infantil.

Landmann e Frölich (2015) realizaram uma pesquisa com famílias da região de Hyderabad, no Paquistão, com o objetivo de investigar como a redução de vulnerabilidades socioeconômicas impactam na incidência de trabalho infantil nesta região. Conforme os autores, choques de desenvolvimento econômico são comuns em países pobres ou em desenvolvimento. No contexto estudado, há uma prevalência de trabalho infantil nas famílias pobres, especialmente entre os meninos, realidade que pode ser vista em outros países pobres ou em desenvolvimento.

Um modelo de seguros de saúde e contra acidentes foi testado nessa região, financiado por uma empresa de microfinanças paquistanesa, visando testar a relação entre transferência de renda e diminuição da vulnerabilidade e o trabalho infantil. A pesquisa foi dividida em

duas etapas, com um levantamento de informações via entrevistas antes da implementação do seguro, e novas rodadas de entrevistas realizadas seis meses após esta implementação. Os resultados apontam que houve uma diminuição na frequência de trabalho infantil após a implementação do seguro. Contudo, novas pesquisas precisariam ser feitas para medir, por exemplo, o efeito destes seguros na escolarização em relação ao trabalho infantil. Outro destaque que gostaríamos de dar ao estudo de Landmann e Frölich (2015) é que os autores chamam atenção para o fato de que parte da equipe de pesquisa foi composta por funcionários das seguradoras envolvidas. Isso, segundo os autores, poderia ter criado um viés na coleta de informações sobre o trabalho infantil, contribuindo para uma diminuição apontada nos dados que pode ser apenas artificial. Assim, os autores recomendam que é sempre preferível que “entrevistadores independentes que não estão informados sobre o status do tratamento (dos dados) são preferíveis para coletar os dados da pesquisa” (p. 59).

Ainda no território paquistanês, Zakar, Zakar, Aqil, Qureshi, Saleem, Imran (2015) conduziram um estudo investigando os riscos à saúde que são enfrentados por trabalhadores infantis no setor de olarias no distrito de Okara. Para tal, os autores utilizaram dados quantitativos e qualitativos colhidos dos pais e dos trabalhadores infantis. Como resultados, foi demonstrado que as crianças estão expostas a vários riscos à saúde em seu local de trabalho. Além dos riscos à saúde, os autores investigaram as razões compreendidas pelas crianças para o trabalho infantil e seu nível de conscientização sobre os riscos à saúde.

O resultado alarmante desta pesquisa sugere que a violação de direitos e os riscos à saúde experienciados pelas crianças no setor de olarias ocorre com a conivência dos empregadores e dos pais, estes últimos de quem se espera o cuidado e proteção das crianças. O estudo sugere, ainda, que o trabalho infantil intergeracional se tornou uma forma de norma cultural para as famílias envolvidas, pois é um acontecimento necessário por suas dificuldades materiais prolongadas. Diante de um cenário de riscos, os autores sugerem que “o horário de trabalho das crianças seja fixado; (b) o trabalho noturno deve ser proibido para crianças; e (c) em circunstâncias excepcionais, a luz apropriada pode ser providenciada e outras medidas de segurança devem ser tomadas” (Zakar, et al., 2015, p. 26).

Trata-se de uma diferença importante deste estudo se comparado às conclusões de estudos ocidentais de modo geral: aqui os autores não defendem o fim do trabalho infantil, mas formas de proteção da criança trabalhadora. Podemos inferir que a realidade do trabalho

infantil, nas cadeias produtivas paquistanesas, torna quase impossível a extinção completa de sua ocorrência, o que, em nosso entendimento, só reforça uma noção de conformidade e naturalização do trabalho precoce, problemática que permite a violação de direitos das crianças.

No mundo globalizado, temos assistido a expansão de multinacionais nos mais diversos setores dos mercados produtivos, tais como a indústria e a agricultura. McKinney (2015), realizou uma pesquisa participativa e documental nos distritos indianos de Gujarat e Rajasthan na qual foram conduzidas entrevistas e grupos focais com famílias de trabalhadores imigrantes. A autora buscou investigar como a chegada de uma multinacional de produção agrícola de algodão, neste contexto, pode ter contribuído para o aumento do trabalho infantil.

O aumento da produção de sementes de algodão impulsionada pela chegada da Monsanto no território estudado teve como consequência direta o aumento de taxas de trabalho infantil. Como temos afirmado inúmeras vezes nesta tese, dada a complexidade do trabalho infantil diversos fenômenos associados foram observados: aumento da migração, ainda que sazonal, estabelecimento de novas formas de trabalho e mudança da produção nos bens de consumo, com o algodão passando a ocupar lugar central devido à alta demanda gerada. Assim como a pesquisa paquistanesa de Landmann e Frölich (2015) sugere, também no contexto indiano parece se desenhar, como consequência do aumento de cadeias produtivas, o aumento da incidência de trabalho infantil.

Longe de ser um problema restrito a países pobres, a correlação entre imigração e trabalho infantil também foi tema da pesquisa de Arcury, Quandt, Arnold, Chen, Sandberg, Kearney e Daniel (2020) no estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América. Na referida pesquisa, os autores investigaram a segurança nos ambientes de trabalho de crianças de origem latina. A constatação principal é que o ambiente é inseguro, com pouca adesão ao uso de equipamentos de proteção, e a atribuição de importância dada à segurança é significativamente baixa. Vemos, portanto, que o cenário do trabalho infantil perigoso está igualmente presente em países ricos e pobres, ainda que não seja possível negar sua maior incidência nos últimos.

Nengroo e Bhat (2017) realizaram uma pesquisa na região de Jammu e Caxemira com crianças trabalhadoras da chamada indústria doméstica, que inclui a produção de tecelagem. Conforme os autores, essa parcela das crianças trabalhadoras tem sido esquecida pelos

pesquisadores e gestores públicos, uma vez que a atenção sobre o trabalho em fábricas e minas tem sido muito maior. O estudo teve por objetivo analisar determinantes para a inserção precoce no trabalho, de forma a se estudar medidas necessárias para sua redução. Para tanto, utilizou-se a aplicação de questionários em 960 domicílios.

Os resultados mostraram uma correlação positiva entre baixa renda familiar, analfabetismo do chefe da família e grande tamanho da família. Estes determinantes forçam as crianças a entrar no mercado de trabalho precocemente. Outro fator problemático encontrado pelos autores é que a oferta de emprego, sem necessidade de escolarização, faz com que os pais prefiram inserir seus filhos no trabalho que na escola, devido ao retorno material imediato fornecido pelo trabalho. Por fim, o estudo sugere que o trabalho infantil pode ser reduzido de forma significativa se os pais receberem uma compensação igual aos rendimentos de seus filhos e seu custo educacional.

Ainda na direção de pesquisas que discutem os riscos envolvidos nas atividades de trabalho de crianças, Adonteng-Kissi (2018) investigou o trabalho de pesca artesanal e agrícola em Gana, país situado na África Ocidental. O autor aponta a linha tênue que existe entre o trabalho infantil e a exploração do trabalho infantil – o chamado trabalho perigoso, segundo definição da Organização Internacional do Trabalho (2013), que já discutimos na introdução. O objetivo do trabalho foi identificar as percepções dos pais sobre o trabalho infantil e os direitos humanos nas áreas rurais e urbanas de Gana. Para tanto, o autor realizou entrevistas semiestruturadas com 60 funcionários do governo, representantes de ONGs e ambos os pais cujos filhos estavam/não estavam envolvidos em trabalho infantil, além de técnicas de observação participante em áreas rurais (Ankaase, Anwiankwanta e Kensere) e áreas urbanas (Jamestown, Korle Gonno e Chorkor) de Gana.

O autor concluiu que as crianças estão presentes no trabalho especialmente por uma compreensão dos pais acerca da ética do trabalho, uma vez que maioria dos pais considerou a socialização do trabalho benéfica para as crianças e a sociedade. Por outro lado, o autor constatou que o conhecimento dos direitos humanos torna os pais mais comprometidos com o bem-estar das crianças. Ou seja, reforça-se, neste estudo, que, além de determinantes materiais, fatores socioculturais, como os significados que as pessoas constroem acerca dos fenômenos sociais, impactam suas ações e decisões no curso de vida.

Resultados semelhantes aos estudos de Nengroo e Bhat (2017) e Adonteng-Kissi (2018) foram encontrados na Nigéria por Ofuoku, Ovharhe, Agbamu (2019) ao explorarem a inserção precoce no trabalho em três regiões rurais do país. Os autores constataram que as crianças estavam bastante envolvidas na maior parte das atividades agrícolas avaliadas como perigosas. No estudo, a maioria das crianças participantes combinava atividades escolares com atividades agrícolas. Os motivos apresentados pelos chefes dos agregados familiares agrícolas que explicam o envolvimento das crianças do agregado familiar nas atividades agrícolas incluíam fatores culturais, econômicos, mas também políticos.

Dentre os cenários com mais grave ocorrência de riscos associados ao trabalho infantil sem dúvida o reportado pelo estudo de Sovacool (2021) é o mais grave que encontramos nesta revisão. Partindo de um complexo cenário de cadeia produtiva exploratória o autor utiliza termos como “escravidão moderna”, “desposseção” e “genderização” para examinar os contornos de poder, o patriarcado e o trabalho infantil na mineração de cobalto, artesanal e em pequena escala, na República Democrática do Congo. Impulsionado pela demanda global por cobalto, impulsionada crescentemente pelo uso deste material na produção de baterias e outros dispositivos digitais, a mineração tem levado milhares de congoleses, incluindo crianças, a postos de trabalho perigosos.

A partir de pesquisas de campo incluindo entrevistas semiestruturadas com especialistas, mineiros, comerciantes e membros da comunidade e visitas a minas artesanais, centros de processamento e depósitos comerciais, o autor objetivou compreender a extensão e a gravidade do trabalho infantil no país, além de seus efeitos sobre o patriarcado e as relações de gênero. O estudo revelou que as relações de gênero na mineração são bastante assimétricas, com os riscos recaindo desproporcionalmente sobre mulheres e meninas. Entre as situações reportadas estão a fragilidade dos termos de trabalho, o *status* do trabalho feminino, normas sociais desiguais entre os gêneros e a ocorrência de abuso sexual e prostituição.

Gatsinzi e Hilson (2022) também pesquisaram a presença de crianças e adolescentes trabalhadores na mineração, mas no contexto de Gana. Os autores investigaram através de entrevistas com gestores, professores, familiares e chefes comunitários os motivos para a inserção precoce de meninos e meninas no trabalho perigoso da mineração artesanal e de pequena escala.

Conforme os autores, “hoje, um discurso de 'trabalho (infantil) forçado' impulsionado por imagens e alegações anedóticas feitas sobre o setor de mineração artesanal e de pequena escala (ASM) está sendo amplamente promovido em toda a África Subsaariana” (Gatsinzi e Hilson, 2022, p. 1), o que contribui para aumentar o engajamento da população local neste modo de produção. Sugestões sociais sobre maturidade e prontidão para o trabalho estão também na base da decisão das famílias pela inserção precoce de seus filhos no trabalho. Ainda conforme os autores, as raízes históricas destas sugestões sociais estão na elite ocidental e nos meios de classe média.

Quattri e Watkins (2019), conduziram, em Bangladesh, um estudo com 2700 famílias residentes em favelas de Dakha, capital do país, tendo, como participantes, pais e crianças. Os autores apontam que Bangladesh registrou avanços prodigiosos na educação, de maneira especial no acesso e na equidade de gênero. Entretanto, os níveis de aprendizagem e a taxa de evasão escolar continuam bastante alta. A crescente industrialização do país resultou em um processo de urbanização desordenado, formando, assim, bolsões de miséria e a expansão de áreas de favela na qual o trabalho infantil é abundante.

Os resultados encontrados apontam que há uma alta incidência de trabalho, especialmente no setor de confecções, entre crianças de 6 a 14 anos. A maioria delas está fora da escola, com uma prevalência maior do chamado trabalho perigoso, segundo definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A previsão feita pelos autores é pessimista: com o quadro encontrado no momento da pesquisa, é pouco provável que Bangladesh alcance as metas de desenvolvimento previstas para 2030.

A presença de trabalho perigoso no continente asiático, como já sugerido por levantamentos de dados realizados pela OIT (2013), é bastante frequente. Edmonds e Theoharides (2020), realizando uma pesquisa em outro país asiático, desta vez as Filipinas, encontraram resultados semelhantes aos de Quattri e Watkins (2019). Os resultados do estudo de Edmonds e Theoharides (2020) mostraram que a transferência de renda do estado para famílias pobres não acarretou uma diminuição significativa do trabalho infantil, especialmente do trabalho industrial doméstico feito em domicílio – geralmente, a manufatura de produtos que exigem pouco maquinário. A incidência de trabalho perigoso continuou alta, especialmente entre adolescentes.

Além dos riscos diretos da atividade de trabalho, pesquisas realizadas em contextos urbanos sugerem que comportamentos de riscos e demais impactos para a saúde podem ser mais frequentes entre crianças e adolescentes trabalhadores, a exemplo dos achados de Maciel et al. (2013), em pesquisa realizada no estado de São Paulo com crianças e familiares, que investigou os preditores para riscos de problemas de saúde mental entre crianças trabalhadoras; dos achados de Dall'Agnol, Fassa, Facchini & Benvegnú (2015), em pesquisa realizada no Sul do Brasil, avaliando a relação de trabalho infantil com transtornos de comportamento do tipo introversão e extroversão entre crianças e adolescentes com idades entre 10 e 17 anos de idade; e dos achados de Hamdan-Mansour & Al-Gamal, Sult (2013), que investigaram os impactos do trabalho sobre a saúde, na Jordânia, especialmente relativos à saúde física.

Esta mesma hipótese, já em contexto rural, foi objeto de uma pesquisa conduzida por Raphaelli, Azevedo Junior, Goncalves e Hallal (2020). Os autores encontraram, entre suas evidências, que o consumo de álcool e o tabagismo estiveram associados de modo relevante com a inserção precoce no trabalho, especialmente no trabalho doméstico e na agricultura. Entre os diversos comportamentos de risco à saúde associados ao trabalho infantil, o consumo de álcool foi o mais frequente.

Os significados e interpretações do trabalho infantil em meio rural foi também objeto de investigação de Avendaño-López e Castillo-Caicedo (2021), numa pesquisa realizada na Colômbia. Utilizando o método de teoria fundamentada, as autoras exploraram as significações de trabalho para crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idades que variavam entre 9 e 14 anos, residentes em zonas rurais e urbanas do país. Os resultados apontaram diferenciações construídas pelas crianças e adolescentes relativas aos tipos de trabalho que exerciam, categorizados em trabalho remunerado e ajuda prestada a família. O trabalho em meio rural aparece bastante associado à construção de normas e valores, o que se coaduna com nossa pesquisa anterior (Santana, 2017).

Ainda no contexto indiano, Morrow e Vennam (2010), utilizando uma abordagem qualitativa, investigaram, através do relato de duas meninas trabalhadoras, a inserção precoce no trabalho nas lavouras de algodão e as repercussões desta na escolarização de meninas. Este estudo mostra uma faceta interessante do trabalho infantil: a influência de elementos culturais internalizados nas ações concretas do cotidiano de uma dada cultura. Durante três meses do

ano, crianças trabalham nas lavouras de algodão, e a determinação de quem irá exercer esse trabalho é guiada por uma diferenciação de gênero.

Até a década de 1990, a polinização das sementes de algodão era realizada por meninas pré-púberes, pois se acreditava que elas deveriam exercer essa atividade por causa de sua “pureza”. As autoras afirmam que, atualmente, as determinações são muito mais financeiras e práticas para que as meninas continuem a ser a principal força de trabalho nas lavouras de algodão na Índia. Contudo, a raiz cultural deste fenômeno certamente ainda funciona como forte determinante para esta diferenciação de gênero.

Castro (2012) analisou um interessante acontecimento ocorrido no Maranhão, em uma comunidade tradicional, cuja principal atividade de trabalho era a quebra do coco babaçu. O envolvimento de crianças na cadeia produtiva do coco babaçu era algo bastante comum e compreendido como uma prática cultural da comunidade. Em dado momento, houve uma tentativa de parceria entre a comunidade e uma grande indústria cosmética para que a produção fosse comprada por esta indústria, o que garantiria renda significativa para a comunidade.

Neste momento, a Organização Internacional do Trabalho, baseada nas normativas que versam sobre proibição e tentativa de erradicação do trabalho infantil, interveio para que a negociação fosse anulada. Estava em jogo a garantia da comunidade em ter assegurado seu direito constitucional à prática cultural da quebra de coco babaçu. A solução encontrada foi a construção conjunta – entre a OIT, a comunidade e a indústria – de um Mapa de Risco no qual estariam explicitadas quais atividades poderiam ser exercidas por crianças e adolescentes, sendo vetada a participação destes nas demais etapas da cadeia produtiva.

A cultura do tabaco no Brasil foi largamente explorada e, ainda que atualmente esteja em declínio, está presente em certas regiões brasileiras. Conde (2012) analisou a fumicultura da região de Santa Catarina, buscando compreender como se relaciona a exploração do trabalho infantil e a escolarização neste contexto. Através de uma pesquisa qualitativa que envolveu entrevistas, análise documental e estudo bibliográfico, a autora apontou que a presença de crianças e adolescentes no trabalho ocorre em configurações familiares e não familiares, especialmente no trabalho rural e no trabalho doméstico. Os resultados desta pesquisa são novamente discutidos em artigo publicado por Conde & Vendramini (2014).

Neste contexto a exploração do trabalho ocorre especialmente em pequenas propriedades agrícolas, onde se estabelece uma relação entre pequenos produtores e empresas que compram o que é produzido nestas propriedades. Por acontecer no ambiente familiar, o trabalho é visto, conforme a autora, como uma ajuda educativa. A escola funciona como o lugar do não trabalho, pois é o momento em que crianças e adolescentes estão sentados, interagindo com outros colegas.

Os períodos de férias são aqueles em que mais intensamente se trabalha, pois não há a demanda da escola para ser conciliada com o trabalho. Podemos afirmar que, neste contexto, considerando os achados de Conde (2012), o trabalho ocupa um lugar central na vida dos trabalhadores precoces e seus familiares, já que esta atividade parece ser organizadora da vida dessas pessoas.

O trabalho infantil na cultura do tabaco em comunidades rurais também foi objeto de estudo da pesquisa realizada por Marin, Scheneider, Vendruscolo & Silva (2012), no estado do Rio Grande do Sul. O estudo articulou as abordagens quantitativa e qualitativa, envolvendo técnicas de análise documental e estudo de caso com famílias de agricultores. Assim como no estudo de Conde (2012), anteriormente citado, o trabalho é entendido como “ajuda” prestada à família pelas crianças e adolescentes. Há, ainda, a compreensão do trabalho como forma de socialização e formação de herdeiros. Estes resultados apontam as confrontações entre perspectivas de familiares e legislação, no âmbito da agricultura familiar.

Políticas públicas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família, tiveram impacto sobre a vida concreta de famílias de classes populares. Pires e Jardim (2014) analisaram como o programa Bolsa Família mudou o quadro intergeracional de famílias na Paraíba, a partir de um estudo com abordagem qualitativa que envolveu, no trabalho de campo, entrevistas e observação participante com mães beneficiárias deste programa.

Embora o foco do artigo não seja diretamente o trabalho infantil, os autores apontam como o citado programa vem impactando nas configurações familiares. A “geração Bolsa Família” – termo cunhado pelos autores – é caracterizada por ter mais acesso a consumo de bens e serviços, acesso à alimentação e priorização da escola em detrimento do trabalho, para as crianças dessas famílias. Segundo os autores, esse quadro era certamente diferente antes da implementação do programa. O maior acesso ao ensino não significa, contudo, um ensino de

qualidade. Esta é, na perspectiva dos autores, algo bastante problemático e que deve ser corrigido para que o ciclo intergeracional da pobreza seja rompido.

A questão da imigração e suas relações com o trabalho infantil foram discutidas em pesquisa realizada em contextos urbanos por Antman (2011). Esta relação considerando, agora, o contexto rural, é discutida também por Ramos, Martelo, García, Austreberta, Beutelspacher & Toalá (2014), em uma pesquisa realizada na cultura do cultivo de café, no México.

A região em questão estudada é historicamente conhecida por receber imigrantes da Guatemala que, devido a condições de vulnerabilidade, terminam por serem vítimas de uma série de violações de direitos humanos. Entre as violações está a exploração do trabalho infantil. Conforme os autores, essas violações persistentes se devem ao benefício que gera, para o capital, a inserção de mão-de-obra infantil nas lavouras de café, bem como a negligência de governos no desenvolvimento de políticas efetivas de combate à pobreza e na garantia de direitos das populações vulneráveis.

Inserimos, nesta seção, o estudo de Lordelo (2011) que focalizou as significações de crianças, trabalhadoras e não trabalhadoras, em contexto urbano e rural. Estes contextos resguardavam, entre si, diferenças socioeconômicas (altos e baixos níveis), regional (rural e urbana) e escolar (particular e pública). Os resultados deste estudo apontam, entre outros elementos, para a necessidade de pesquisas no campo olharem para formas menos visibilizadas de trabalho.

As pesquisas de Castro (2012), Conde (2010), Marin, Scheneider, Vendruscolo & Silva (2012), Lordelo (2011) e Avendaño-López e Castillo-Caicedo (2021) compõem um quadro de pesquisas em contextos rurais, voltadas para desvelar aspectos subjetivos da experiência de trabalho infantil não somente nos contextos urbanos. Levando em conta o que tem sido apontado pelos autores, almejamos, agora, responder como novas tensões têm sido geradas nos contextos rurais a partir da intensificação das políticas de proibição do trabalho infantil e seus dispositivos reguladores. Interessa-nos conhecer como o *status* do trabalho infantil tem se alterado nos contextos rurais, comunitários e familiares, com a adoção de novas políticas proibitivas.

A presença de crianças no trabalho, especialmente junto à família, que fora um fenômeno até então trivial, visto mesmo como forma de socialização (Hindman, 2009), tem

sido encarada de forma diferente com o advento das políticas de proteção à criança e ao adolescente. Temos visto que a Organização Internacional do Trabalho (2013) tem interferido nos contextos nacionais, como mostra o estudo de Castro (2012). A tentativa da OIT tem sido a de fomentar discussões sobre o trabalho infantil nos países signatários, como forma de buscar uma definição geral de trabalho infantil, aplicável a diversos contextos.

No entanto, temos perguntado: quais os riscos de uma noção global de trabalho infantil? Quais implicações haveria com a interferência global sobre culturas locais? Nossa intenção de responder a estas perguntas – ou ao menos levantar elementos que auxiliem na sua problematização – se dá, nesta pesquisa, através do desvelamento das experiências de pessoas concretas envolvidas no fenômeno do trabalho infantil, especialmente as crianças e famílias em contextos rurais.

CAPÍTULO 2

2. A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO

2.1. Compreensão axiomática básica

Ao longo de décadas de sua constituição enquanto ciência, a Psicologia tem frequentemente rechaçado o tema da subjetividade. A psique tem sido reduzida a fenômenos do comportamento, da fisiologia ou da genética (Valsiner, 2012). Condições históricas, movimentos de classes, diferenças teóricas, todos esses elementos expressam igualmente divergências ideológicas, e tudo isto tem participado dos rumos que a Psicologia seguiu desde sua constituição como ciência independente da Filosofia (Rey, 2003).

Consideradas como emergentes de um contexto histórico e cultural, as teorias são também orientadas por pressupostos epistemológicos que guiam suas construções conceituais. Estes **postulados** ou **axiomas** antecedem a construção dos conceitos, funcionando como um fundamento metateórico, geralmente com conhecimentos mais abstratos e generalizados. Mikhailov (2005) afirma que todo axioma, em uma teoria científica, é um *a priori* por definição: ele é uma base incondicional da teoria e está presente em todas as transformações futuras do objeto desta teoria, uma vez que o próprio objeto é definido dentro dos limites de um axioma. Portanto, “a base de postulação *a priori* de qualquer teoria serve também como seu objeto” (p. 49).

Branco e Valsiner (1997) propuseram, através do ciclo metodológico (Figura 9), uma articulação entre estes axiomas básicos⁵ na forma de pressupostos *a priori*, a teoria, os dados e

⁵ Reproduzimos aqui a versão original do ciclo metodológico de Branco e Valsiner (1997). Neste ciclo consta, além da teoria, o fenômeno, o método e os dados e a experiência intuitiva, bem como os “assumptions about the world” (“pressupostos sobre o mundo”; tradução livre). Em uma reprodução do ciclo metodológico (Valsiner, 2012), posterior à publicação original de 1997, o termo “pressupostos” aparece substituído por “compreensão axiomática básica do mundo”. Em nosso entendimento, a substituição das expressões nas duas publicações não significa que houve modificações na definição dos elementos do ciclo metodológico, mas apenas que o autor está tratando “pressupostos básicos do mundo” e “compreensão axiomática básica do mundo” como sinônimos. Assim, trataremos aqui ambas as expressões também como sinônimos.

o fenômeno. Na figura estão representadas orientações sobre a adoção de uma perspectiva metodológica cíclica, que compreende a pesquisa de forma processual, na qual suas fases – representadas na extremidade superior, inferior, lateral e no centro do ciclo – alimentam-se recursivamente.

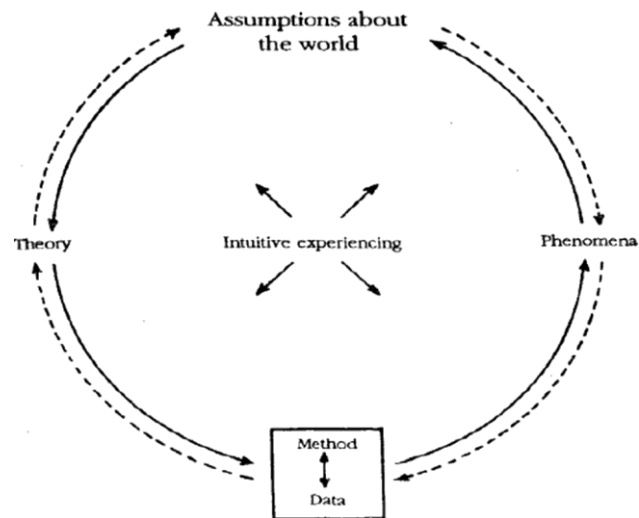


Figura 9. Ciclo metodológico de Branco e Valsiner (1997).

Os elementos deste ciclo são: as teorias e os métodos, dos quais os dados são representações seletivas; os fenômenos como construções conscientes abstraídas da realidade *per se* e a compreensão axiomática básica do mundo, que é anterior aos métodos e teorias e se constituem enquanto pressupostos gerais orientadores de todo o processo de pesquisa.

A experiência intuitiva, figurando no centro do ciclo, enfatiza que o processo de pesquisa e, por conseguinte, a definição do papel do pesquisador, não são determinados por ações mecânicas ou ferramentas estanques de acesso a uma realidade ordenada e objetivamente organizada. Mas são, antes, formas de contato da subjetividade do pesquisador com a realidade social. O pesquisador não é um ente mecanizado e autômato, mas um referente dos conhecimentos que carrega consigo e das opções teórico-metodológicas que adota, e que são, em suma, expressões do seu mundo subjetivo e da sua cultura pessoal.

Mais que a definição do fenômeno estudado, a própria noção de realidade social, na qual o fenômeno de estudo está inserido é também uma construção subjetiva, uma vez que a

realidade não é um aparato externo à psique, mas um conjunto de convenções socialmente construídas e orientadoras das nossas ações individuais e coletivas, que é constantemente internalizado e externalizado (Valsiner, 2012).

Há, assim, uma realidade social sempre construída, que pode ser acessada através da objetivação de suas institucionalizações (Berger & Luckman, 1985) e parcialmente acessada pela pesquisa científica através de seus métodos. A experiência intuitiva aproxima o fazer científico do fazer artístico, em razão de “os aspectos estéticos das ideias explanatórias e o profundo desejo de conhecer algo até então desconhecido dominam sobre o papel social de ser uma fonte culta do conhecimento já acumulado” e ainda “o prazer de encontrar algo novo cria a motivação intrínseca que mantém os seres humanos envolvidos em práticas bem distantes da assim chamada “vida real”” (Valsiner, 2012, p. 301).

Neste ciclo metodológico, entende-se por axiomas básicos as definições que antecedem a construção da pesquisa, que orientam “para onde olhar” ao nos determos sobre um fenômeno que desejamos estudar. Por isto os axiomas antecedem a própria teoria, ocupando o topo do ciclo: os conceitos são derivados dos axiomas e definem, por consequência, as noções de mundo, de ser humano e de ciência e pesquisa adotadas pelos pesquisadores. Dado o papel dos axiomas básicos no processo de pesquisa, nosso objetivo é afirmar um axioma cujo cerne seja a compreensão de que o **fenômeno psicológico é um sistema aberto, histórico, complexo e plurimotivado** (Santana & Lima, 2021).

A compreensão axiomática básica é um elemento constitutivo de um ciclo epistêmico e metodológico que guiará as interpretações dos dados de pesquisa ou da leitura da realidade nas práticas profissionais em Psicologia. Assumir que um fenômeno psicológico, incluindo processos psicológicos básicos e superiores, não são entidades fixas, mas fenômenos históricos, sistêmicos e complexos tem desdobramentos que podem ajudar a superar o “silêncio epistemológico” (Rey, 2013b) que tem vivido a Psicologia e que resulta na atual hegemonia instrumentalista na disciplina. Deste modo, é importante discutir os aspectos do axioma anteriormente apresentado de modo a reforçar as contribuições teórico-metodológicas e epistemológicas deste para a presente pesquisa.

A visão sistêmica sobre o fenômeno psicológico foi bastante influenciada pela Teoria Geral dos Sistemas de Ludwig von Bertalanffy (Bertalanffy, 1968). A noção de sistemas abertos afirma que estes são caracterizados por seu processo duradouro de intercâmbio com o

ambiente. Na definição de Bertalanffy (1968), “um sistema aberto é definido como um sistema em troca de matéria com seu ambiente, apresentando importação e exportação, construção e decomposição de seus componentes materiais” (p. 141). A noção de sistema aberto pode ser tomada de diferentes pontos de vistas disciplinares, e não está esgotado apenas na aplicação em termodinâmica, física, química ou biologia.

Encarar os fenômenos psicológicos como sistemas abertos implica considerar, além de sua troca constante com o ambiente, já posta por Valsiner (2017) e Bertalanffy (1968), que o sistema aberto é sempre relativamente estável (Rey, 2003). Sua estabilidade lhe confere a identidade necessária para o reconhecimento de um sistema ao longo do tempo e sua estrutura resguarda, em si mesma, a possibilidade relativa de mudança. Nossas pesquisas são, portanto, quadros parciais da identidade dinâmica dos sistemas sobre os quais nos debruçamos.

Algum nível de previsibilidade em nossas interpretações de pesquisa só é possível pela capacidade do sistema em preservar sua identidade, mesmo que relativamente. Mas a mudança, como característica intrínseca do sistema aberto, é o que confere o dinamismo que o torna um sistema vivo e produtor, não somente produzido pelo ambiente ou condicionado a ele.

Sobre a complexidade e o caráter plurimotivado do fenômeno psicológico, presente no axioma, o que se afirma é que todo fenômeno psicológico é constituído por suas determinações históricas, sociais, econômicas, políticas e individuais. Assim, entender o fenômeno psicológico implica o reconhecimento destas determinações (Chaves, 2000). A complexidade do fenômeno psicológico também é da ordem do inesperado, caótico e instável, característico do tipo de sistema aberto que é a psique humana, tal como tem sido compreendida na regra dos sistemas abertos (Valsiner, 2017), na Psicologia Cultura Semiótica.

O elemento histórico, por fim, compõe esse axioma com o objetivo de reiterar a necessidade do olhar histórico para os fenômenos psicológicos. Contudo, nesta compreensão axiomática aqui proposta, a história não é somente a soma episódica de eventos macrossociais - como grandes guerras, migrações, conflitos, trocas culturais - mas também a consideração do histórico individual, das trajetórias de vida, como também dos indivíduos como fatos históricos.

A noção de tempo irreversível é central para a Psicologia Cultural de orientação semiótica, estando presente em todo o desenvolvimento desta abordagem. O tempo é definido especialmente por seu caráter de unidade: passado e futuro são instâncias intrínsecas de um sistema, estando integrados em fronteiras dificilmente distinguíveis (Valsiner, 2012). O presente é, pois, “uma linha infinitesimal entre o passado e o futuro, o presente é o local de nascimento do próximo instante presente” (p. 112).

Todo fenômeno psicológico tem uma história de constituição coletiva e individual (Valsiner, 2012). O papel da temporalidade e da perspectiva histórica na pesquisa, na Psicologia Cultural – e na Psicologia de forma geral – é vital, uma vez que “todo contexto cultural, político, social e econômico no qual se constrói a subjetividade individual, para ser compreendido em qualquer dos seus momentos, requer a sua reconstrução histórica” (Chaves, 2000, p. 159).

Apresentada a compreensão axiomática básica como um fundamento epistemológico da pesquisa, e os desdobramentos deste axioma para o entendimento da natureza sistêmica, complexa e histórica do trabalho infantil, iremos apresentar fundamentos teórico-conceituais da presente tese, provenientes especialmente do enfoque semiótico cultural em Psicologia.

2.2. A Psicologia Semiótico-cultural

A Psicologia Cultural tem se ocupado da construção de uma ciência simultaneamente interdisciplinar, desenvolvimental e social, tendo por ponto de partida a compreensão processual dos fenômenos em seu caráter qualitativo. Esta teoria situa-se como parte da ciência psicológica orientada para o desvelamento de princípios básicos, o que a insere no campo da psicologia geral, como uma ciência básica (Valsiner, 2012). A Psicologia Cultural tem referências de diversas disciplinas – ciência desenvolvimental, antropologia, sociologia, história, semiótica e filosofia – o que determina, por natureza, seu caráter de multirreferencialidade. O foco desta proposta teórica está na busca por uma compreensão da experiência humana vivida enquanto uma realidade subjetiva e culturalmente formatada que, em uma ação dinâmica, é constantemente recriada de modo pessoal pelos indivíduos (Valsiner, 2012, 2014).

A cultura, como fenômeno complexo, tem sido historicamente definida de diferentes maneiras nas ciências antropológicas. Neste aporte teórico em questão, a cultura é referida como complexos processos de mediação semiótica. Em outros termos, a cultura e a pessoa na cultura operam de forma recursiva através de signos, o que explica a terminologia semiótica na nomeação da teoria. A base semiótica valsineriana é ancorada na semiótica de Charles S. Peirce e na sematologia de Bühler (Valsiner, 2012, 2014). Segundo Valsiner (2012), a mediação semiótica pode ocorrer em dois níveis: em um nível intrapessoal e em um nível interpessoal. O modo de funcionamento intrapsicológico da pessoa, expresso em seu engajamento experiencial no mundo através de ações como, por exemplo, pensar, sentir ou memorizar, caracterizam o nível intrapessoal da mediação semiótica.

Para ilustrar tal elaboração, Valsiner (2012) recorre à hipotética situação de uma pessoa diante de uma pintura dizendo a si mesma “eu gosto disso”. Nesta situação a pessoa, conforme Valsiner (2012), “está envolvida em um ato de regulação semiótica intrapsicológica de seus sentimentos” (p. 28). No nível interpessoal, a mediação semiótica é expressa em situações sociais de compartilhamento, nas quais diferentes pessoas estão envolvidas em interações atravessadas por práticas discursivas. Nestas interações circulam, além das trocas simbólicas discursivamente organizadas, os sentimentos das pessoas envolvidas na interação, as representações comuns ao grupo cultural imbuídas de significados que são, ao mesmo tempo, compartilhados socialmente e singulares para cada pessoa concreta.

A questão da mediação semiótica em Valsiner (2012) é bastante ampla e discutir todas as suas minúcias escapam ao escopo deste trabalho. Gostaríamos de ressaltar, contudo, uma das formas possíveis de mediação semiótica da cultura que, conforme o autor, pode ocorrer através do uso de modelos populares ou representações sociais. As instituições sociais estão recorrentemente valendo-se de mediação semiótica como ferramenta para regular as ações dos indivíduos orientadas por metas, numa tentativa de exercer regulação sobre as funções psicológicas, no nível interpessoal ou intrapessoal. Instituições sociais são detentoras de interesses particulares, que podem orientar seu caráter regulador sobre as esferas de experiências dos indivíduos.

No caso da presente pesquisa, podemos considerar que governos e estados, através de seus dispositivos legais, têm exercido esse papel sobre famílias e crianças trabalhadoras, ainda que nem sempre forneçam ferramentas – materiais e simbólicas – para a superação da

condição de trabalho precoce. Isto ocorre tanto nas situações em que isto é necessário, ou quando a regulamentação de uma prática cultural de uma dada comunidade é incorporada à legislação proibitiva como algo danoso que deve ser extinto. Isto tem conflitado com as representações das famílias e comunidades, tal como exposto por Castro (2012) na problemática das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão, que já mencionamos no capítulo anterior.

Na mediação semiótica está implicado o uso de signos como elementos mediadores. A conceituação de signo utilizada por Valsiner (2012, 2014) é também oriunda da Semiótica peirceana, na qual o signo é entendido como uma representação que está em lugar do objeto na mente da pessoa. Os signos nos conectam com o ambiente externo e são parte de uma estrutura triádica, como apresentado na figura a seguir.

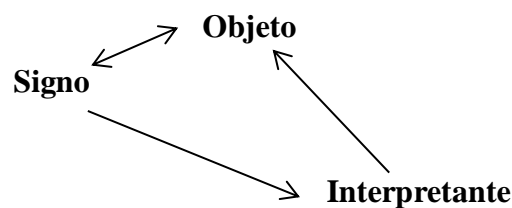


Figura 10. Triângulo de Peirce (Valsiner, 2014, p. 95).

Neste movimento triangular, o signo representa, para o interpretante, o objeto e, por sua vez, o objeto emerge como uma forma nova de significado na relação triádica. Para Valsiner (2014), a ação peirceana de inserir o interpretante na relação – escapando à díade signo-objeto – permite capturar mudanças de significados através da produção de novos significados neste sistema. O objeto, submetido a um processo de interpretação é, por consequência, um novo objeto para um interpretante, ainda que, materialmente, ele não tenha sofrido mudanças. Logo, no tempo irreversível, os signos podem ser construídos, mantidos ou abandonados no movimento de construção de significados por um interpretante.

De forma simplificada, um signo, nesta formulação, toma forma de um ícone, um índice ou um símbolo (Valsiner, 2012). A produção peirceana sobre signos é bastante extensa e não pretendemos, aqui, esgotar a apresentação ou a articulação desta noção com o tema da

presente pesquisa, ainda que reconheçamos a crítica de Valsiner (2014) de que, ao utilizar apenas o nível de representação dos signos, reforçamos “um uso restrito do legado teórico de Peirce” (p. 96). Contudo, creio que as noções gerais – ícone, índice ou símbolo – permitem a produção de inteligibilidade de elementos subjetivos sobre o fenômeno estudado.

O signo de tipo ícone funciona como uma representação imagética do objeto, ainda que este último não esteja presente. O ícone se assemelha ao objeto que ele busca representar e, por seu caráter significante, seu objeto pode até mesmo não ter existência concreta. Ícones são também as representações generalizadas dos objetos provenientes dos fenômenos captados através dos sentidos. As representações sógnicas icônicas podem ser de tipo simplificado, com menor riqueza (*schemata*), ou de tipo mais complexo, como representações mais hiperenquecidas da realidade (*pleromata*).

O signo de tipo índice é criado pela ação do objeto, que conduz a uma representação do objeto para uma mente interpretante. A pegada de um animal seria um exemplo de índice, já que ela evoca, para uma mente interpretante, a figura do animal produtor da pegada. O signo de tipo símbolo, por sua vez, representa um elemento que pressupõe um interpretante, pois, sem este interpretante, ele perderia seu caráter de signo. Palavras, como objetos socialmente convencionados para representar outros objetos, são exemplos de símbolos presentes na linguagem humana (Valsiner, 2012).

A diversidade de qualidades de signos é imensa, e aqui nos interessa, além dos tipos já demonstrados, os signos promotores. Signos promotores funcionam como orientadores pessoais, fundamentados em valores que operam em uma extensão temporal guiada para o futuro. Conforme Valsiner (2012), “todo operador semiótico pode funcionar como um signo promotor, orientando a amplitude da variabilidade na construção de significado possível no futuro” (p. 53).

Apesar das distinções anteriormente feitas sobre as características de cada signo, eles podem existir sem exclusões mútuas, estando simultaneamente presentes em uma dada experiência permeada por signos, pela sua natureza intrinsecamente híbrida (Valsiner, 2012). Esta forma de expressão dos signos implica que eles podem funcionar em uníssono, como complexo de signos (Valsiner, 2014), no qual eles agem uns sobre os outros – seja por apoio ou inibição – nos processos pessoais e coletivos de construção de significados.

Signos são, por natureza, dinâmicos, potencialmente transformadores e transformáveis (Valsiner, 2012). A existência humana, orientada temporalmente para o futuro, está permeada pela possibilidade do uso de signos de caráter abstrato, capazes de orientar as construções de futuro da pessoa, funcionando como um operador semiótico. Ainda segundo Valsiner (2012), este signo “é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção ao possível futuro – antecipado, ainda que desconhecido” (p. 53). Na presente pesquisa, tem-se o objetivo de identificar estes signos promotores que participam da construção dos significados de crianças trabalhadoras, pois estes signos se relacionam fortemente com expectativas de futuro e processos imaginativos de construção de um futuro acreditado ou conjeturado, dentro da condição de trabalhador precoce no presente.

Na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, a cultura é incorporada pelos indivíduos através de um processo constante de internalização e externalização de um ambiente necessariamente reconstruído e habitado por signos. A relação pessoa-cultura nunca é um processo de apreensão linear em que a cultura está dentro da mente como um reflexo. A cultura é, antes, parte do sistema psicológico como reconstrução das experiências culturais subjetivamente organizadas pela pessoa, de forma ativa. A estrutura deste cenário cultural, percebido e interpretado pela pessoa na cultura, é um movimento constante de criar signos e agir de acordo com as interpretações destes signos (Valsiner, 2014).

As construções de signos estão imbricadas também na produção de significados (Vigotsky, 2009) e a gama complexa destas experiências é denominada, por Vigotsky, como **vivência**⁶. A vivência é definida como a forma singular pela qual cada indivíduo percebe e significa a situação social na qual está inserido, sendo esta vivência mediada por signos culturais, tendo, portanto, uma dimensão semiótica, e pelos sentidos e significados (Vigotsky, 2007, 2009; Rey, 2013a). As experiências de trabalho das crianças são, pois, formas de vivência, na medida em que estas atividades de trabalho se constituem de maneira singular para cada pessoa, mesmo em um ambiente simbólico e materialmente partilhado.

⁶ O termo original em russo *perijivane* também foi traduzido para o português como “experiência”. Aqui se optou por *vivência* considerando as recomendações de Prestes (2010) sobre a tradução e o significado mais próximo do termo.

2.3. O Significado

A experiência dos seres humanos na cultura, desde as imediatas de interação interpessoal até o funcionamento complexo das funções psicológicas superiores, é mediada por processos cognitivos e afetivos. O mundo em que vivemos nos alcança na forma de estímulos de diversas naturezas, aos quais temos acesso através dos diferentes sentidos. A sensação e a percepção, o uso de sentidos como olfato, paladar ou tato, nos inserem neste mundo. Permite-nos acessar os dados do ambiente e, ao mesmo tempo, fazer modificações substanciais neste ambiente, a partir das necessidades que emergem da experiência de estar no mundo.

Por outro lado, se cabe aos sentidos e à nossa cognição a interpretação dos dados deste mundo que nos cerca, são os afetos os responsáveis por “colorir” as experiências culturais, dando, a estas, um caráter singular e irrepetível. O funcionamento integrado da cognição e dos afetos foi de especial interesse do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotsky. A natureza cultural da experiência humana é caracterizada – sendo esta uma característica intrinsecamente humana – tanto pelo uso de instrumentos quanto pela possibilidade de comunicação e uso da linguagem (Vygotsky, 1934/2014).

Vigotsky (1930/2013) observou ao menos três tendências principais na Psicologia de seu tempo em relação ao fenômeno psicológico e ao enfoque que a psicologia dava ao mesmo. Havia, assim, a tendência fisiologista, representada pela reflexologia, que renunciava ao estudo da psique em favor do estudo dos comportamentos observáveis; a tendência descritiva de estudo do psíquico, que se voltava para análises de processos conscientes e, por fim, uma tendência de estudo da psique através de manifestações do inconsciente. A obra de Vigotsky (1930/2013) representou uma quarta alternativa, incorporando uma via dialética. Conforme o autor “a psicologia dialética, parte antes de tudo, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos” (p. 99). No curso de uma psicologia dialética, Vigotsky esteve especialmente interessado na formação histórica e cultural do psiquismo, tendo a linguagem uma função essencial nesta formação (van der Veer & Valsiner, 2014).

A necessidade de transmissão intergeracional da cultura, incentivada pelas diferentes formas de trabalho que foram gradativamente desenvolvidas, tornou cada vez mais necessária a comunicação entre os seres humanos. Esta comunicação distinguia a espécie humana das

demais espécies pelo uso distinto da linguagem⁷, verbal e não verbal, nos processos comunicacionais. Demandas de trabalho e interação cada vez mais complexas criaram uma classe de ferramentas cognitivas, baseadas na linguagem, que a Psicologia de enfoque histórico-cultural denominou de processos psicológicos superiores (Vigotsky, 1934/2014). Como uma forma internalizada de linguagem, o pensamento também incluía a conjugação de afeto e cognição.

Vigotsky (2009) avança na interpretação que tinha por objetivo conciliar a linguagem e o pensamento, e encontra no **significado** a unidade indissociável destes dois processos. Conforme o autor, o significado da palavra “é uma unidade indecomponível de ambos os processos” ao mesmo tempo é “um traço constitutivo indispensável da palavra” uma vez que, “o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito” (Vigotsky, 2009, p. 398). Apesar de seu interesse pela fala como forma de linguagem, Yudina (2006) afirma que é evidente, na obra de Vigotsky, seu interesse maior pelos fenômenos de pensamento (entendido como linguagem internalizada) que de linguagem verbal ou fala.

De acordo com Chaves (2006), o significado é “um sistema de interpretações construído pelos sujeitos sociais, a partir de suas experiências culturais, historicamente situadas e mediadas pelas relações sociais, pela linguagem e por instrumentos” (p. 89). Assim, na presente tese, o conceito de significado contribui para desvelar a forma como os sujeitos que estão envolvidos com o trabalho infantil interpretam-no do ponto de visto psicológico, ao passo que criam suas próprias formas singulares e irrepetíveis de interpretação do fenômeno e, concomitantemente, orientam suas ações através destes significados.

Contudo, conforme Lordelo (2007), não há um ponto pacífico entre autores que foram influenciados por Vigotsky sobre qual seria a unidade básica de análise da teoria desse autor. Isto nos coloca frente à necessidade de discutir a própria definição de significados, não somente de Vigotsky, mas também de autores que foram influenciados por sua obra. A construção das diferentes teorias que tiveram algum ponto de intersecção, na apropriação

⁷ Por uso distinto da linguagem afirmamos que a linguagem, tal como utilizada pelos seres humanos, tem uma função e complexidade ausente na linguagem produzida por outras espécies. Conforme Harari (2020), “todo animal possui algum tipo de linguagem. Até mesmo insetos, como abelhas e formigas, podem se comunicar de maneira sofisticada, informando a localização de um alimento” (p. 33). No entanto, a diferença qualitativa entre o uso da linguagem entre as demais espécies e a espécie humana está na complexidade que a linguagem atingiu ao longo da evolução para esta última. Já que “podemos conectar um número limitado de sons e sinais para produzir um número infinito de frases, cada qual com um significado distinto. Desse modo, conseguimos receber, armazenar e comunicar um volume prodigioso de informações sobre o mundo ao nosso redor” (p. 33).

criativa de ideias de Vigotsky (Lordelo, 2007), também incorporaram ideias de outros autores, o que explica os diferentes rumos que algumas teorias tomaram, mesmo tendo uma base comum. De forma a aprofundarmos esta discussão, apresentaremos inicialmente o conceito de significado de Vigotsky e, em seguida, serão analisados desdobramentos deste conceito na obra de outros autores.

2.3.1. Significados e sentidos em Vigotsky

Conforme Bruner (1990), significados são negociados e renegociados por um dado grupo cultural através de interpretações narrativas. Do mesmo modo, normas sociais, valores morais e crenças culturais são conjuntos de significados que vão sendo arbitrariamente construídos e repassados através do tempo, por meio de negociações discursivas, em um dado contexto sociocultural.

A construção de significados é parte da condição existencial humana, e se faz presente nas diferentes formas de comunicação. Não somente uma narrativa ou discurso, como formas de comportamento verbal, são carregados de significados: uma representação pictórica, uma canção ou uma poesia também contêm significados que manifestam um conjunto de interpretações dadas por seus autores à realidade. Portanto, investigar significados implica, em última instância, compreender a gênese de processos sociais e individuais de construção da realidade.

O conceito de significado de Vigotsky (2009, 1934/2014) é definido como sendo simultaneamente a) uma generalização, b) uma unidade entre a comunicação e a generalização e c) uma unidade do pensamento e da linguagem. Para Vigotsky (1934/2014), o significado da palavra é uma generalização manifesta em qualquer idade de um indivíduo, e “a estrutura diferente destas generalizações representa uma forma diferente de refletir a realidade no pensamento” (p. 279).

A generalização é o modo pelo qual tornamos pertencentes a certas classes os objetos e fenômenos do mundo; “generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento” (Vygotsky, 1934/2014, p. 289). Ao criar um rótulo para

um objeto, conseqüentemente o colocamos numa categoria que representa certa classe de outros objetos semelhantes àquele. A generalização é uma ferramenta da linguagem humana utilizada tanto para categorizar objetos materiais quanto fenômenos socioculturais mais complexos. A própria definição de trabalho infantil é, em si mesma, uma generalização, na medida em que cria uma categorização para certa classe de atividade laboral, neste caso, exercida por crianças e adolescentes. Através desta generalização, somos capazes de distinguir, por exemplo, a atividade de trabalho da atividade escolar, ainda que as fronteiras entre a atividade de trabalho e a educativa não sejam sempre distinguíveis (Lordelo, 2011).

Um problema para a definição de trabalho infantil pode ser encontrado na própria fluidez característica da generalização dos significados: na medida em que um significado é uma zona de estabilidade relativa, que guarda em si mesma os elementos potenciais de sua transformação, o significado dinamicamente se estende para dimensões não contempladas na lei de trabalho infantil, incluindo, em suas condições de constituição, variáveis de gênero, faixa etária, etnia, origem e território.

Já observamos, por exemplo, que os sentidos atribuídos por adolescentes para o trabalho e a escola variaram, quando são comparados os discursos de adolescentes de contexto urbano e de contexto rural. Enquanto o trabalho no contexto urbano é fortemente relacionado com um senso de responsabilidade, comprometimento e relações formais de trabalho, no contexto rural o trabalho é mais associado à transmissão intergeracional de cultura, convivência familiar e cultivo de valores morais e *ethos* grupal (Santana, 2017). Furlan (2009) distingue a relação de trabalho e a relação de emprego. A primeira “é aquela que envolve dois sujeitos, cujo objeto é a prestação de determinado serviço por pessoa física, independentemente de subordinação, de habitualidade ou onerosidade” (p. 19). A segunda, continua, caracteriza-se “pela maneira que o serviço é prestado, ou seja, para configura-la é necessária a observância de alguns requisitos, quais sejam: pessoa física (*intuitu personae* com relação ao empregado); continuidade; subordinação; salário; pessoalidade; cujas partes são denominadas empregado e empregador” (p. 19). Destacamos que, considerando estes aspectos elencados por Furlan (2009), o trabalho em contexto urbano se caracterizava como uma relação de emprego, enquanto que no contexto rural, pela falta de observância dos mesmos aspectos, havia uma relação de trabalho que não podia ser caracterizada como emprego. Podemos inferir, portanto, que as diferenças nas relações de trabalho foram

elementos que também orientaram a diferença contextual na produção de significados quando comparamos adolescentes em contextos urbano e rural (Santana, 2017).

Retornando a Vigotsky (1934/2014), este afirma que o significado é uma unidade entre a comunicação e a generalização, visto que o processo de comunicação decorre da relação entre um receptor e um emissor de uma mensagem, que somente estabelecem uma compreensão mútua na medida em que esta mensagem é transmitida através de generalizações compartilhadas. Para comunicar, por exemplo, uma sensação, um emissor pode utilizar de expressões corporais, como gestos e expressões faciais, mas só será compreendido quando estabelecer relações entre uma classe de estados compartilhada e a sensação que pretende comunicar. A unidade entre generalização e comunicação decorre de o significado de uma palavra ser capaz de conectar uma sensação individualmente sentida para uma classe de estados compartilhada.

Por último, o significado é uma unidade entre a linguagem e o pensamento, uma vez que é, simultaneamente, um fenômeno discursivo e intelectual, sem estar encerrado em nenhuma destas dimensões. O significado é um fenômeno do pensamento pelo fato de o pensamento estar vinculado com a palavra e presente nela. E é um fenômeno da linguagem na medida que a linguagem está ligada ao pensamento e é influenciada por ele (Vygotsky, 1934/2014). O significado, como esta unidade indecomponível na intersecção entre linguagem e pensamento, está representado abaixo pelo diagrama proposto por Molon (2015).

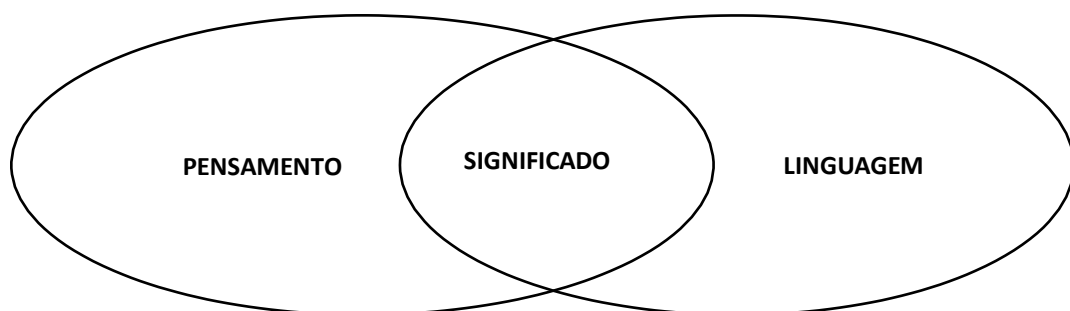


Figura 11. Articulação entre pensamento, linguagem e significado (Molon, 2015, p. 105).

Desprovida do significado, a palavra nada mais é que um som vazio, emitido pelo órgão fonador humano, mas sem qualquer possibilidade de ser interpretada por um outro receptor humano. O significado é um elemento contido na palavra que permite que este signo seja, potencialmente, uma ferramenta de comunicação, na medida em que o significado atribui um código compartilhado que está comunicado na palavra. Mas, longe de ser um processo estanque, os significados adquirem vida nos contextos culturais e podem ser modificados no curso do tempo. Em suma, os significados estão sempre em desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2014).

Decorre da natureza dinâmica dos significados que, por exemplo, no século XIX, conforme Colclough (2016), adultos fossem permissivos com a presença de crianças em atividades de entretenimento na era vitoriana britânica; ou que grupos de trabalho, na mineração de carvão, fossem compostos por verdadeiros “exércitos de trabalhadores precoces”, entre crianças e adolescentes que, constantemente, perdiam suas vidas ou se acidentavam de forma grave sob a condescendência de uma sociedade americana em franca expansão industrial (Rosenberg, 2013). Hoje, tais acontecimentos podem até encontrar certo grau de permissividade em alguns contextos, mas os esforços globais para a erradicação do trabalho infantil, especialmente do trabalho perigoso, demonstram como os significados que giram em torno da inserção de crianças e adolescentes no trabalho sofreram mudanças substanciais nas últimas décadas.

Retomando Vigotsky (1934/2014), a presença dos significados, na linguagem humana, não está circunscrita apenas ao uso compartilhado destes significados. Os significados, na medida em que são um fenômeno também do pensamento, estão sujeitos ao uso pessoal que cada indivíduo faz no momento em que dele se apropria. Esta apropriação singular dos significados resulta, de acordo com Vigotsky (1934/2014) (a partir das contribuições do linguista francês Paulhan), na produção de **sentidos**. Na definição do autor

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável

com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (Vigotsky, 2009, p. 465).

Comparativamente, o sentido tem mais fluidez que o significado. É próprio do sentido a inconstância, o que o torna, por consequência, estritamente contingente. Diferente do significado de uma palavra, que tende a permanecer isolado em seu uso compartilhado, o sentido de uma palavra geralmente opera dentro de um contexto de uso particular, podendo uma palavra adquirir um sentido dentro de uma operação, e adquirir outro sentido em outra operação (Vigotsky, 2009). Na relação entre o significado e o sentido, o significado é “apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Nesta distinção entre o sentido (*smysl*) e o significado (*znachenie*⁸), “ambos são entidades mutáveis, mas sua mudança é diferente a depender da escala temporal” (Valsiner, 2012, p. 306). Os significados têm uma mudança mais lenta, devido a sua natureza de “significado vigente”. Por sua vez, os sentidos se constroem como dispositivos semióticos imprecisos que se alimentam destes significados vigentes. A lenta mudança dos significados não pode ser explicada apenas por seus aspectos psicológicos - senão estaríamos incorrendo no velho psicologismo do qual Vigotsky foi, inclusive, crítico. Mudanças de significados também são dependentes de mudanças socioculturais mais profundas, como, por exemplo, nas relações de poder entre grupos sociais, dos ganhos materiais e simbólicos que alguns significados garantem a um determinado grupo ou a pessoas dentro de uma cultura.

A não homogeneidade do conceito de significado implica na necessidade de situarmos de “qual” significado estamos falando. Assim, cabe fazermos uma breve explanação do conceito que aqui será dividido em pelo menos três enfoques teóricos diferentes, além da elaboração inicial de Vigotsky (2009, 1934/2014), já apresentada. A contribuição de autores pós-vigostkianos⁹ auxilia-nos a entender o conceito de significado. Ao colocarmos as ideias destes autores aqui, apresentando-os dentro de uma mesma tradição epistemológica (a das teorias de base histórico-cultural), ainda que respeitando suas diferenças teórico-

⁸ Termos originais em russo.

⁹ O termo “pós-vigostkiano” conforme utilizamos aqui é arbitrário. Os autores citados não atribuíram, a seus respectivos trabalhos, a denominação de “pós-vigostkiano”. A utilidade do termo está em criar uma divisão didática para entendermos como o conceito de significado elaborado por Vigotsky foi continuado por outras abordagens da Psicologia de tendência histórico-cultural.

metodológicas, nossa intenção é praticar um uso livre da forma como abordam a questão dos significados, e não uma filiação teórica completa a esta ou àquela abordagem.

A opção pelo termo “pós-vigotskiano” é um exercício teórico livre e de natureza acadêmica, que se justifica pela intenção de contribuir com a discussão tanto do tema do trabalho infantil, quanto com a discussão do conceito de significados. Bruner, Rey ou Valsiner são aqui denominados de pós-vigotskianos na medida em que foram avançando em zonas de sentido (Rey, 2003) – questões que não foram suficientemente respondidas ou que abriram espaços para novos avanços teóricos – deixadas por Vigotsky em seus inúmeros trabalhos publicados e em outros que foram apenas parcialmente concluídos devido a sua morte precoce.

Contudo, a obra de nenhum dos três se encerra estritamente na tarefa de continuar o legado de Vigotsky. A Psicologia Cultural Semiótica de Valsiner (2012, 2014) é igualmente influenciada pela semiótica de Peirce e pela sematologia de Bühler, além de ser, nas palavras do próprio Valsiner, um híbrido que agrega “a ciência desenvolvimental, a antropologia, a sociologia, a história, a semiótica, a filosofia - é uma aventura em direção à síntese de ideias no campo da psicologia cultural” (2012, p. 9). A Teoria da Subjetividade, de González Rey (2003, 2004a, 2012), agrega influências que abarcam, por exemplo, a corrente pós-moderna em filosofia e ciências, além de autores como Castoriadis, Touraine, Bozhovich e a tradição da Psicologia Soviética. Lordelo (2011) refere-se a Bruner como “uma importante referência contemporânea de inspiração também vigotskiana para a proposição de um modo de analisar fenômenos do ponto de vista da Psicologia Cultural” (p. 51), o que confirma uma tendência, na Psicologia, em inserir este autor na tradição de autores vigotskianos.

Reside na intersecção entre significado e sentido grande parte das diferenças conceituais entre autores que se debruçaram sobre a obra de Vigotsky. Assim, a divisão que propomos aqui apresenta duas orientações opostas e uma orientação intermediária. A orientação que advoga a primazia do sentido sobre o significado como unidade de análise na Psicologia é representada pela Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2004a, 2005, 2007b). Uma posição intermediária está presente na Psicologia Cultural Semiótica de Valsiner (2012, 2014), que reconhece a distinção entre sentido e significado, mas trabalha de modo indistinto com ambos os conceitos. E, por fim, a orientação da Psicologia Cultural de Jerome Bruner (1990) que advoga a primazia do significado como unidade de análise (ver Figura 12).

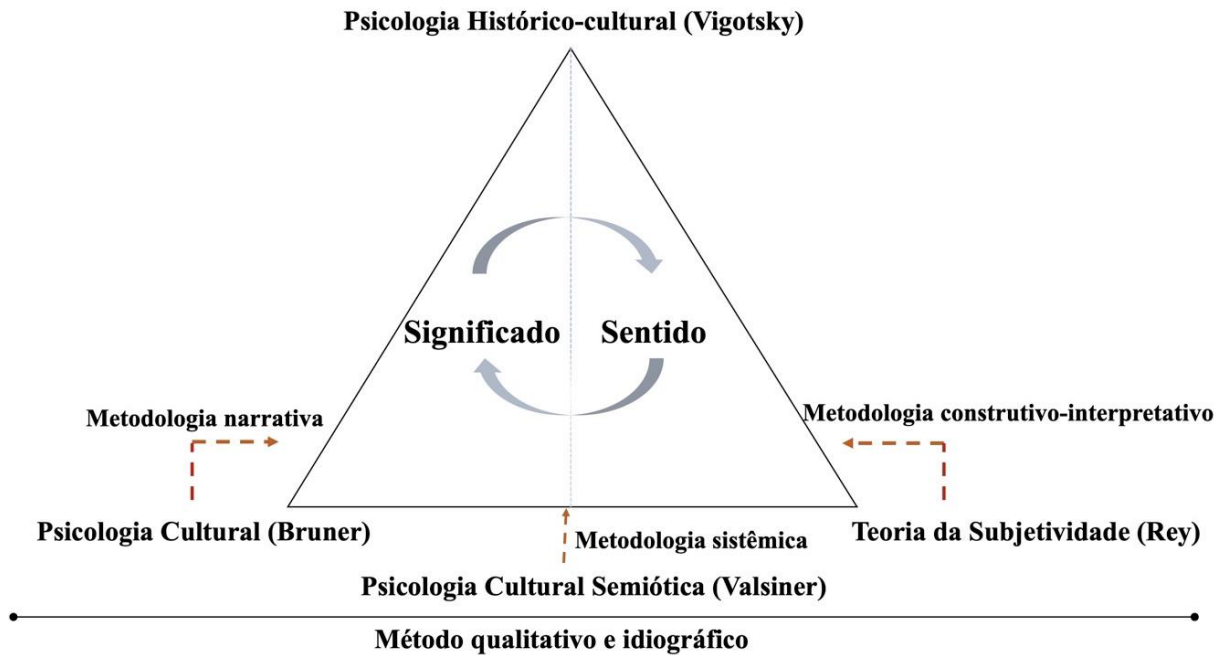


Figura 12. Unidade básica de análise e abordagem metodológica de autores pós-vigotskianos.

Em nossa interpretação, as formas como cada um destes autores compreendem o conceito de significado não são mutuamente excludentes. Nossa intenção é utilizar estas diferentes contribuições para entender o trabalho infantil como um campo de significados que varia em sua origem, função social e nas diferentes formas em que ele adquire espaço nas experiências humanas.

De modo a reforçar nosso argumento, vamos apresentar mais detidamente algumas contribuições dos três enfoques elencados que são relevantes à pesquisa e, ao final, apresentar uma síntese que integre a discussão destes enfoques com o tema do presente estudo.

2.3.2. A centralidade do significado como unidade de análise na psicologia cultural de Bruner

A questão principal da discussão de significados de Bruner (1990) é a natureza cultural da produção destes significados e seu lugar central na ação humana. Conforme o

autor, o tema da produção de significados tem interessado a diversos campos como a Antropologia, a Linguística, a Filosofia, a Teoria literária e a própria Psicologia.

Bruner fez parte do movimento da chamada Revolução Cognitiva, cuja preocupação com a questão do significado na psicologia aparece desde o princípio. Na esteira do movimento cognitivista estava o objetivo de entender e descrever como os seres humanos criavam significados e quais processos participavam desta construção. Este movimento estava interessado em entender como as atividades simbólicas eram utilizadas como ferramentas para construção de significados. Além desta dimensão simbólica interessava também entender como os próprios indivíduos eram, em si mesmos, fontes para extração de significados (Bruner, 1990). De acordo com Bruner, o próprio movimento cognitivista abandona, posteriormente, a preocupação com os significados, deslocando a ênfase do “significado” para a “informação” e da “construção de significado” pelo processamento de informação, tendência alimentada pelo uso da metáfora computacional, que ganhou força a certa altura da psicologia cognitiva. Em certa medida, a Psicologia Popular (*Folk Psychology*) representa uma retomada do lugar do significado que foi abandonado no decorrer da Revolução Cognitiva.

Dois outros temas se entrelaçam na discussão de significados proposta por Bruner: as noções de cultura e de narrativas. A cultura está presente na forma de sistemas simbólicos, que encontramos desde nossos contatos primários com o mundo, como algo que antecede a existência de um indivíduo em particular. Os indivíduos constroem significados através dos sistemas simbólicos presentes na linguagem e na cultura; então, o interesse da Psicologia, segundo Bruner, é entender como as pessoas “adquirem” esses sistemas simbólicos, construindo versões singulares destes sistemas. Estes significados vão sendo externalizados e negociados, passando a ser artefatos públicos e compartilhados (Bruner, 1990). As narrativas, por sua vez, são formas de discurso social com características intrínsecas que a distingue de outras formas de discurso. Podemos, de forma resumida, sobre as narrativas, afirmar que: apresentam diversas possibilidades de interpretação, ainda que se refiram a fenômenos verificáveis, são organizadas temporalmente por uma cronologia diferente de um modelo racional, podendo os indivíduos, através das narrativas, voltar ao passado ou dar saltos para um futuro imaginado a partir de condições do presente; suas determinações extrapolam uma relação de causa e efeito, podendo ser motivadas por crenças, desejos e valores e, por fim, as

narrativas são ferramentas de negociação de significados, à medida que elas podem estar imbuídas de orientações sociais diversas¹⁰ (Bruner, 1990; Correia, 2003).

Certamente, se comparado aos outros autores discutidos neste tópico, o ponto mais distintivo da proposta de Bruner (1990) para os significados esteja na ênfase dada pelo autor à relação “dizer-fazer”. A relação entre o fazer e o dizer é permeada por uma congruência que torna possível interpretar a ação de modo situado, ou, dito de outro modo, analisar esta relação entre o dizer e o fazer no seu contexto de emergência. Em relação à abordagem de Bruner sobre os significados, Lordelo (2011) assinala que “a afirmação de Bruner procura desviar, a nosso ver, a atenção de uma possível (e antiga) dicotomia entre dizer e fazer; e concentrar no dizer enquanto um processo de expressão subjetiva e de relação com o mundo” (p. 52).

Correia (2003) e Lordelo (2011) afirmam que o tema dos significados foi, sem dúvida, uma questão central da obra de Bruner, e que a raiz vigotskiana está presente de forma significativa na obra do autor. Além disso, estas autoras ressaltam a importância que Bruner atribui aos significados como unidade de análise central para a Psicologia. Este uso do significado não estaria restrito, como o fez Vigotsky, aos significados das palavras, ou seja, a uma dimensão da linguagem. A originalidade de Bruner está em deslocar a produção de significados daquilo que se apresenta no campo do discurso - aquilo que as pessoas *falam* - para ressaltar também a presença dos significados na dimensão de ações situadas - aquilo que as pessoas *fazem*.

Os significados seriam, portanto, “expressões do mecanismo de reconstrução da realidade ao nosso redor” (Lordelo, 2011, p. 52) como produções oriundas da relação das pessoas com os sistemas simbólicos da cultura, que servem tanto para a interpretação de fenômenos do discurso como para a interpretação de ações concretas e ainda para o “discurso

¹⁰ Fischer e Janz (1995), apresentam uma interessante questão sobre como narrativas podem conter orientações sociais poderosas que vão se tornando estruturas que guiam o processo de subjetivação. Na sociedade ocidental, modelos públicos de personalidade, expressos através de figuras midiáticas, líderes políticos e estrelas do entretenimento vão alcançando as pessoas comuns, reforçando um tipo de personalidade cuja racionalidade seja a característica desejável. A dicotomia razão x emoção é constantemente reforçada, sendo a emoção o aspecto indesejado da personalidade ocidental racionalista. Como podemos observar, parece que os modelos públicos apontados pelos autores têm alcançado seus objetivos, visto a forma como o racionalismo está presente nos diversos contextos de vida do ocidente, orientando formas de subjetivação que se esforçam para excluir a emocionalidade como um fato aceitável.

sobre a ação” - as pessoas produzem significados quando elas falam, quando agem e quando falam sobre suas ações.

2.3.3 A primazia do conceito de sentido subjetivo na teoria da subjetividade

A Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2004a, 2007a) fundamenta-se na transdisciplinaridade como parte do chamado “giro complexo” nas ciências no século XX. Esta abordagem tem como conceito principal a noção de subjetividade, uma espécie de metaconceito derivado diretamente da noção de sentido de Vigotsky. Rey (2003) não analisa a emergência do conceito de sentido na obra vigotskiana por um prisma estritamente conceitual, mas ressalta como condições políticas e sociais da União Soviética estimularam ou limitaram a formação da psicologia histórico-cultural.

Foi, por exemplo, o contexto revolucionário russo que, segundo Rey (2003; 2013a), forneceu as condições epistemológicas para a apropriação da dialética pela psicologia - o que, como resultado, permitiu à Psicologia debruçar-se sobre a dialética indivíduo-sociedade, ao atribuir, a essa díade uma atenção privilegiada como um debate que conduziria ao desvelamento da natureza social da psique humana. De acordo com Rey (2003), a dialética contribuiu para a superação de dicotomias como a de indivíduo-sociedade, externo-interno, uma vez que ela explica que os sistemas evoluem apesar das contradições geradas por eles mesmos, e não somente por influências externas. Valendo-se da dialética, a obra vigotskiana caminhava para a defesa da posição do sujeito frente à produção de significados, tendo o sentido como essa unidade básica da produção subjetiva individual. Mas, conforme Rey (2013a), condições políticas restringiram as possibilidades teóricas de Vigotsky, uma vez que havia uma versão aceitável do marxismo-leninismo, na então União Soviética, que tomava para si a posição reitora de interpretação do marxismo e não permitia a afirmação do sujeito neste que fora um contexto de forte tendência coletivista.

Na intersecção dialética individual-social é que Rey (2003) situa a subjetividade como um sistema. Este sistema é composto por zonas diversas em que a subjetivação, de forma processual, ocorre tanto no nível social quanto no nível individual. Neste ponto, podemos localizar o espaço dado pelo autor aos conceitos de sentido e significado. Enquanto o **significado** é a dimensão socialmente compartilhada na arena dos processos de subjetivação,

o **sentido** é resultado das sínteses de ordem simbólicas e emocionais que, embora presentes nos significados, não se definem por estes. Para o autor nem mesmo Vigotsky, fundador do conceito, foi partidário de uma visão na qual o sentido é uma versão particular do significado, o que seria, ainda segundo o autor, uma posição presente na psicologia sócio-cultural, “a partir da visão dialética que inspirou Vigotsky, torna-se difícil entender que este tenha criado dois termos para que um designasse a forma particular ou singular do outro, o que nunca fez na construção de suas categorias” (Rey, 2003, p. 251).

Rey (2003, 2007a) foi crítico da forma como o conceito de sentido foi apropriado no ocidente, representado como “o caráter singular do significado” (2007a, p. 155), interpretação que, para o autor, parece um reflexo do viés linguístico e cognitivo que foi dado, no ocidente, à obra de Vigotsky (2007b). Outra implicação da forma como essa obra foi entendida no ocidente é que o tema da subjetividade acabou por não ter a devida atenção que Rey (2007a) julga estar presente na fase final da obra de Vigotsky, e que não foi concluída devido à sua morte precoce

O tema do sentido, na perspectiva histórico-cultural, realmente foi introduzido por Vygotsky e representou um giro, um novo momento qualitativo de sua obra que não encontrou uma continuidade na psicologia. Na obra de Vygotsky, o sentido “não representa uma categoria a mais, mas significa uma nova unidade para a compreensão da psique, a qual ficou inconclusa pela morte prematura do autor” (Rey, 2007a, p. 175).

A subjetividade, na proposta reyniana, é um sistema que se divide em dois níveis, denominados pelo autor como subjetividade individual e subjetividade social. No nível social, a subjetividade é um sistema de significados compartilhados e sentidos que se organiza no curso da vida em sociedade, exibindo formas de organização complexa relacionadas com as institucionalizações presentes nos diferentes espaços sociais nos quais os indivíduos transitam. Assim, os sentidos e significados presentes em um contexto nunca estão isolados dos sentidos e significados procedentes de outras zonas do tecido social. Por sua vez, a subjetividade individual integra igualmente significados e sentidos procedentes de diferentes zonas de experiência dos indivíduos e se organiza na personalidade e na posição de sujeito (Rey, 2003).

A subjetividade, nesta perspectiva, tem como sua principal unidade constitutiva os sentidos, que Rey (2003) denomina de sentidos subjetivos, acrescentando o termo “subjetivo”

para diferenciar sua proposta da noção de sentido pessoal utilizada pela Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, outro autor que encontra em Vigotsky um antecedente teórico (Rey, 2007a). O sentido subjetivo contém formas do real, sintetizadas através de unidades simbólico-emocionais, como produções subjetivas singulares produzidas por um sujeito nos contextos históricos e sociais em que se desdobram suas experiências de vida. A apreensão da realidade expressa no sentido subjetivo não reflete uma assimilação racional de uma realidade externa, mas a produção subjetiva desta realidade. Dito de outra forma, os sentidos não são reflexos do real, mas produções singulares de sujeitos concretos sobre este real.

Esta última afirmação está fortemente imbricada à noção de sujeito, outra categoria teórica fundamental na Teoria da Subjetividade que igualmente deriva da influência da dialética no enfoque histórico cultural, e que representa um desdobramento da discussão entre sentido e significado. Frequentemente utilizamos a palavra “sujeito” como sinônimo de indivíduo, pessoa ou ser humano. Ou seja, “sujeito” é um termo polissêmico que é utilizado dentro de contextos diversos. Mas, nesta proposta teórica, o sujeito é entendido como um momento entre o social e o individual, e tem um caráter intrinsecamente processual. “Ser” sujeito é um momento qualitativo deste sistema subjetivo, que não é dado *a priori* e nem se consolida indefinidamente no momento de sua emergência. Como uma posição, os indivíduos podem “ser sujeitos” em dadas situações ou “assujeitar-se” em outras. Sujeito é definido como “o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo” (Rey, 2003, p. 236). O sujeito é mais que um sujeito de pensamento e linguagem, ele é também um sujeito de emoção. A centralidade dada para a emocionalidade se deve ao fato de que “a linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala” (p. 236).

O indivíduo assume a posição de sujeito quando ele rompe com limites imediatos do contexto social, alargando as opções de significações possíveis dentro daquele contexto, gerando alternativas que estão para além daquilo que o contexto parece impor. Uma vez que o sujeito emerge num dado espaço de relação e/ou de ação, ele pode gerar novas zonas de significação que só se realizam pela condição de emocionalidade que está imbricada na posição de sujeito. Apesar de produzidas também por ferramentas cognitivas (processamento das informações do contexto, uso de processos psicológicos como atenção, memória, percepção etc.), as opções de subjetivação são geradas dentro de uma ação reflexiva do

sujeito, que articula emoções e processos simbólicos oriundos dos diferentes espaços da subjetividade social e individual (Rey, 2003, 2007b).

Um exemplo elucidativo para esta argumentação foi dado pelo próprio autor da proposta quando menciona a aprendizagem escolar como uma prática social que reflete tanto o sentido que o processo de aprendizagem tem para o sujeito, quanto as diferentes emoções oriundas dos diferentes espaços sociais da vida da pessoa, e que emergem em sala de aula (Rey, 2003). A produção da subjetividade é, portanto, a produção de sentidos (unidades básicas de análise destes processos e subjetivação) realizadas por um indivíduo na posição de sujeito reflexivo, ativo e portador de emoções.

A proposta de subjetividade de Rey (2003), e sobretudo seu olhar sobre a questão do sentido e significado, - para a qual temos um interesse especial nesta pesquisa e no que temos discutido nesta seção - coaduna-se com a necessidade vista por outros autores de reformulação ontológica do fenômeno psicológico. O rechaço à subjetividade é um movimento observado por Rey (2003) e igualmente por Valsiner (2012), o que, mais uma vez, os coloca, apesar de algumas claras diferenças de orientação teórica, numa tradição mais ou menos comum: o resgate do subjetivo na definição do objeto da psicologia. Conforme Valsiner (2012), “na Psicologia, existe uma desconfiança profunda em relação à subjetividade humana - embora seja justamente essa subjetividade, no sentir, pensar e agir, que torna possível toda a inovação humana” (p. 7).

2.3.4. O enfoque semiótico-cultural dos significados na natureza dinâmica dos processos psicológicos

A particularidade da Psicologia Cultural Semiótica de Valsiner para o tema dos significados está no direcionamento deste enfoque para a dimensão semiótica dos fenômenos psicológicos. Os significados são entendidos como produções humanas, mas uma produção que ocorre por meio de signos. Através dos signos, codificados nas mais diversas formas de linguagem, guiamo-nos diante das experiências culturais, seja apreendendo-as, negociando-as ou as reconstruindo (Valsiner, 2012, 2014). A multiplicidade de formas que os signos adquirem na vida humana abre margens para a igual multiplicidade de formas como os significados podem ser produzidos ou expressos. Conforme Silva (2015), “signos

compartilhados se constituem geralmente em meios através dos quais significados são expressos” (p. 90)

Valsiner (2012) apoia-se em Vigotsky para tratar da questão dos significados e sentidos e acaba por trabalhar de modo indistinto com os dois conceitos. A noção de significado costuma estar mais presente na obra de Valsiner, o que talvez o aproxime mais de Bruner (1990) que de Rey (2003) na ênfase da questão do sentido-significado. Valsiner (2012) afirma que o indivíduo se utiliza dos significados na construção dos seus sentidos pessoais, sempre dinâmicos e fluidos, tendo por objetivo guiar-se diante da “incerteza experiencial” que os seres humanos enfrentam em suas vidas (p. 306). O termo “sentido pessoal” foi empregado por Leontiev como desdobramento do conceito de sentido de Vigotsky (Rey, 2007a, 2013a). Provavelmente, ao utilizar o termo “sentido pessoal”, Valsiner o está utilizando com referência à Psicologia Soviética que se desenvolveu a partir da obra de Vigotsky e que teve em Leontiev, com sua Teoria da Atividade, um de seus principais representantes.

Assim como Rey (2003), Valsiner também caracteriza a dimensão de produção de significados e sentidos em dois níveis. Para Valsiner (2012, 2014) a construção pessoal que fazemos dos artefatos da cultura resulta, por sua vez, em uma “versão singular” desta cultura. Estes dois níveis são denominados pelo autor como cultura pessoal e cultura coletiva¹¹. O significado é a unidade de análise central para estas categorias teóricas, uma vez que a cultura coletiva está permeada por signos e significados e a cultura pessoal, ao passo que se alimenta da cultura coletiva, simultaneamente também alimenta esta cultura coletiva, estabelecendo assim uma relação recursiva.

Valsiner (2012) tem dado atenção especial à questão da emergência do significado nos contextos sociais. Como ressaltado pelo autor, a emergência é uma questão central para diversas ciências, que se ocupam de compreender ou identificar processos emergentes relativos aos mais diversos fenômenos. A emergência de novas galáxias, de substâncias através de sínteses, a reprodução de organismos biológicos, são casos em que ocorrem processos de emergência. No caso da Psicologia, e mais especificamente da Psicologia de orientação semiótico cultural, a emergência central é “a construção e reconstrução de nossos

¹¹ Na seção seguinte trataremos com mais detalhes destes conceitos que também se constituem como noções fundamentais para a análise dos casos desta tese, conforme exposto nos objetivos específicos.

sistemas pessoais de significado ao longo do nosso curso de vida” (p. 112). O curso de vida presente nesta citação refere-se a soma de processos desenvolvimentais que experimentamos ao longo da vida e que se desenrola através de sugestões sociais expressas na forma de signos. Esta experiência desenvolvimental flui ininterruptamente (exceto pela interrupção da morte, quando os processos desenvolvimentos deixam de ocorrer) dentro de campos de significados e dispositivos semióticos, no tempo irreversível, e se organiza em ao menos três níveis: o microgenético, o mesogenético e o ontogenético (Valsiner, 2012, 2014).

A microgênese (*Aktualgenese*) é o nível temporal dos eventos da experiência de vida imediata dos indivíduos, este conjunto de eventos inéditos e imprevisíveis que vão emergindo ao longo do processo desenvolvimental. A morte de um familiar, um acidente, uma situação traumática, a ida a um concerto são todos exemplos de eventos microgenéticos. A microgênese se dá na emergência de formas dentro de um intervalo temporal curto no tempo irreversível. A experiência vivida imediata é o lugar no qual se situa essa esfera microgenética da totalidade da experiência. O nível mesogenético, por sua vez, é caracterizado pela construção de atividades cotidianas mais ou menos estáveis e repetitivas, como forma mediana de orientação pessoal. Sua emergência se situa na estrutura relacional entre os níveis microgenético e ontogenético (Valsiner, 2012).

O nível ontogenético está situado em toda a trajetória de desenvolvimento de um organismo individual, sendo formatado, por exemplo, por eventos microgenéticos que se tornam mesogenéticos por sua recorrência. Na ontogênese situam-se significados que orientam o sujeito na construção de seus valores pessoais e filosofia de vida, e que guiam suas ações ao longo da sua trajetória. A mesogênese pode configurar contextos de atividades relativamente estáveis, de modo a que estas atividades sejam parte da vida e da produção de significados do indivíduo. Quando atingem tal regularidade, os eventos mesogenéticos se instauram numa esfera de manutenção ontogenética, enraizando-se profundamente no conjunto de significados mais amplos, expressos em valores, motivações e ações concretas. Assim, por exemplo, o trabalho exercido por uma criança como uma atividade mesogenética de regularidade relativamente estável pode se estabelecer no nível mais abrangente da esfera de manutenção ontogenética e fundamentar a construção e manutenção de valores como a dignidade associada ao trabalho, a importância dada ao trabalho como fator educativo e favorecedor de desenvolvimento esperado. Campos e Alverga (2001) já demonstraram como

este significado da dignidade do trabalho infantil parece ser um forte elemento da cultura brasileira, o que pode amparar nossa inferência anterior.

2.3.5. O “nó” do significado: uma síntese complementar

A similaridade de alguns pressupostos que apresentamos anteriormente pode levar ao entendimento de que os enfoques citados sejam apenas “variações de um mesmo tema”. Mas, pelo contrário, estes enfoques apresentam características de interdependência, ao passo que são detentores de aspectos teórico-metodológicos particulares. Tratamos os três enfoques citados como teorias *per si* baseados em Rychlak (1998 citado por Rychlak, 1993), para quem uma teoria é uma “série de duas ou mais construções (abstrações, conceitos, itens, imagens, etc.) que foram hipotetizadas, assumidas, ou mesmo comprovadas factualmente como tendo uma certa relação, uma com a outra” (p. 934).

Ainda que encontremos diferenças na forma de tratar o significado, os autores citados compartilham das seguintes assertivas: a) a base culturalista na visão de ser humano, a compreensão do ser humano como sujeito socialmente construído, e a compreensão cultural das relações interpessoais e a necessidade da consideração do papel da cultura como constituinte da psique humana (**dimensão cultural**); b) a consideração do caráter histórico do fenômeno psicológico, do qual ele deriva e sem o qual ele não pode ser apreendido pelas pesquisas em Psicologia (**dimensão histórica**); c) a existência de uma dimensão sociocultural e uma dimensão singular na construção de nossas trajetórias pessoais, concebendo a relação indivíduo-sociedade de um ponto de vista dialético e não dicotômico (**dialética social-individual, singular-coletivo**); d) o reconhecimento do papel das emoções e dos afetos na produção subjetiva humana, integrando o cognitivo e o afetivo (Valsiner, 2012; Bruner, 1990) e o simbólico e emocional (Rey, 2003) como unidades qualitativas de um mesmo sistema (**dimensão afetiva**) e e) a defesa de uma abordagem qualitativa para a Psicologia como forma de acesso à psique, entendendo-a como produção subjetiva, privilegiando métodos narrativos, comunicacionais e dialógicos (**metodologia qualitativa e idiográfica**).

Mesmo com as particularidades para o tema do significado dada pelos teóricos anteriormente apresentados, pode emergir uma síntese. Ainda que consideremos as diferenças,

podemos imbricá-las numa concepção mais geral para os significados, dentro de uma linha cultural e histórica. A aplicabilidade das ideias destes autores numa síntese é possibilitada sobretudo pela base comum vigotskiana para os significados. A inserção de outras tradições epistemológicas, feitas por cada um dos autores em suas respectivas obras, deram origem a preocupações e temas diferentes para cada abordagem, de fato. Mas, ao menos quanto ao conceito de significados, estas diferenças parecem conciliáveis. Portanto, uma definição de significados, que emerge da síntese proposta, contempla: a emergência dos significados, codificados através de signos, na temporalidade do processo desenvolvimental, organizados em diferentes níveis de estabilidade temporal (níveis microgenético, mesogenético e/ou ontogenético), no curso de vida dos indivíduos (Valsiner, 2012, 2014); a expressão dos significados através de narrativas que manifestam orientações socioculturais diversas, compondo estruturas simbólicas sobre as quais os processos de subjetivação vão se desdobrando (Bruner, 1990) e evidenciam a articulação entre o “fazer” e o “dizer”, sem contudo ser uma reprodução exata destes processos simbólicos, uma vez que, assumindo a posição de sujeito implicado emocionalmente nas suas experiências, os indivíduos podem ampliar as possibilidades de significações a partir daquilo que foi inicialmente dado pelo tecido social (Rey, 2003). Dadas as contribuições destes autores, constrói-se, desta maneira, esta relação de complementaridade com o objetivo de atingir um conceito de significado que integre diferentes dimensões tratadas, em particular, por cada um dos autores¹².

A busca por relações de complementaridade (Rychlak, 1993) justifica-se por fundamentos comuns aos três enfoques, como apresentado acima, bem como pelo reconhecimento da incompletude das abordagens teóricas, isoladamente, para o tema dos significados. A busca por paralelos entre autores de diferentes abordagens baseia-se na compreensão da necessidade de diálogo, complementação e reconstrução descritivo-compreensiva e exploratória (Chaves & Galvão, 2005). Reiteramos, com Chaves e Galvão

¹² Neste trecho, em que propomos uma noção integrativa de significados, os termos “processos simbólicos” e “signos” são intencionalmente utilizados como coisas semelhantes, não necessariamente sinônimos. Comumente, Rey (2003) utiliza o termo “processos simbólicos” para se referir a uma das dimensões do sentido subjetivo. Não aparece na obra deste autor a noção de signos. Valsiner (2012), por sua vez, utiliza os signos para se referir a processos de codificação dos objetos - materiais e imateriais - por meio da linguagem. Kulagina (2006) afirma que há diferenças entre os signos e os símbolos, o que nos impede de trata-los como sinônimos. Mas, há uma semelhança que, para o conceito de significados, é fundamental: os signos e os símbolos podem manifestar significados que são estendidos de um objeto para outros. Ao combinarmos um objeto com o significado de outro objeto, há a emergência tanto do signo quanto do símbolo.

(2005), que “a Psicologia parece priorizar a análise das diferenças entre as orientações teóricas, o que reduz a exploração das similaridades, das contradições e de relações complementares que possam ser identificadas” (p. 309).

O reconhecimento da incompletude e uma busca pela complementaridade como resposta adequada a esta, possui alguns riscos que devemos tratar. Primeiramente, a complementaridade possui limitações teórico-metodológicas. De acordo com Chaves & Galvão (2005), na produção científica diferentes autores estabelecem diálogos com vistas a “cotejar diferenças, identificar complementaridades ou perspectivas irreconciliáveis” (p. 308). O reconhecimento da existência de perspectivas irreconciliáveis é uma postura fundamental para evitar o uso indiscriminado de ecletismos¹³. No caso dos autores que discutimos, não se pode afirmar, ao menos para o tema dos significados, serem estas perspectivas irreconciliáveis.

Um segundo problema referente ao reconhecimento da incompletude pode ser gerado se os pesquisadores entendem que a complementaridade conduzirá a uma apreensão total do fenômeno. É contra este ponto de vista que desejamos nos defender neste momento. Entendemos que existe um limite intrínseco na apreensão dos fenômenos na produção de conhecimento científico (Chaves & Galvão, 2005). Nossa intenção, na busca por complementaridade, não se baseia na compreensão ingênua de que esta complementaridade nos garantiria a apreensão total do fenômeno psicológico em todos os seus aspectos constitutivos.

Admitir as determinações históricas, sociais, políticas, econômicas ou individuais dos fenômenos psicológicos – e, em nosso caso, do trabalho infantil como um artefato da cultura -

¹³ O ecletismo tem sido tema de controvérsias na Psicologia. Allport (1964), por exemplo, afirmava a necessidade de um ecletismo sistemático que defendesse a Psicologia contra um anarquismo teórico que ele observava especialmente no contexto norte americano (uma psicologia essencialmente eclética, mas de um ecletismo fragmentado). O ecletismo allportiano se centrava em dois pressupostos básicos: o reconhecimento da multideterminação do comportamento humano e a noção metateórica de ser humano como um sistema aberto. Larsen (1999), adotando uma perspectiva pós moderna, afirma que todas as teorias psicológicas são histórias oriundas dos seus contextos de criação e de vida pessoal dos seus autores. As semelhanças encontradas entre as teorias seria, segundo a autora, fruto do caráter da teoria como uma história. A raiz comum das teorias como produto de uma história permitiria, segundo a autora, o uso do ecletismo como elemento integrador de diferentes abordagens teóricas. Apesar destas posições favoráveis ao ecletismo existirem na Psicologia, conforme citamos anteriormente, concordamos com Chaves (2006) com a evitação de posturas ecléticas pois, como já citado, defender a complementaridade implica também em reconhecer os cenários nos quais perspectivas podem apresentar aspectos irreconciliáveis. A inter e a transdisciplinaridade e a complementaridade entre enfoques de uma mesma disciplina parecem ser ferramentas consistentes que suprimem a necessidade de ecletismos teóricos.

e buscar uma abordagem de complementaridade no trato destas determinações é diferente de, artificialmente afirmar que se está apreendendo todas essas determinações. Healy (2017) tem apontado o problema gerado nas Ciências Sociais pela cobrança cada vez mais frequente por “mais e mais nuance” (p. 118) e como isto gera dificuldades para a elaboração de respostas às nossas questões de pesquisa, pois o excesso de nuances inibe as possibilidades de generalização que caracteriza uma boa teorização¹⁴. Finalmente, afirmamos que nosso direcionamento à complementaridade serve a esta pesquisa como ampliação da noção de significado entendido, em sua diversidade conceitual, entre autores de base histórico-cultural e o posterior entendimento do trabalho infantil, de um ponto de vista psicológico, como atividade presente na vida material e, simultaneamente, uma produção de significados que se desenvolve na integração das experiências concretas com a psique humana.

2.3.6. Campos de significados e trabalho infantil

Ao resgatarmos uma dimensão subjetiva do trabalho e do trabalho infantil, intentamos dar visibilidade a zonas do real importantes para a apreensão dos fenômenos desta pesquisa. Mais que entender os impactos de leis de proibição sobre práticas culturais de famílias de agricultores rurais – práticas estas que incluem a presença de crianças no trabalho – desejamos entender também a forma particular como a discussão sobre proibição do trabalho infantil é subjetivada por estas crianças, adolescentes e familiares.

Como temos reforçado até aqui, normas, regras e institucionalizações (no sentido ao qual Berger e Luckman (1985) atribuem a este termo) do trabalho infantil são artefatos culturais permeados por signos – e conseqüentemente por significados. Segundo Kozhiev (2005) “o significado é a unidade da cultura que a criança encontra em cada ato de seu desenvolvimento ontogenético” (p. 9), atos estes que, no caso de milhões de crianças e adolescentes pelo mundo, inclui também a ação de trabalhar.

¹⁴ Para um aprofundamento maior nesta discussão, que extrapola o escopo desta tese, ver: Healy, K. (2017). Fuck Nuance. *Sociological Theory*, 35(2), 118–127. <https://doi.org/10.1177/0735275117709046>

Chama-nos a atenção que do volume organizado por Hindman (2009)¹⁵, de valor inestimável para a produção acadêmica sobre trabalho infantil, não conste nenhum capítulo referente às contribuições da Psicologia para este tema, uma vez que o volume apresenta abordagens das ciências sociais, pedagogia, história e economia. A Psicologia parece não ter sido reconhecida como uma área que pode trazer relevantes contribuições para o estudo do trabalho infantil, a despeito de pesquisas com significativos avanços sobre o tema (por ex. Lordelo, 2011; Rocha, 2011).

Martinez (2001), assinala que não se trata de menosprezar os estudos de cunho quantitativo-descritivo para a compreensão do trabalho infantil, mas, é necessário dar conta das variadas e complexas formas que este trabalho pode ter em sua dimensão subjetiva e, além disso, responder ao desafio teórico de pesquisar um tema que tem seu horizonte imbricado a tantas outras temáticas, como a própria noção de infância, de direitos humanos, de proteção à criança e aos adolescentes, proteção de práticas culturais, entre outras.

Enfatiza-se que não somente as representações de trabalho infantil que são verbalmente exteriorizadas pelas pessoas são, em si, um agregado de significados pessoais e coletivos. As leis e normas sobre trabalho infantil, como documentos produzidos dentro de uma cultura através de referências que são socialmente construídas, manifestam igualmente um agregado de significados. Intentamos, neste trabalho – e especificamente nesta seção – compreender as leis de trabalho infantil também como um **campo de significados** (Valsiner, 2012). Estes campos de significados são arenas onde os significados são construídos e remodelados, sendo constantemente intercambiados entre os indivíduos de um dado grupo cultural, o que confere a característica relativamente estável (Rey, 2003), típica dos significados. Por serem relativamente estáveis, estes significados contêm características sistêmicas, sendo simultaneamente elementos já modelados e também abertos constantemente a remodelações, motivadas por razões endógenas ou exógenas ao seu *lócus* de produção (Valsiner, 2012; Marsico e Tateo, 2017).

O que diferencia concretamente os significados expressos por familiares, crianças ou adolescentes dos significados presentes na lei são sua forma concreta de registro, a lei

¹⁵ Este volume serviu de referência para a introdução e a fundamentação teórica desta tese. Ao cobrir os impactos do trabalho infantil nos cinco continentes de um ponto de vista interdisciplinar, esta publicação é, sem dúvida, uma das mais abrangentes a nível de análise global do trabalho infantil.

enquanto um registro gráfico e documental e os significados de crianças, adolescentes e familiares enquanto um fenômeno de linguagem e pensamento. Outra diferença é o caráter regulador de um sobre o outro - ainda que esta regulação seja uma relação de agentes em constante tensionamento, e não um domínio completo das leis sobre as crianças, adolescentes e seus familiares.

As leis sobre trabalho infantil manifestam interpretações que vão além do tema do trabalho precoce - elas expressam igualmente uma noção de mundo, de ser humano, de direitos e de infância. Este intercâmbio entre as interpretações legais e as interpretações de familiares, crianças e adolescentes é um exemplo de como significados na cultura não são aspectos homogêneos dentro um grupo. Os significados podem representar tensionamentos e rupturas entre grupos diferentes num mesmo contexto cultural.

Concluimos que, ao focalizar a produção de significados construídos por familiares e crianças e adolescentes trabalhadores sobre o trabalho infantil como um aspecto constitutivo e fundamental para o desvelamento do tema, a Psicologia pode dar contribuições que são geralmente ocultadas por outras áreas, uma vez que elas se centram em seus próprios recortes sobre dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais - os chamados enfoques “macros” (Martinez, 2001). É a dimensão individual, entendida como singular e única, que deve ser o foco da Psicologia, e é o foco também desta tese.

Apresentada a discussão sobre o conceito de significados, trataremos a seguir do conceito de *self* dialógico para, posteriormente, discutirmos a imbricação destes dois conceitos na formulação do modelo teórico.

2.4. O *Self* Dialógico

O funcionamento da pessoa na cultura se dá por duas vias, a do **heterodiálogo** (comunicação com outras pessoas, concretas ou mesmo imaginadas) e o **autodiálogo** (diálogo interno da pessoa, ocorrendo dentro do seu próprio *self*). Na Psicologia Cultural Semiótica, a noção de um *self* cultural e pessoalmente organizado é, conseqüentemente, a de um *self* dialógico, em contraposição a uma perspectiva monológica, que tende a entificar este conceito (Valsiner, 2012).

Os diálogos se dão não somente entre pessoas – como intersubjetividades – mas, no núcleo de suas culturas pessoais, todas as pessoas mantêm processos de diálogos internos (Valsiner, 2012). Para uma melhor compreensão dos modos como o *self* dialógico é aqui definido e como ele será utilizado no presente trabalho, vamos discutir alguns aspectos constitutivos deste conceito.

2.4.1. O *self* dialógico e as posições-do-eu

Na Teoria do *Self* Dialógico afirma-se que as noções de *self* e diálogo devem ser compreendidas como uma unidade, que nos permite entender as conexões entre indivíduo e sociedade. Conforme Hermans & Meijers (2018), a noção de “eu” (como parte da noção de *self*) tem sido tradicionalmente reportada a algo “interno”, enquanto a noção de “diálogo” é reportada comumente a algo “externo”, como processo comunicativo ocorrendo entre duas pessoas. Então, uma proposta de unidade entre essas duas noções, em uma síntese construída na noção de *self* dialógico, intenta transcender essa dicotomia através de um entrecruzamento de lugares do interno ao externo e do externo ao interno.

O *self* dialógico não é uma entidade em si mesma, mas um processo emergente nas relações sociais, culturais e históricas, altamente sensível aos mais diferentes estímulos, e que existe em um contínuo movimento de mudança de suas relações internas e externas (Hermans & Meijers, 2018), ainda que mantenha características relativamente estáveis que dão identidade ao sistema. A interrelação possível, e que será mais adiante feita neste trabalho, é entre esta noção dialógica e processual do *self* e a noção de **sistemas abertos** na proposta de uma teoria geral dos sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1968), explorada por Valsiner (2017) em nível teórico, mas que possui também possíveis implicações metodológicas.

O *self* dialógico, de forma resumida, é uma construção espacial, como em uma paisagem, permeada pela multiplicidade dinâmica de **posições-do-eu**, ou *I-positions*, na sociedade da mente e, ao mesmo tempo, é parte da sociedade em geral. As posições-do-eu são atos espaciais de se posicionar concomitantemente frente a outras pessoas e a si mesmo, no espaço metafórico do eu. Nesta paisagem múltipla, as diferentes posições coexistentes estão em permanente movimento (Hermans e Meijers, 2018).

O “eu” pode percorrer posições diferentes e mesmo antagônicas, e suas posições, devido a sua natureza dinâmica, são passíveis de mudanças e, de forma simultânea, são relativamente estáveis. O *self* dialógico é inerentemente descentralizado, narrativo polifônico (coexistência de diferentes vozes discursivamente organizadas, como em uma peça musical polifônica) e compõe-se pela multiplicidade de posições (Hermans, Kempen & van Loon, 1992).

Estas posições dinâmicas constituem também uma paisagem sonora, já que as vozes do *self* – internas e externas – permitem que se estabeleçam relações dialógicas entre as posições-do-eu (Hermans & Meijers 2018). Como ressaltam Hermans & Meijers (2018), tanto o conceito de diálogo quanto o de posicionamento são intensamente espacializados. Este espaço é constituído pelos diferentes posicionamentos das vozes no *self*. Da mesma forma que duas pessoas podem estar em diferentes posições na comunicação, as vozes podem assumir diferentes posições no espaço do *self* da pessoa.

O movimento das posições-do-eu implica em instâncias de **posicionamento** e **reposicionamento** do *self* dialógico, em um movimento tanto temporal quanto espacial. O “eu” pode posicionar-se e se reposicionar nos diferentes espaços sociais em que a pessoa transita (da escola para o trabalho, do trabalho para casa, por exemplo). Os posicionamentos e reposicionamentos que as pessoas experimentam, no trânsito pelos diferentes espaços do tecido social, são capazes de alterar sua identidade em uma dimensão pessoal e intrapsicológica, como a forma com que nossa identidade é socialmente lida pelos outros. No entanto, somos capazes de nos posicionar não somente em consonância com as mensagens de outras pessoas, mas, estes posicionamentos e reposicionamentos podem ocorrer como desacordo, protesto, oposição e geração de novas alternativas frente a estas mensagens (Hermans & Meijers, 2018).

As posições do *self* podem passar por avaliações realizadas pela própria pessoa através de **meta-posições**. Tanto na tomada de decisões quanto na avaliação, por exemplo, de seu desempenho diante de uma tarefa, a pessoa pode, de uma posição externa, analisar as posições tomadas pelo *self* em dado instante. Hermans e Meijers (2018) recorrem à imagem de uma tenista que, durante o jogo, manifesta movimentos automatizados, mas que, posteriormente, é capaz de avaliar seu desempenho e ponderar sobre escolhas futuras, considerando o resultado que obteve durante o jogo. Outro exemplo de metaposição, que se aproxima mais do interesse

temático desta pesquisa, pode ser observado na análise do caso de um adolescente trabalhador, no estudo de Santana (2017).

Roberto (nome fictício) trabalha em um mercado e em um hotel enquanto estuda, pensando em, no futuro, ser médico veterinário. No entanto, o adolescente vive uma ambivalência entre continuar a trabalhar para se manter financeiramente, fazendo uma poupança para sua manutenção quando estiver na universidade – ainda que trabalhar no presente possa implicar em dificuldades com os estudos – ou abandonar o trabalho e se dedicar exclusivamente à escola, de forma a ter uma base educacional sólida no futuro, aumentando suas chances de aprovação para o ingresso na universidade. Roberto visualiza, através de meta-posições, as diferentes posições-do-eu (*eu-estudante*, *eu-adolescente-trabalhador*, *eu-veterinário-no-futuro*) no tempo presente, para avaliar as implicações futuras de suas posições atuais.

As meta-posições possuem certas qualidades específicas. Elas tornam possível a construção de um espaço ideal, que permite à pessoa uma visão mais abrangente das diferentes posições, internas ou externas, definido por Hermans e Meijers (2018), como **visão de helicóptero**. A meta-posição instaura a possibilidade de acessar as interrelações entre posições como uma parte significativa da história pessoal e coletiva, além de permitir uma visão de longo prazo do *self*, no olhar sobre as interconexões de passado, presente e futuro imaginado.

Os diversos movimentos que podem tomar o *self* dialógico, nas formas de posicionamento, reposicionamento e meta-posicionamento, conferem o caráter dinâmico, mutável e abertamente infinito do *self*. Por ser um conceito aberto a inovações, a noção em questão tem sido enriquecida com contribuições recentes, a exemplo da metáfora democrática do *self* concebida por Hermans, Konopka, Oosterwegel e Zomer (2016).

O *self*, como uma sociedade democrática na mente, é permeado pela diversidade de posições-do-eu, concordantes ou contraditórias. Esta mente, por conseguinte, está conectada intersubjetivamente com outras mentes na sociedade em geral (por exemplo, familiares, amigos, colegas de trabalho) que podem também funcionar como posições-do-eu em um domínio estendido do eu. Processos de posicionamento e reposicionamento ocorrem por via de intercâmbio e cooperação através de signos, dentro de um campo de tensão (Hermans et al., 2016). Estes campos de tensão podem virtualmente levar ao surgimento de novas

posições, pois a tensão não conduz apenas ao estresse do campo, mas também ao surgimento de processos criativos e adaptativos.

Marsico e Tateo (2017) assinalam que, na Psicologia, a visão de tensão tem sido a de uma perturbação no organismo que deve ser reduzida através de processos homeostáticos em direção à manutenção primária do equilíbrio deste organismo. A metáfora imagética de um pêndulo tem sido utilizada para demonstrar esse estado de coisas: forças agem sobre o sistema que busca, dentro de um conjunto de alternativas, retomar seu estado de equilíbrio.

Na direção da superação desta visão de estado de equilíbrio, Marsico e Tateo (2017), e Tateo e Marsico (2013) propõem, em uma perspectiva mais radical, entender a psique em termos de princípios de organização por tensões dinâmicas, ou seja, em termos de **tensegridade** do sistema do *self*. Esta noção será explorada com mais detalhes posteriormente.

Interessados na ampliação da noção de *self* dialógico em direção a uma compreensão mais desenvolvimental deste conceito, Marsico e Tateo (2017) têm ampliado as possibilidades de leituras da Teoria do *Self* Dialógico, incorporando, à ideia de tensão no campo do *self*, as noções de **fronteiras**, **lógica cogenética** e **tensegridade**. Iniciemos pela noção de lógica cogenética que, por seu efeito tanto epistemológico quanto teórico (Tateo, 2016), auxilia-nos no entendimento das demais noções na interrelação com o *self* dialógico.

2.4.2. Avançando por Fronteiras, Lógica Cogenética e Tensegridade

A argumentação epistemológica que tem sido desenvolvida por Tateo (2016), fundamentada no aporte de uma lógica comportamental de Herbst, defende que fenômenos humanos são operados por sistemas triádicos, nos quais o terceiro elemento funciona sempre como um operador de desenvolvimento (Marsico & Tateo, 2017). Esta argumentação é de tipo metateórico e epistemológico, construindo um modelo desenvolvimental abstrato (Tateo, 2016), com forte implicação para análises teóricas de casos concretos de pesquisa.

O uso de conjuntos diádicos para compreender relações entre o organismo e o ambiente tem estado hegemonicamente presente nas ciências sociais. Contudo relações diádicas não permitem processos desenvolvimentais, pois sua tendência é apontar apenas oposições binárias entre elementos (Tateo, 2016). O modelo triádico de Herbst (1976),

apresentado por Tateo (2016), pressupõe certas operações lógicas em um campo de elementos inicialmente indistinguíveis. A proposta de uma lógica cogenética tem características topológicas e genéticas (que envolvem direcionalidade e temporalidade) descritas a seguir.

A operação lógica do modelo triádico baseia-se no axioma fundamental da Lógica Comportamental de Herbst (1976). Este axioma é assim expresso, “**a unidade conceitual primária é dada como uma tríade de componentes distinguíveis indefinidos os quais são definíveis em termos um do outro**” (p. 360). Esta tríade, em termos topológicos, pode ser obtida pela operação de traçar um círculo (p) em um plano inicialmente indistinguível. Traçando esta distinção no plano, temos consequentemente um elemento interno, a distinção (m), e um elemento externo, a distinção (n), como ilustra a Figura 13. Conforme Tateo (2016), somente esta operação primária de inserção de uma distinção já é capaz de atualizar o conjunto triádico de elementos, em um plano inicialmente indistinguível.

A coesão do conjunto triádico está exatamente na presença dos três elementos, agora distinguíveis, na presença de uma fronteira (p); a retirada da fronteira destruiria o conjunto, ao tornar os elementos novamente indistinguíveis. A retirada do elemento interno (m) ou externo (n) colocaria em risco novamente a existência do conjunto, pois a distinção de elementos interno-externo seria, por consequência, extinta.

De acordo com Tateo (2016) e Marsico e Tateo (2017), o exemplo do conjunto triádico de Herbst (1976) pode ser extrapolado para diversos exemplos de conjuntos de tríades como forma de explorar as potencialidades da lógica cogenética. Neste trabalho, intenta-se explorar tal formulação na direção de uma compreensão desenvolvimental do *self* dialógico, seguindo o empreendimento iniciado por Tateo (2016) e Marsico e Tateo (2017).

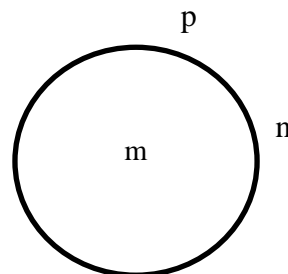


Figura 13. Conjunto triádico de Herbst (Tateo, 2016, p. 437).

No campo de conceitos, podemos tomar o exemplo de uma relação triádica entre um conceito A, visto como interno, e o não-A como o antípoda do conceito (não-conceito) numa relação de **negação complementar** (Tateo, 2016; Marsico & Tateo, 2017). O elemento A é um conjunto fechado, com seus limites definidos pela distinção, enquanto o não-A é um conjunto aberto, em negação à delimitação do A, como um campo infinito de possibilidades (Tateo, 2016). Por esta ação de negação complementar, o elemento que emerge de A não é um contra-conceito B, mas um não-A, que inclui, entre suas possibilidades, o B, mas não se encerra nele.

A abertura do não-A não é somente espacial, mas também inclui o sentido temporal, se considerarmos que algo que antes estava incluído nesta categoria pode ser incluído na categoria A. Neste sentido, toda experiência se dá em uma dimensão temporal marcada pela fluidez, descontinuidade e irreversibilidade (Tateo, 2016, Valsiner, 2014). Aplicada a dimensão temporal, a lógica cogenética estabelece que todo processo ocorre numa tríade de estado precedente (conjunto A fechado), estado subsequente (conjunto não-A aberto) e a operação (estabelecimento da distinção).

Pela permeabilidade intrínseca das fronteiras (Marsico, 2011, Marsico & Varzi, 2015), um elemento que estava na categoria não-A pode vir a se tornar um elemento do conjunto A, após um período longo ou curto de tempo. As zonas permeáveis da distinção, no conjunto triádico, funcionam como **zonas de amortecimento**¹⁶ nas quais são estabelecidos, simultaneamente, critérios que podem restringir ou expandir no tempo as relações entre o conjunto fechado (A) e o conjunto aberto (não-A). As dinâmicas complexas que decorrem do movimento entre os conjuntos A e não-A instauram um **processo de semiose infinita**, com múltiplas possibilidades de emergência de novos significados (Tateo, 2016).

Explorando algumas díades, Tateo (2016) ilustra como este processo aberto de emergência de novos significados é intrínseco ao modelo triádico pelo elemento de negação complementar que substitui a noção de contra-conceito. Levando em consideração modelos diádicos comuns, temos, por exemplo, “a) dentro<>fora”, “b) ser<>ser-não”, “c) masculino<>feminino”. Na díade “b)” o exemplo de negação lógica está correto, já que a negação ontológica de “ser” é, de fato, “não-ser”. Mas, se considerarmos as duas outras

¹⁶ Tradução para *buffer zone* que pode ter múltiplos significados. Compreendemos que a expressão “zona de amortecimento” estava mais próxima do sentido original.

díades, não temos, nestes exemplos, uma negação lógica do conceito precedente, um não-conceito, – a negação de “dentro” não é “fora”, e de “masculino” não é “feminino” – e sim um contra-conceito. A negação lógica de “masculino” (díade *c*) é o conjunto aberto “não-masculino” que inclui, obviamente, o elemento “feminino”, mas inclui também outras nuances possíveis (quase-masculino, quase-feminino, totalmente feminino etc.) em um campo infinito de possibilidades (Tateo, 2016).

Em um exemplo mais concreto, relevante para o tema da presente pesquisa, se a criança trabalha (A) as outras possibilidades de um conjunto aberto (não-A) podem envolver posições que são demarcadas por expectativas, pessoais e coletivas, algumas funcionando como constritores sociais de sua cultura pessoal. Santana (2017) apontou que a inserção de crianças e adolescentes pobres no trabalho tem sido mais socialmente aceita, pois se acredita que esta população está mais vulnerável a envolvimento com crime; logo, trabalhar é uma forma de se livrar ou minimizar as chances desta possibilidade. No campo infinito de possibilidades de não-trabalhar podem estar inclusos, em contraponto a trabalhar, “ser um criminoso”, ou valorações de conotação mais positiva, como “ser um estudante” ou a garantia de “ser-criança” em oposição a ser um trabalhador (Martínez, 2001).

Em uma aproximação epistemológica fundamentada na lógica cogenética, sempre que nos remetermos a um dado conceito devemos ser capazes de explicar sua totalidade através de conjuntos triádicos (Tateo, 2016). Esta noção será fundamental para uma compreensão cogenética das posições-do-eu no *self*, que aprofundaremos mais adiante, após apresentarmos as noções de fronteira e tensegridade (Marsico & Tateo, 2017), cruciais para o entendimento do conjunto do que se tem proposto em termos de uma abordagem desenvolvimental do *self*.

O elemento que funciona como operador da lógica cogenética, como vimos, é uma distinção que funciona como uma **fronteira** entre dois conjuntos. Nas atuais sociedades ocidentais globalizadas, o estabelecimento de fronteiras tem sido cada vez mais comum (Hermans et al., 2016). As fronteiras, por sua vez, têm se tornado cada vez mais frequentes entre os conceitos centrais do debate científico, no intuito de explicar as relações entre pessoas e seus contextos, ou em casos de processos coletivos e individuais de construção identitária. Ainda que comumente estejam sendo tomadas de um ponto de vista rígido, fronteiras não são entidades fixas, mas estão em constante movimento (Marsico & Marsico, 2017) no espaço e no tempo.

A noção de fronteiras na Psicologia não é absolutamente nova. O enfoque topológico do espaço vital, inserido na abordagem da Psicologia Topológica de Kurt Lewin, admitia a noção de fronteiras e zonas de fronteiras como regiões do espaço vital. As regiões do espaço vital, afirma Lewin (1936), são qualitativamente diferentes entre si, estando separadas umas das outras por fronteiras mais ou menos **permeáveis**. Neste sentido, vemos que o caráter de permeabilidade das fronteiras é admitido tanto por Lewin (1936) quanto por Marsico e Varzi (2015) e Marsico e Tateo (2017). Não obstante, Lewin (1936) admite certos tipos de fronteiras denominadas **barreiras**, que têm, entre suas características constitutivas, dados níveis de resistência à locomoção entre as regiões circundadas por estas barreiras.

Algumas implicações teóricas das noções topológicas de Lewin (1936) estão em forte consonância com a proposta do conjunto triádico de Herbst (1976) e da lógica cogenética (Tateo, 2016). Para assegurar o encadeamento sequencial das ideias, esta constatação será mais minuciosamente discutida ao final desta seção de fundamentação.

Usualmente, fronteiras são compreendidas antes como elementos dicotômicos em conjunto – “rua \diamond casa”, “dentro \diamond fora” – que como um processo que conecta e dispõe partes de uma interrelação. A característica processual e dinâmica das fronteiras torna-as relativamente estáveis e nem sempre visíveis, sejam fronteiras em macro ou microescala. O esforço atual de conceber fronteiras na Psicologia Cultural tenta exatamente desvelar estes elementos processuais, dinâmicos e não lineares. (Marsico, 2011; Marsico & Varzi, 2015; Marsico & Tateo, 2017; Tateo & Marsico, 2013).

As fronteiras podem ter formas complexas e não estão reduzidas apenas a ferramentas culturais de controle ou separação entre grupos ou pessoas. Fronteiras, em uma aproximação teórica com outros conceitos, podem ser normas, representações e elementos simbólicos arbitrários, configurados sob a forma de **complexos de signos** (Valsiner, 2014), levando em conta as diversas maneiras pelas quais um signo pode se expressar – forma icônica, indexical ou simbólica (Valsiner, 2012).

Incorporar teoricamente a noção de **fronteiras** para além de um uso teórico-conceitual tem um fundamento epistemológico consistente, pois se entende que seres humanos, em âmbitos históricos ou ontogenéticos, em macro ou microescala, são inerentemente cruzadores de fronteiras (Marsico & Tateo, 2017), ao passo que, acrescentamos ainda, são também

construtores e demolidores destas fronteiras. A criação de distinções no processo de construção de fronteiras é a condição necessária para sua superação.

Esta distinção constitutiva das fronteiras tem sido denominada por Marsico (2011) como **membrana social**, numa referência a condições de permeabilidade das membranas da célula que permitem trocas de dentro para fora e inversamente. Em termos de posições-do-eu no *self*, estas posições estão em relações permeáveis, devido à natureza dialógica do *self* e das fronteiras, tal como defendidas por Marsico e Tateo (2017). Desta natureza dialógica emerge também uma tensão estrutural oriunda das diferentes localizações espaço-temporais das posições-do-eu, que, como já mencionado, podem estar em consonância ou em dissonância entre si. Esta tensão estrutural, entendida como intrínseca ao sistema do *self*, conduz-nos à noção de **tensegridade**.

A tensão, como parte do sistema do *self*, tem sido assumida por Hermans et al. (2016) como uma consequência gerada no momento em que duas ou mais posições-do-eu estão simultaneamente orientadas por constritores sociais ou tendências culturais diferentes. Na abordagem de Hermans et al. (2016), as tensões são provocadas pela ação de campos culturais diversos entre diferentes posições-do-eu, que nomearemos como **ação exógena** (em sentido contrário a uma **ação endógena** que admitiria a direção inversa das ações), como forma de entender um processo que se dá de fora (de tendências culturais) para dentro (agindo sobre as posições-do-eu). Marsico & Tateo (2017) apontam o mérito de Hermans et al. (2016) em reconhecerem o papel da tensão sobre o sistema do *self*, mas destacam que a noção de tensão, assumida pelos autores, é aquela de tensão enquanto elemento disruptivo ou condição temporária a ser superada, noção esta que tem sido habitual na Psicologia.

O problema desta abordagem da tensão como perturbação do equilíbrio, consoante a interpretação de Marsico & Tateo (2017), é que somente causas externas são consideradas agindo sobre o sistema, como no caso da visão de Hermans et al. (2016) da ação de tendências culturais no sistema do *self* dialógico. Desta forma, este modelo de equilíbrio em Psicologia “não pode assim dar conta de desenvolvimento endógeno” (Marsico & Tateo, 2017, p. 546).

Em oposição a este modelo do equilíbrio, foi proposto, pelos autores, um modelo de tensão dinâmica para a compreensão desenvolvimental e semiótica do *self* dialógico, através da introdução de ideias que consideram a tensão como elemento constitutivo dos sistemas, síntese da noção de “integridade tensional” que, por contração destes termos, foi denominado

de **tensegridade**. Deste ponto de vista, a tensão não tem o caráter de energia disruptiva que atua sobre o sistema, mas o sistema é compreendido como construído por subpartes que se configuram em relações hierárquicas, balizadas por tensões contínuas e compressões descontínuas (Marsico & Tateo, 2017).

A ideia de tensegridade em Psicologia ainda não tem sido desenvolvida, exceto pelo trabalho teórico exploratório de Tateo e Marsico (2013) e Marsico e Tateo (2017). Recorrendo a representações isomórficas para retratar a tensegridade, podemos apontar o sistema ósseo e muscular no corpo humano, ou o controle realizado pelas células para manter seu formato e integridade em meio a diferentes componentes moleculares, bem como organizações complexas caracterizadas por diferentes subpartes (departamentos, comitês etc.) hierarquicamente organizadas, como exemplos de sistemas nos quais fronteiras e tensegridade estão presentes (Marsico & Tateo, 2017).

A articulação entre o *self* dialógico e as noções de lógica cogenética, fronteira e tensegridade intenciona dar visibilidade para os campos de tensão que funcionam como partes constitutivas do sistema do *self*. O conceito, como proposto nesta articulação, implica no deslocamento da visão sobre a tensão, existente não somente *entre* as posições do *self* (Hermans et al., 2016), mas também *dentro* destas posições. A ideia de tensegridade admite que a tensão – restrita, evidentemente, a certos limites – é necessária para a manutenção e desenvolvimento do sistema em si mesmo (Marsico & Tateo, 2017).

Mediante a aplicação da lógica cogenética às tensões intrínsecas ao *self*, dentro de uma dada experiência emerge uma distinção – com a delimitação de uma fronteira entre os elementos da experiência – que conseqüentemente cria dois campos de significados opostos e complementares. De acordo com Marsico & Tateo (2017), “este processo não deve ser entendido como um desequilíbrio temporário que deve ser superado ou recuperado, e sim como um movimento dinâmico e dialógico entre e dentro das subpartes do sistema” (p. 552).

Seguindo a noção introduzida por Hermans, Kempen & van Loon (1992) da metáfora do sistema do *self* como um espaço social polifônico, habitado por posições-do-eu, e aplicando-lhe novamente a negação complementar como método proposto por Tateo (2016), sempre que assumirmos a emergência de uma posição-do-eu, sua negação lógica está, conseqüentemente, posta como ocorrência desta, sendo, por conseguinte, uma não-posição-

do-eu¹⁷. A não-posição-do-eu, definida pela distinção como fronteiras, é um conjunto aberto como campo infinito de possibilidades (Tateo, 2016). Logo, sua existência como conjunto aberto ao infinito é que permite a emergência de novos significados e novas posições-do-eu dentro de um campo ilimitado; assim, “a definição de propriedades das posições-do-eu é possível apenas através da relação com a não-posição-do-eu” (Marsico & Tateo, 2017, p. 553).

A lógica de tipo opositivo à qual Hermans, Kempen & van Loon (1992) e Hermas et al. (2017) estão limitados parece superada pela introdução das noções apresentadas por Marsico & Tateo (2017). Na compreensão clássica do *self*, o elemento exógeno, representado pelos constritores sociais e tendências culturais, exerce força sobre as posições, instaurando uma tensão que age de fora para dentro do sistema. Essa ideia de tensão, presente na noção clássica, deve ser superada com a introdução da lógica cogenética e o reconhecimento das fronteiras como distinção dos elementos do sistema. Portanto, passa-se a considerar também a ação de elementos endógenos, que são as próprias posições e sua negação lógica de não-posição. Estas interagem em diferentes campos de significados, em um processo de tensegridade que garante a inteireza do sistema diante da tensão. Ambas as tendências, de forças endógenas e exógenas, participam do processo desenvolvimental.

A presente conceituação implica em abandonar o modelo tradicional de sistema como entidade em equilíbrio adaptativo frente às mudanças ambientais, para sustentar a noção de *self* dialógico como um sistema semiótico dinâmico que, de forma processual, está em constante tensão evolutiva. Sedimenta-se, desta forma, uma perspectiva que pretende expandir o entendimento da tensão no desenvolvimento do *self*, ao longo da vida, nas novas e complexas formas que tem tomado a existência humana no mundo contemporâneo globalizado (Marsico & Tateo, 2017).

Na direção de congregar os conceitos apresentados e discutidos nesta fundamentação com o tema da presente pesquisa, propõe-se uma representação diagramática que demonstra, de forma icônica esquematizada (*schemata*), como estão articulados os conceitos na presente proposta. O uso de diagramas como formas panorâmicas de demonstração de conceitos é uma prática bastante comum na Psicologia Cultural Semiótica. Tem sido também defendida a

¹⁷ Tradução para *non-I-position*, seguindo o mesmo critério utilizado para tradução de *I-position*.

proposta da representação de análises e interpretações em pesquisas no campo da Psicologia Cultural Semiótica através de diagramas dialógicos (Guimarães, 2017).

Contudo, é necessário que, antes, alguns critérios que orientam a formulação desta representação sejam explicitados. Nota-se uma semelhança, em termos topológicos, entre a proposta da operação primária de traçar uma distinção, defendida por Herbst (1976), e a recomendação de Lewin (1936) sobre a utilização da curva de Jordan como de importância fundamental para representar fronteiras em espaços vitais. A curva fechada de Jordan é um espaço topológico que separa, em um plano, duas regiões, uma fechada e limitada, e uma aberta e ilimitada, sendo a curva a fronteira comum entre as regiões (Lewin, 1936). Embora pareça intuitivo, este enunciado está presente no Teorema da Curva de Jordan (Marinho, 2005).

Esta fronteira é, em termos topológicos, uma curva¹⁸ fechada de dimensão 1 simplesmente conexa (unidimensional, como o caso do círculo S^1) representada por um círculo fechado simples. Para fins de elucidação, admitir que o círculo é fechado significa dizer que seu fim e início coincidem e a denominação de simples se dá devido ao fato da sua não auto-intersecção (Marinho, 2005).

A proposta da operação primária da lógica cogenética tem uma consonância significativa com o enunciado da curva de Jordan, como apresentado anteriormente, pois ambos admitem que, ao traçarmos uma distinção (fronteira na forma de um círculo unidimensional), conseqüentemente teremos um conjunto fechado e limitado, interno à distinção, e outro conjunto aberto e ilimitado, externo à distinção. Segundo as recomendações de Lewin (1936), a curva de Jordan tem características que são de importância substancial para representações de fronteiras e regiões internas e externas a estas.

2.4.3. As tensões no *self* na fronteira entre o trabalho e o não-trabalho

A figura abaixo (Figura 14) representa a articulação dos conceitos de tensegridade e fronteiras no sistema do *self*, demonstrando como posições e não-posições podem estar articuladas em uma integridade tensional, nas quais posições são delimitadas de acordo com

¹⁸ Foge ao escopo deste trabalho discutir todas as minúcias de implicações topológicas em Psicologia. Aqui, estamos limitados às contribuições de Kurt Lewin (1936) para este campo.

as possibilidades infinitas de não-posições que emergem na região aberta. A região de não-A (representada na figura com o símbolo de negação lógica “¬”) é representada por uma curva aberta exatamente para retratar o caráter ilimitado neste campo de possibilidades de emergências de posições-do-eu. A região A é uma curva de Jordan, que representa topologicamente uma região fechada e limitada no plano.

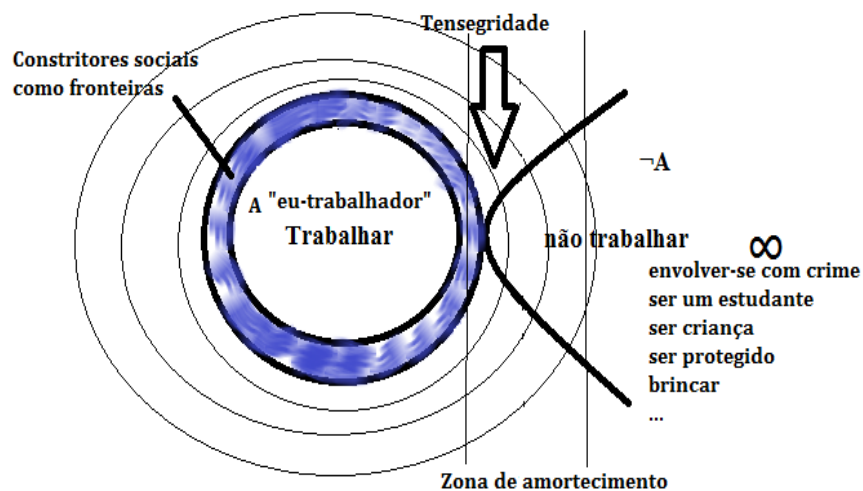


Figura 14. Posições internas e externas às fronteiras em relação de tensegridade (adaptada de Marsico & Tateo, 2017).

As posições hipotéticas que emergem no campo não-A são oriundas de achados da literatura que mostram que, socialmente, crianças que não trabalham podem ser vistas como potencialmente inclinadas a se envolver com o crime (Santana, 2017), estão em uma situação de ausência de proteção (Martínez, 2001) ou estão impedidas de ser crianças porque o trabalho as adultiza (Alberto & Santos, 2011). Aqui estão retratadas algumas possibilidades conjecturadas de emergência de significados e posições, mas esta emergência está aberta a um campo infinito de outras possibilidades (∞).

Destaca-se, ainda, um elemento que distingue o uso do conceito de fronteira quando aplicamos esta noção à temática do trabalho infantil. Embora o trabalho infantil seja proibido por lei, as pessoas envolvidas nestas práticas (familiares, crianças, empregadores) nem sempre reconhecem, em termos concretos, o que significa esta proibição (Santana, 2017). Em pesquisa amostral com 667 trabalhadores precoces e seus pais, realizada nos Estados Unidos,

Rauscher, Runyan & Schulman (2010) demonstraram que, embora pais e seus filhos tenham consciência das leis de proibição, eles não conhecem as disposições específicas destas leis. A negação do trabalho ocorre, portanto, não somente em meio urbano, mas também no contexto rural.

Empregadores e familiares costumam negar que as atividades exercidas por crianças na agricultura sejam uma forma de trabalho, sendo encarado comumente como “uma ajuda prestada à família” (Conde, 2013; Conde & Vendramini, 2014) ou uma forma de aprendizado intergeracional de práticas culturais (Santana, 2017). Esta negação, em hipótese, parece ocorrer especialmente pelo reconhecimento de que o trabalho infantil é proibido, mas os constritores sociais que atuam sobre esta proibição não são absolutamente reconhecidos.

Assim, na representação da Figura 14, os constritores sociais (como a norma da proibição, por exemplo) podem funcionar como fronteiras, ainda que os signos que os compõem não sejam inteiramente distinguidos. Sabe-se da proibição, mas se desconhece o que, de fato, ela implica. Considerando que a inserção precoce no trabalho continua a ocorrer largamente no Brasil, temos um indicativo de que a proibição não tem sido um limite suficientemente distinguível para crianças e seus familiares. Deste modo, afirmamos que fronteiras cujos signos são de mais difícil reconhecimento parecem ter um caráter ainda mais permeável.

2.5. O modelo teórico: integração *self* dialógico-significados

“Eu diria que a teoria é o resultado de um caminho próprio o qual, apesar de inspirado na riqueza e na diversidade da cultura científica, é capaz de acompanhar os diferentes momentos de sua história e produzir um modelo a partir daquilo que é mais significativo nessa história”.

(Fernando Gonzalez Rey, 2005, p. 34)

A construção de um modelo teórico é um momento fundamental para a elaboração de uma pesquisa. Rey (2005) insistiu que não devemos tratar as teorias como sistemas estáticos a serem assimilados pelo pesquisador, especialmente nas pesquisas qualitativas. Se o

pesquisador não se implica teoricamente na construção da pesquisa, esta se converte meramente num conjunto de técnicas e procedimentos aplicados sequencialmente, excluindo a dimensão intelectual do pesquisador como um caminho fundamental para produção de conhecimento científico. Gaskell e Bauer (2015), de modo semelhante, afirmam que a reflexividade deve ser parte do processo de investigação. Recorrer à triangulação de métodos e perspectivas teóricas “é um modo de institucionalização do processo de reflexão em um projeto de pesquisa” (p. 483). Assim, é imperioso analisar os conceitos a serem utilizados na pesquisa tanto quanto analisar os dados coletados no momento da confrontação entre o empírico e o teórico.

Ao analisarmos os conceitos de *self* dialógico e de significado foi possível notar pontos de convergência que permitem imbricamentos dos conceitos com vistas à construção de um modelo teórico que integre ambos os construtos. Apontamos, neste capítulo, as relações de complementaridade (Rychlak, 1993) entre diferentes autores no trato do construto do significado. De igual modo, foi possível construir relações de complementaridade para os conceitos de significado e *self* dialógico.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) afirmam que a validade de um marco teórico pode ser analisada através de cinco critérios, a saber: 1. sua capacidade de descrição, explicação e predição, 2. sua consistência lógica, 3. sua perspectiva ou possibilidade de generalização, 4. sua inovação, inventividade ou frutificação heurística e, por fim, 5. Sua simplicidade ou parcimônia. Consideramos as recomendações dos autores citados pertinentes para a construção do nosso marco teórico. Notamos também convergências entre as recomendações desses autores e de outros teóricos (Rey, 2003; Valsiner, 2014) no tratamento de marcos conceituais. Assim, lançamos mão de outros autores para complementar as recomendações iniciais que foram enumeradas acima.

Justifica-se essa busca por uma adequada construção de um marco teórico considerando certas regras para essa construção, pois, de acordo com Rey (2005), na pesquisa em Psicologia frequentemente o teórico tem sido visto de um ponto de vista mecanizado, muitas vezes enrijecido e completamente submetido ao empírico, como se a teoria fosse uma produção *a priori* que não é passível de mudanças na confrontação com os dados. Deste ponto de vista, a teoria se torna apenas um “pano de fundo para rotular a informação procedente do

momento empírico” (p. 30). Para o autor, a pesquisa qualitativa é um caminho fundamental para a produção teórica:

consideramos a pesquisa qualitativa uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa [...] as teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade, de desenvolvimento, e não de um resultado final, como frequentemente ocorre na ciência (pp. 29-30).

Ao articularmos *self* dialógico e significado, nossa intenção é dar conta do processo desenvolvimental de construção de significações que ocorre em diferentes momentos do curso de vida, que não está posto antecipadamente pelo primeiro. Como tem sido ressaltado por Marsico e Tateo (2017), o conceito de *self* dialógico, em sua forma original, não tem caráter desenvolvimental. Porém, é plenamente possível que essa orientação desenvolvimental seja dada, como aliás foi o objetivo desses autores ao incorporarem a noção de fronteira, tensegridade e lógica cogenética ao construto do *self*.

A seguir, detalhamos como os critérios sugeridos por Sampieri, Collado e Lucio (2006) foram incorporados nesta pesquisa, articulados às ideias de outros autores.

2.5.1. Descrição e explicação

Um marco teórico exprime sua capacidade de descrição quando consegue apresentar clareza conceitual na delimitação do fenômeno, com suas características, componentes e contextos de emergência. A potencialidade explicativa por sua vez está referida na possibilidade deste mesmo marco teórico evidenciar as causas, motivações ou determinantes do fenômeno analisado. Ressaltamos que, neste quesito, concordamos apenas parcialmente com os autores pois, em nosso entendimento, este critério não seria aplicável integralmente à pesquisa qualitativa, uma vez que esta não se propõe a examinar “causas” dos fenômenos.

Além disso, a teoria de base que aqui utilizamos – a Psicologia Cultural Semiótica – substitui a ideia de causalidade na emergência dos fenômenos por uma compreensão

catalítica (Valsiner, 2014). Por fim, a propriedade preditiva de um marco teórico permite que este, ainda que parcialmente, possa antecipar a emergência de certos fenômenos e processos, quando do aparecimento de aspectos constitutivos de sua formação. Consideramos que a busca por capacidade preditiva não é uma preocupação fundamental de nossa pesquisa, embora, como apresentaremos no capítulo de Método, as possibilidades de generalização dos dados em pesquisas qualitativas sejam plenamente possíveis e constituam parte fundamental do caráter preditivo de uma pesquisa.

2.5.2. Consistência lógica

A construção de um marco teórico deve respeitar certos critérios que garantam a coesão dos seus pressupostos e a coerência entre seus enunciados. Assim, uma teoria apresenta consistência lógica, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), quando as pressuposições que a integram estão, de algum modo, inter-relacionadas, e não são mutuamente excludentes nem contraditórias entre si.

Ao discorrermos sobre a forma como o tema dos significados foi abordado por diferentes autores pós-vigotskianos já acentuamos como relações de complementaridade (Rychlak, 1993) são possíveis. O cotejo entre estes autores está fundamentado em suas semelhanças em termos de fundamentos epistemológicos. O tema dos significados e do *self* dialógico compartilham aspectos paradigmáticos que podem sustentar uma argumentação que justifica buscas por conciliações entre as perspectivas.

O significado na abordagem vigotskiana se fundamenta numa base materialista histórica e dialética, ancorada no pensamento marxiano, na qual a cultura e a história têm um papel gerador na formação da psique humana. Esta posição tem duas consequências imediatas em termos paradigmáticos: 1. rompe com o individualismo cartesiano, predominante na Modernidade, e 2. faz uma segunda ruptura com o racionalismo, também de base cartesiana. Estas mesmas rupturas são encontradas nos fundamentos da noção de *self* dialógico. Hermans, Kempen & van Loon (1993), desde uma perspectiva construcionista¹⁹, concebem o *self* como

¹⁹ Rey (2003) ressaltou que o construcionismo possui correntes bastante diversas entre si, ainda que todas essas correntes se fundamentem no pós-estruturalismo e na pós-modernidade como paradigmas. A uma certa tradição do construcionismo o autor atribuiu como característica “a substituição da história, constitutiva da psique, por uma ordem simbólica discursiva e a reificação da linguagem como o campo da construção psicológica” (p. 148).

dialógico, rompendo com o *cogito* cartesiano, de natureza individualista, ao passo que ressaltam o caráter histórico e cultural do *self*. A respeito dessa ruptura, Hermans (2003) ressalta que “concepções contemporâneas do *self* são, muitas vezes involuntariamente, baseadas em noções cartesianas da mente como individualizada, a-histórica, a-cultural, a-corporificada e centralizada. Em oposição a esses pressupostos, o *self* dialógico é concebido como socializado, histórico, cultural, corporificado e descentralizado” (p. 89).

Podemos afirmar, portanto, que para ambas as perspectivas, a historicidade dos fenômenos psíquicos e sua natureza singular e culturalmente conformada são aspectos constitutivos comuns, o que garante a consistência lógica recomendada por Sampieri, Collado e Lucio (2006) para a articulação entre os conceitos.

2.5.3. Perspectiva e generalização

O termo perspectiva é utilizado aqui referindo-se ao nível de generalização que uma teoria comporta (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Estas generalizações podem ser mais amplas ou mais restritas dependendo de certos parâmetros presentes nos diversos marcos teóricos. Uma teoria pode ser mais amplamente generalizável se ela comporta uma quantidade maior de aplicações a casos, ou abarca um maior número de manifestações possíveis de um fenômeno. São exemplos as teorias que objetivam compreender um fenômeno em geral, dando conta de descrever e explicar seu aparecimento. Já outras teorias se ocupam de explicar um dado fenômeno em certos contextos ou situações de emergência em particular. Podemos exemplificar estes dois níveis se pensarmos que uma pesquisa pode ocupar-se de explicar os significados de modo generalizado para todo um grupo social bastante amplo, ou pode, ao invés disso, ocupar-se dos significados construídos pelas pessoas sobre um fenômeno, ou sobre uma experiência pessoal e social particular.

Novamente nos apropriaremos apenas parcialmente da ideia dos autores. Pensamos que um marco teórico pode incorporar diferentes gradações desses dois níveis apresentados

Certamente, apesar da base construcionista, a Teoria do *Self* Dialógico não pode ser enquadrada entre essas correntes que substituíram a história por uma ordem discursiva, como aponta Rey (2003), visto que o caráter histórico e cultural dos posicionamentos do *self* tem sido ressaltado pelos autores desta teoria em diversos momentos (Hermans, 1999; Hermans, 2002; Hermans, Kempen & van Loon, 1992; Hermans, Konopka, Oosterwegel e Zomer, 2016; Hermans & Meijers, 2018).

acima. Ao dedicar-se a investigar os significados em um contexto específico e sobre um tema circunscrito, uma pesquisa dentro de um dado marco teórico pode gerar conhecimento sobre a produção de significados no geral. Valsiner (2012, 2014) tem buscado responder ao dilema da generalização nas pesquisas qualitativas – e no limite na Psicologia – e consideramos adequadas, ao nosso modelo teórico, as respostas fornecidas por este autor.

Ao responder a tal dilema, Valsiner (2012, 2014) afirma que o conhecimento abstrato e generalizado é construído na Psicologia quando esta admite a centralidade da vida humana vivenciada dentro dos contextos sociais de experiência, centralidade esta que comporta uma *psique* singular e socialmente construída. Apesar da forte dependência que o fenômeno psicológico assume em relação ao seu contexto cultural e histórico de emergência, é pela universalidade nos modos de organização deste fenômeno que uma produção científica em Psicologia, abstrata e generalizável, se torna possível.

2.5.4. Inventividade e valor heurístico

Rey (2003) tem apontado que o **valor heurístico** de uma produção teórica está na sua capacidade para gerar visibilidade sobre elementos da realidade que não estão dados explicitamente. Ao gerar inteligibilidade sobre fenômenos sociais complexos, uma dada produção conceitual desvela mecanismos sutis da vida social que não aparecem, de forma direta, nas ações ou discursos dos diferentes atores sociais.

Ressaltamos que, com isso, não se está negando o caráter volitivo e intencional dos indivíduos – que aliás é também afirmado pelo mesmo autor. Mas, processos simbólicos que permeiam os grupos sociais não estão sempre explicitamente dados em comportamentos ou discursos dos indivíduos que os compõem. Um conceito tem valor heurístico quando ele “externaliza” o “interno”, torna cognoscível momentos da vida social que são tomados dentro do senso comum de forma naturalizada. O valor heurístico está também na própria capacidade do conceito de desnaturalizar fatos sociais que, uma vez naturalizados, terminam por ocultar complexas tramas que estão na base de seu engendramento.

Certamente um conceito não reflete o real por literalidade, mas através de processos de especulação empreendidos pelo pesquisador. A possibilidade de gerar inferências sobre fenômenos sociais, através do exercício especulativo, é igualmente parte daquilo que confere

valor heurístico a um conceito. Rey (2005) destacou o receio que se tem tido sobre a especulação na produção de conhecimento nas ciências antropológicas. Contudo, ressalta-se que especular “é parte inseparável da produção teórica, e a partir dela retornamos ao momento empírico e passamos a desenvolver sensibilidade para novos elementos nesse nível, os quais somente poderão adquirir inteligibilidade graças a uma representação teórica que nos permita visibilizá-lo” (p. 8).

Por fim, a **abertura para novidades e avanços** é uma característica de ambos os conceitos do *self* dialógico e dos significados. Rey (2003, 2007a, 2007b) e Valsiner (2012) enfatizam que o legado vygotskiano foi uma produção teórica repleta de zonas de sentido ainda por serem exploradas. A discussão sobre significados, por exemplo, foi parte fundamental daquilo que Rey (2013a) chama de “terceiro momento da obra de Vygotsky” (p. 63), momento este caracterizado por uma preocupação do autor em avançar na articulação entre o social, o individual e o histórico na compreensão da psique humana. Como já foi ressaltado na seção desta tese que abordou os significados, a discussão sobre significados tem sido retomada por diversos autores, que, dentro de suas próprias filiações teóricas, encaminham-na para direções diversas (Lordelo, 2007).

Em relação ao conceito de *self* dialógico, é possível observar que o próprio Hermans – a figura central da teoria, certamente – tem publicado trabalhos com diferentes desdobramentos sobre o conceito, desde o artigo seminal de 1992 (Hermans, Kempen & van Loon, 1992). O *self* tem sido pensado em contextos educacionais (Hermans & Meijers, 2017), em suas novas formas em uma sociedade globalizada (Hermans et al., 2016). Além da produção de Hermans, outros autores têm fornecido novos desdobramentos para o *self* dialógico, como, por exemplo, a noção de *self* educacional (Marsico & Iannaccone, 2012), ou ainda a discussão sobre concordância e discordância nas posições do *self* (Lyra, 1999; Santana, 2022).

Denzin e Lincoln (2000) propuseram uma via para inventividade teórica em pesquisa qualitativa, denominada de exercício de bricolagem. Ao adotar um determinado paradigma (p. ex. Marxismo, Construtivismo, Estudos Culturais entre outros), com vistas a responder suas questões de pesquisa, o pesquisador lida com sistemas interpretativos que não podem ser artificialmente amalgamados ou sintetizados. Ou seja, não é possível se movimentar entre eles sem o risco de inconsistências ou incoerências entre conhecimentos. Isso ocorre porque

paradigmas são sistemas filosóficos abrangentes, que denotam ontologias, epistemologias e metodologias particulares.

Os autores, no entanto, fazem uma distinção entre **paradigma** e **perspectiva** que consideramos salutar, pois esclarece um ponto fundamental sobre a decisão por bricolagem teórica. Se um paradigma é um sistema de crenças que circunscreve o pesquisador a um mundo particular, uma perspectiva é algo menos abrangente. Isto permite que o pesquisador transite entre perspectivas que compartilham paradigmas comuns, buscando sínteses e complementaridades entre estas perspectivas.

Como discutido no item sobre consistência lógica, ambas as perspectivas, do *self* dialógico e a perspectiva da qual é oriunda a noção de significados, compartilham bases paradigmáticas comuns – a historicidade dos fenômenos psicológicos, seu caráter dinâmico e processual, a agência individual e a determinação coletiva. Deste modo, empregamos a bricolagem (Denzin & Lincoln, 2000) entre as duas perspectivas como uma via para responder desafios de inventividade e valor heurístico propostos por Sampieri, Collado e Lucio (2006).

2.5.5. Parcimônia

A parcimônia é um princípio epistemológico importante na construção de um marco teórico que frequentemente é interpretado erroneamente como uma defesa à superficialidade. A parcimônia, na verdade, é recomendada como uma qualidade desejável de uma teoria que, adotando um menor número de proposições, deve ser capaz de explicar diferentes aspectos de um fenômeno (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

A integração *self*-significados pretende explicar processos desenvolvimentais que estão em ocorrência no momento em que as informações em análise foram coletadas. Se, por um lado, consideramos o fenômeno psicológico intrinsecamente histórico, complexo e plurimotivado (Santana & Lima, 2020), sabemos que toda ciência é capaz de focalizar parcialmente um dado fenômeno. Assim, um recorte sobre um fenômeno tem por objetivo explicar uma das características da ocorrência desse fenômeno. Retomamos aqui a recomendação de Healy (2017) sobre a necessidade de buscar modelos teóricos abstratos que

sejam consistentes. E, para tal, não podem ser consistentes se visam explicar um grande número de fenômenos utilizando-se de um grande número de proposições.

2.5.6 Relações de complementaridade *self* dialógico-significados

“Na natureza, na vida, não existem coisas que sejam absolutamente verdadeiras ou absolutamente falsas. Muitas vezes, para compreender plenamente a realidade, é preciso levar em conta aspectos aparentemente contraditórios, pelo menos aspectos complementares da realidade, e ambos são importantes. De um ponto de vista mais básico, nenhuma porta está totalmente fechada ou totalmente aberta [...] Em geral, as pessoas veem duas alternativas extremas e não veem um meio-termo entre as duas”.

(Alexander Grothendieck)

Cunha e Salgado (2017) têm apontado que uma Psicologia dialogicamente conformada, cujo interesse sobre fenômenos sociais tem um significativo caráter hermenêutico tem como características axiomáticas cinco princípios:

1. O relacionamento: o indivíduo é compreendido como um agente comunicativo que está sempre envolvido em processos de interação intersubjetiva com o outro, ainda que este outro não esteja fisicamente presente. O outro pode incorporar-se ao domínio interpessoal ou intrapessoal do *self* da pessoa, sendo, portanto, “a relação *eu-outro* uma díade psicológica irreduzível” (p. 5).
2. A alteridade: na vida social a antinomia *eu-outro* pode produzir controvérsias, concordâncias e dissonâncias. A reação às diferenças pode gerar momentos de contraste entre a monologicidade – maior aproximação ao si-mesmo – e a dialogicidade – maior aproximação com a perspectiva de outra pessoa.

3. A dialogicidade: mesmo que o *eu-outro* seja uma unidade axiomática da existência humana, a pessoa (o Eu) pode tratar este outro como um objeto, rejeitando ser afetado por ele e minimizando sua participação ativa na relação, ou pode trata-lo como um semelhante, compreendendo-o como um agente igualmente responsivo. Cunha e Salgado (2017) nomeiam isto como uma atitude de não-reciprocidade ou uma atitude de reciprocidade, respectivamente.
4. O contextualismo: todo processo comunicacional está situado em um contexto sociocultural específico que fornece campos de significados específicos para interpretar as mensagens em um intercâmbio dialógico.
5. O dinamismo: os fluxos de mudanças são atributos da existência humana, o que caracteriza cada pessoa como “migrantes através do desenvolvimento em um mundo de mudanças” (p. 6). Na passagem do tempo, estamos todo o tempo regulando semioticamente nossas experiências e nosso entendimento sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Partindo destes princípios, o *self* dialógico busca ser, portanto, um construto capaz de dar conta dos processos de formação pessoal da psique, compreendidos como um elemento que emerge das relações *eu-outro*. Esta unidade que se forma da díade *eu-outro* é expressa em processos dinâmicos de posicionamento e reposicionamento da pessoa ao longo de sua trajetória de vida. É exatamente neste ponto que o conceito de *I-positions*, que já discutimos no tópico 4.2.1, encontra sua operacionalidade: ele objetiva capturar os momentos de posicionamento e reposicionamento como um componente da psique humana de natureza relativamente estável, e não como um processo rígido e definitivo. Sua função principal é lançar foco sobre a forma como processos de subjetivação, derivados de uma matriz social e relacional, constroem um mundo mental permeado pelas marcas das experiências sociais diversas (Cunha & Salgado, 2017; Salgado e Valsiner, 2010).

Raggat (2012) pondera que o termo *I-position* tem aparecido na literatura com diversas acepções não necessariamente excludentes entre si. Este autor, por exemplo, afirma que uma *I-position* é “um local apropriado pelo eu dentro de um campo estendido ou ‘repertório de posição’” (p. 31). Como já demonstrado, a proposição do entendimento do *self* como uma multiplicidade de *I-positions* se vale de uma metáfora geográfica para situar eventos mentais no tempo e no espaço. Mas, do que se constitui uma *I-positions* em termos de sua formação?

Sem que se exclua sua concepção original, intentamos tratar as *I-positions* nesta tese como **um conjunto de significados que se adensam em um núcleo dinâmico, centralizado e organizador de sentidos e significados diversos.**

Este processo de adensamento de significados e sentidos de modo a formar um núcleo centralizador e organizador das produções subjetivas pode ser também encontrado na formação das chamadas configurações subjetivas da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003; 2007b). Para este autor, a configuração subjetiva é um “núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual” (Rey, 2003, p. 204).

Portanto, a configuração subjetiva é um mecanismo que, de modo sistêmico, cumpre a função de organizar os sentidos, formando-se através da fortificação de alguns sentidos em núcleos atratores de outros sentidos. Rey (2003; 2004a; 2007a, 2007b) encontra, neste conceito, um modo de exprimir a forma como, ao tomar centralidade na subjetividade individual, alguns sentidos e significados se constituem em um núcleo que organiza em torno de si outros sentidos e significados que podem ser procedentes de diferentes dimensões da esfera social e individual.

Um exemplo elucidativo desta forma de organização dos significados através de configurações que centralizam a produção de novos significados, pode ser encontrado em uma pesquisa de Rey (2010) sobre configurações subjetivas construídas por mulheres diagnosticadas com câncer. A partir do diagnóstico, a doença passa a ocupar um lugar destacado nas produções subjetivas das participantes, devido, entre outras coisas, ao fato de que “o câncer é uma doença portadora de forte carga social, que se expressa de diferentes formas nos sistemas de relacionamentos dos pacientes” (p. 343). Quando uma experiência assume centralidade na vida da pessoa, seja de modo breve ou duradouro, os significados e sentidos desta experiência podem regular as produções de sentidos em outras esferas da vida, o que pode levar, segundo o autor, a construção de “sentidos subjetivos contraditórios que mantêm uma relação de tensão entre si, que podem ser dominantes em diferentes momentos da expressão do sujeito segundo seus próprios estados subjetivos e a forma como se inserem nos diferentes contextos em sua vida cotidiana” (p. 343).

Parece-nos plausível tratar as *I-positions* como configurações subjetivas: tais como estas últimas, as *I-positions* podem se formar pelo adensamento de um conjunto de

significados em um núcleo central. Assim, o *self* seria uma multiplicidade de *I-positions* em constante negociação e renegociação entre si **pela via dos significados**.

Esta proposição de complementaridade *self*-significados endossa-se, por exemplo, na afirmação de Hermans (2002) quando este, utilizando a metáfora do “*self* como sociedade da mente” (p.147) afirma que “não há uma diferença essencial entre as posições que uma pessoa toma como parte do *self* e as posições que as pessoas tomam como membros de uma sociedade heterogênea”. O processo simbólico de formação das *I-positions*, para o autor, é similar ao processo de formação da própria pessoa como um ser social. Se afirmamos, na Psicologia, que o ser social se forma através da constante construção de significados ao longo de sua trajetória de vida – o que o torna, nas palavras de Valsiner (2014), um construtor compulsivo de significados – é coerente afirmar que a *I-position* é também resultado de um processo de significação. É exatamente neste ponto que cotejamos os construtos, e percebemos a intersecção entre as duas abordagens.

Os significados ocupam diferentes espaços no sistema do *self*. Eles – e aqui cabe uma expressão metafórica – “orbitam” em torno das *I-positions* (posição externa), mas, ao mesmo tempo, os significados formam o próprio núcleo (posição interna) capaz de organizar um processo de posicionamento. Os significados não “pertencem” a uma única *I-position*. O mesmo significado pode ser compartilhado por diferentes *I-positions* no sistema do *self*. Assim, conforme Cunha e Salgado (2017), “o confronto entre a multiplicidade de posições e seu entorno cria, essencialmente, **uma dimensão tensional de construção de significados que é central na Teoria do Self Dialógico e torna-se o ponto focal da experiência psicológica**” (p. 10; grifo nosso).

Os significados seriam, nessa configuração, elementos endógenos capazes de provocar mudanças ou estabilidade nas *I-positions*. Na posição exógena estariam as experiências sociais diversas, também relacionadas a mudanças e continuidades. Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) pontuam que sistemas dinâmicos – como o é o *self* – podem, de modo espontâneo, mudar padrões dinâmicos. Para as autoras, muitas vezes estas mudanças ocorrem sem razões aparentes, “mobilizadas pela dinâmica interna dos próprios sistemas” (p. 380). Valsiner (2005), por exemplo, tem utilizado a ideia de atrator – advinda da Teoria dos Sistemas Dinâmicos – para dar conta do fluxo de componentes atraídos para uma dada direção. Cunha e Salgado (2017) afirmam que, nas relações entre posições, forças centrípetas

(atrativas) ou centrífugas (distanciadoras) assumem o papel mediador. Em nosso entendimento, estas forças mediadoras são a própria construção de significados.

Outro aspecto ressaltado por Cunha e Salgado (2017) é a necessidade de compreender o funcionamento do *self* dialógico considerando três características deste sistema: a dialogicidade – já muitas vezes referida aqui – a articulação social/cultural e as dinâmicas desenvolvimentais. O recurso sugerido pelos autores para articular estas três características recai sobre a noção de **enquadramento social**, uma ideia que, conforme os autores, “funciona como um princípio de organização que governa eventos sociais, estabelecendo o contexto cognitivo de produção de significados” (p. 13). Ou seja, o processo de posicionamento e reposicionamento, que está na base da construção dinâmica de *I-positions*, ocorre dentro de um enquadramento social que delimita fronteiras para estes processos, permitindo construir um espaço simbólico com regras de comunicação, e um conjunto de condições contextuais específicas para a construção de significados.

2.5.7. O modelo teórico: síntese

Em suma, compreendemos que o modelo teórico desta tese se baseia no imbricamento destes dois construtos – os significados e as dinâmicas do *self* representadas pela ideia de *I-positions* – como forma de entender a construção de significados acerca do trabalho infantil e como estas construções conformam processos de posicionamento no *self* das pessoas. Aqui, cabe resgatar que tratamos o significado em uma acepção que considera sua natureza narrativa (Bruner, 1990), simbólica e emocional (Rey, 2003; 2007a), semiótica e desenvolvimental (Valsiner, 2012, 2014); as *I-positions*, por sua vez, são tratadas como processos de posicionamento que surgem através do desenvolvimento de núcleos dinâmicos de organização dos significados.

Para construção deste modelo teórico de análise baseamo-nos nas recomendações de Sampieri, Collado e Lucio (2006) acerca da validade de um marco teórico e como esta pode ser alcançada através de cinco critérios, anteriormente expostos (capacidade de descrição, explicação e predição, sua consistência lógica, possibilidade de generalização, inovação, inventividade e parcimônia). Por fim, trataremos da perspectiva desenvolvimental orientadora

desta pesquisa, situando-a dentro de um entre os vários paradigmas desenvolvimentais da Psicologia.

2.6. A perspectiva desenvolvimental

Conquanto haja divergências entre os enfoques teóricos da Psicologia na definição de desenvolvimento humano, um axioma presente nos diferentes espectros é o que afirma o desenvolvimento humano como um processo sistêmico que inclui, simultaneamente, **continuidade** e **mudança**. Este processo, que dura toda a vida de uma pessoa, é conceituado como desenvolvimento do ciclo de vida (Papalia & Feldman, 2013). É característico deste processo ainda mudanças de dois tipos: as mudanças transitivas e as intransitivas. As mudanças transitivas são aquelas mudanças cuja expectativa de ocorrência são esperadas, balizadas por componentes pessoais e sociais; as mudanças intransitivas, pelo contrário, são geralmente inesperadas, demandando do sujeito novos modos de ajustamento ao ambiente e ao contexto em que seu desenvolvimento se desenrola (Zittoun, 2015; 2017).

Este desenvolvimento ocorre em três domínios, segundo Papalia e Feldman (2013). O **desenvolvimento físico**, que inclui o crescimento cerebral e do corpo, das capacidades sensoriais e das habilidades motoras, o **desenvolvimento cognitivo**, que diz respeito as funções psicológicas tais como a atenção, memória, linguagem, pensamento, criatividade, raciocínio e aprendizagem, e o **desenvolvimento psicossocial** que inclui a personalidade, as emoções e as relações sociais. Reside no domínio psicossocial do desenvolvimento aspectos como a individualidade, a noção de si mesmo (Bruner, 1990) e o *self*.

Rey (2004b) afirma que, de forma geral, as teorias do desenvolvimento tendem a desconsiderar ou dar pouca ênfase ao sujeito e aos contextos socioculturais que promovem o desenvolvimento. Valsiner (2012) tem sido igualmente crítico da forma como a Psicologia tem tratado a questão da cultura no desenvolvimento. Por isso, sua obra tem se direcionado para um entendimento da relação entre a pessoa e a cultura como uma mediação semiótica, ou seja, uma regulação intrapsicológica dos sentimentos e emoções através dos signos.

Para dar conta dos contextos culturais no processo de desenvolvimento, Rey (2004b) propôs a noção de **unidades subjetivas de desenvolvimento**. Estas unidades são espaços de produção de sentidos e significados nos quais as relações humanas se desenrolam material e

simbolicamente. São estas unidades ainda, contextos de atividades e relações que integram a experiência atual do sujeito, os aspectos de sua personalidade e os sentidos e significados que vão sendo construídos, de forma dinâmica, ao longo de sua trajetória de vida.

Observamos, na noção de unidades subjetivas de desenvolvimento, características que justificam o seu uso nesta tese: ela é uma forma de identificar aspectos desenvolvimentais dos sujeitos pesquisados localizados “em algum lugar”, ao invés de tratarmos o desenvolvimento como um processo que ocorre fora de contextos delimitados. Esta categoria é um modo pelo qual o domínio psicossocial do desenvolvimento pode ser analisado dentro de espaços sociais concretos. Por exemplo, a escola pode ser uma unidade subjetiva de desenvolvimento, bem como os espaços de lazer, de trabalho, entre outros.

Ainda sobre esta questão é válido reiterar que nosso propósito é nos debruçarmos sobre o desenvolvimento psicossocial. Reconhecemos o caráter limitado de qualquer pesquisa científica e, longe de desconsiderar a importância dos outros domínios do desenvolvimento, nossa pretensão foi explorar mais detidamente o desenvolvimento psicossocial, o que está em consonância com os construtos – significados e *self* dialógico – e a abordagem teórica adotada. Esse destaque é importante uma vez que este trabalho se insere dentro de uma linha de pesquisa em desenvolvimento humano.

2.6.1. A dimensão da cultura no desenvolvimento

As perspectivas de base culturalista em psicologia têm se ocupado em construir aportes desenvolvimentais que incorporem o papel da cultura no desenvolvimento. Não nos deteremos em toda a amplitude da discussão conceitual que o termo cultura pode alcançar pois, como pontou Cuche (1999), a definição de cultura é ampla e pouco consensual. Aqui nos ocuparemos de uma breve definição de cultura e seu papel enquanto promotor do processo desenvolvimental.

Corroboramos a proposição de Bauman (2012) de que a cultura tem características sistêmicas e estruturais, cuja função é, dentro de um campo infinito de possibilidades, limitar eventos possíveis. Dito de outro modo, a cultura demarca os comportamentos esperados, a formação da consciência, a adoção dos hábitos e de um *ethos*. A cultura é também um sistema de signos (Valsiner, 2012, 2014) cujos campos de significados vão fornecendo, às pessoas,

possibilidades de subjetivação e internalização do mundo externo. As diversas sugestões sociais codificadas e transmitidas através dos signos e significados permitem à pessoa passar por processos de socialização ao longo da vida, mantendo intercâmbios constantes com essas sugestões sociais, as vezes em concordância, outras vezes em oposição.

Os seres humanos não são mera consequência das estruturas fornecidas pela cultura neste campo infinito de possibilidades ontológicas. Ao adentrar a vida social a pessoa vai construindo modos singulares de viver a cultura, modos estes que nem sempre estão em conformidade com as expectativas culturais vigentes. Este jogo de tensionamento e ruptura é, conforme Rey (2003), o que promove o desenvolvimento. Neste jogo dialético, “o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais, que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento o sistema” (p. 204). A materialidade da cultura está na relação que o sujeito constrói com o outro, em suas redes de relações sociais. Ao mesmo tempo, a cultura é simbólica, escapa ao palpável, conquanto regule nossos comportamentos e sentimentos. O pensar, agir, sentir são, ao mesmo tempo, processos psicológicos e fatos sociais permeados pela cultura.

De acordo com Valsiner (2014), a experiência pessoal, sempre situada no tecido da cultura, é um sistema aberto e dinâmico. A cultura é organizada em dois níveis: no nível de uma **cultura pessoal** e de uma **cultura coletiva**. A cultura pessoal é definida como construção subjetiva de significados pessoais, enquanto a cultura coletiva seria a multiplicidade de significados relativamente estáveis, presentes no tecido social, e com os quais a pessoa estará em contato ao longo de seu curso de vida (Valsiner, 2012). Esta concepção de cultura assume que a experiência humana é permeada por diálogos de distintas naturezas – já que a comunicação é uma ferramenta intrínseca à espécie humana e, ao mesmo tempo, uma ferramenta da cultura.

Segundo Valsiner (2012), a pessoa constrói sua cultura pessoal apoiada no *background* da cultura coletiva, mas não como um reflexo desta. Nos processos de internalização e externalização, a cultura pessoal vai sendo moldada como um conjunto de significados subjetivamente construídos dentro de um campo de significados coletivo-cultural. Logo, a cultura pessoal tem relativa autonomia em relação à cultura coletiva.

A forma relativamente autônoma como a cultura pessoal se apropria da cultura coletiva pode ser explicada pelo modelo bidirecional de transferência de cultura. Com base em um modelo bidirecional, duas pessoas (para fins de explicação do conceito vamos nomeá-las de pessoas A e B) em comunicação estão exercendo papéis ativos sobre a mensagem comunicada, através da reconstrução da mensagem, da transformação do seu conteúdo, seja pela eliminação de partes da mensagem inicial ou o acréscimo de novos elementos à mensagem. A transferência de cultura entre gerações, por exemplo, ocorre através de difusão de mensagens da “geração mais velha”, que transmitem sugestões sociais às gerações mais jovens e estas, por sua vez, atuam transformando estas sugestões sociais de forma pessoalmente nova (Valsiner, 2012). Com as noções de cultura pessoal e cultura coletiva, a Psicologia Cultural Semiótica direciona seus esforços para entender e definir os seres humanos como construtores de significados, e não como “coletadores” de significados. Ao mesmo tempo, podemos, através deste aporte teórico, focalizar a capacidade humana de atuar sobre as mensagens de orientação cultural – e, assim, construir nossas versões pessoais da cultura coletiva.

Reside nisto o papel da cultura no desenvolvimento: a mediação semiótica como “parte do sistema de funções psicológicas organizadas” (Valsiner, 2012, p. 28), formada por níveis intrapessoal e interpessoal, que vai permitindo ao sujeito a entrada gradual na cultura. Essa entrada se dá através de processos de socialização ao longo da vida, sem que esta socialização seja uma acomodação passiva às orientações sociais. O caráter ativo do sujeito e o papel orientador da cultura é que geram processos de significação abertos a um campo infinito de possibilidades de subjetivação. Ao investigarmos processos de significação em contextos culturais específicos - como o contexto de trabalho infantil em meio rural – estamos escrutinando, em última instância, processos desenvolvimentais.

2.6.2. A comunidade, a família e a intergeracionalidade nos processos desenvolvimentais

De acordo com Valsiner (2012), os ambientes sociais pelos quais circulamos são unidades sociais resultantes da necessidade que os seres humanos têm de participar e pertencer a um grupo ou a vários deles. Comunidade, nação, sociedade, espécie humana, são todas elas exemplos de unidades sociais. A ideia de “sociedade” – essa grande abstração

semiótica carregada de valores morais – tem uma poderosa ação de orientação social. Ela pode guiar, por exemplo, comportamentos patrióticos, a sensação de pertencimento a dadas instituições ou subgrupos e assim por diante.

A vida das pessoas, no entanto, se desdobra dentro de ambientes sociais mais imediatos, como as comunidades ou os grupos familiares. Nessa experiência de viver em sociedade (um espaço social mais amplo e de fronteiras imprecisas) e em comunidades, as pessoas experimentam ambivalências. Para entendermos essa ambivalência é necessário aprofundarmos a distinção entre comunidade (*Gemeinschaft*) e sociedade (*Gesellschaft*) proposta por Valsiner (2012) a partir de Ferdinand Tönnies.

Nessa distinção, a comunidade é “uma unidade social organicamente diferenciada, baseada na imersão social de pessoas entre outros seres humanos. *Gemeinschaft* é a forma acabada de vida social de pessoas que estão reunidas por diferentes laços. *Gesellschaft*, em contraste, é transitória e superficial” (Valsiner, 2012, p. 81). A natureza transitória da sociedade contrapõe-se à natureza mais consolidada da comunidade, embora em ambas se encontrem igualmente ambiguidades nos campos de significação.

A ambivalência surge, portanto, dos modos diferenciados de funcionamento de cada um desses contextos e das diferenças de interação que existem entre pessoas em um contexto mais imediato, como a comunidade – que inclui, no geral, relações familiares ou relações com outros significativos que se consolidam no tempo – e pessoas em contextos mais distanciados ou abstratos, como a sociedade.

Embora esteja incluída na sociedade, uma comunidade pode criar suas próprias normas e campos de significações que podem estar em discordância com as orientações sociais mais amplas (Valsiner, 2012). Como veremos ao longo desta tese, isso parece ser especialmente verdadeiro quando analisamos as formas como as comunidades onde a pesquisa se realizou significam o trabalho infantil e como este fenômeno se apresenta no cotidiano das famílias, em contraste com o discurso de proibição do trabalho infantil, geralmente encontrado nas instituições do estado. Como já pontuamos, é próprio do processo desenvolvimental momentos de ruptura e tensionamento entre as significações individuais e as orientações culturais mais amplas.

Um terceiro elemento que gostaríamos de enfatizar é o papel da família como microsistema no qual os processos desenvolvimentais ocorrem. A definição de família é

pouco consensual, suscita debates acirrados que apontam desde visões reducionistas a posições teóricas etnocêntricas (Valsiner, 2012), e não faremos aqui mais do que dar alguns subsídios para a análise que faremos, nesta tese, sobre significações construídas dentro de uma convivência familiar.

A família é o primeiro espaço de socialização e entrada do indivíduo na cultura (Berger e Luckman, 1985), é o espaço no qual as pessoas expressam maior intimidade e espontaneidade, no qual a educação afetiva da criança costuma se dar, uma vez que os anos iniciais da vida são fundamentais para formação de sentimentos e padrões emocionais (Rey, 2004b).

Dialogando com Bronfenbrenner (1979), o microsistema familiar possui um padrão de atividades, relações interpessoais e papéis que são experienciados por pessoas em desenvolvimento dentro de condições materiais e físicas. Além do microsistema familiar, crianças e adolescentes têm, no seu grupo de pares outro dos seus contextos de desenvolvimento. Grupos de pares são formados por pessoas que compartilham características sociodemográficas, como idade, sexo e gênero ou origem, ou interesses em comum (Papalia & Feldman, 2013).

Ao passo que fornece condições concretas de vida para a criança, a família também faz o intermédio entre seus membros e as orientações sociais presentes na comunidade. Mas, em que reside a particularidade da família como um microsistema dentro da comunidade e da sociedade? Uma leitura possível é, conforme Valsiner (2012), aquela que compreende a família como uma comunidade mínima cujo traço distintivo seria “a coordenação de ações de seus membros orientada por metas” (p. 150). A orientação para metas, os padrões afetivos, as expectativas coletivas sobre ações e modos de subjetivação são todos traços constitutivos dos grupos familiares. Como outras unidades subjetivas de desenvolvimento (Rey, 2004b), a família é também uma fonte de produção de significados.

Por fim queremos ressaltar a intergeracionalidade como um componente relevante dos grupos familiares. A intergeracionalidade é o conjunto de relações sociais estabelecidas entre duas ou mais gerações, relações estas balizadas pela história pessoal dos envolvidos, sua posição social e seu estágio desenvolvimental (Bengtson & Kuypers, 1971). É através de trocas intergeracionais que valores, sentimentos e códigos morais vão sendo transmitidos, negociados, podendo conduzir a rupturas ou conciliações (Rey, 2004a, 2004b). Por isso, é de

especial interesse para este trabalho envolver também a dimensão da intergeracionalidade na produção de significados das famílias sobre trabalho infantil, para entendermos como o trabalho precoce se apresenta no desenvolvimento do *self* articulado a esta produção de significados.

CAPÍTULO 3

3. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

O problema de pesquisa, de acordo com Rey (2005), “tem como função metodológica principal organizar, de forma sistêmica, o conjunto de aspectos que definirá o processo de pesquisa” (p. 91). Faz-se necessário para a condução da pesquisa qualitativa a formulação do problema de modo diferente do tradicional modelo hipotético-dedutivo, uma vez que o estabelecimento rígido de um problema *a priori* típico deste modelo não é adequada à pesquisa qualitativa.

Assim, a formulação de postulados na pesquisa qualitativa deve ser vista como “um ponto de partida, e não como um ponto de chegada” (Deslauriers & Kérisit, 2014, p. 137). Na abordagem qualitativa a construção dos postulados, do problema, bem como dos objetivos e das questões de pesquisa costuma ter um caráter dinâmico e gradual, justificado pelo contato com o campo que pode conduzir o pesquisador a reformulação constante de suas ideias iniciais sobre o objeto.

3.1. Delimitação do objeto de estudo

Diante do cenário apresentado nos capítulos anteriores, do estado da arte sobre o tema discutido na revisão de literatura e no modelo teórico construído, o objeto de estudo da presente tese é a vivência de trabalho infantil de crianças e adolescentes trabalhadores moradores de comunidades rurais e seus familiares. Esta vivência foi examinada através de dois aspectos: as significações de trabalho infantil construídas por familiares de crianças e adolescentes trabalhadores; e as significações de trabalho infantil construídas por crianças e adolescente trabalhadores e os processos de posicionamento do *self* que emergem a partir desta vivência de trabalho precoce.

Aqui, entende-se que as crianças e adolescentes são os protagonistas deste trabalho precoce investigado no momento da pesquisa, enquanto seus familiares são copartícipes deste trabalho. Os familiares foram incluídos como participantes da pesquisa a partir da suposição de que eles contribuíram com a entrada precoce no mundo do trabalho, seja inserindo seus filhos e netos no trabalho – uma ação frequente conforme vimos no modelo econômico discutido por Emerson (2009) – seja consentindo com a decisão destes em trabalharem.

Segundo Lordelo (2011), uma justificativa para uma investigação que pretende explorar significações de trabalho precoce norteia-se “pelo fato de que a cultura coletiva tem como pressupostos noções razoavelmente bem estabelecidas acerca da relação entre crianças e trabalho” (p. 17). Conforme apresentamos, o trabalho infantil tem diversos aspectos que têm sido escrutinados por diferentes disciplinas. Na presente tese nossa intenção é investigá-lo em sua dimensão psicológica (Martinez, 2001), que aqui será representado pelas categorias de significados e *self* dialógico. A figura 15 sintetiza, de modo imagético, a articulação teórico-conceitual que representa o objeto de estudo desta tese.

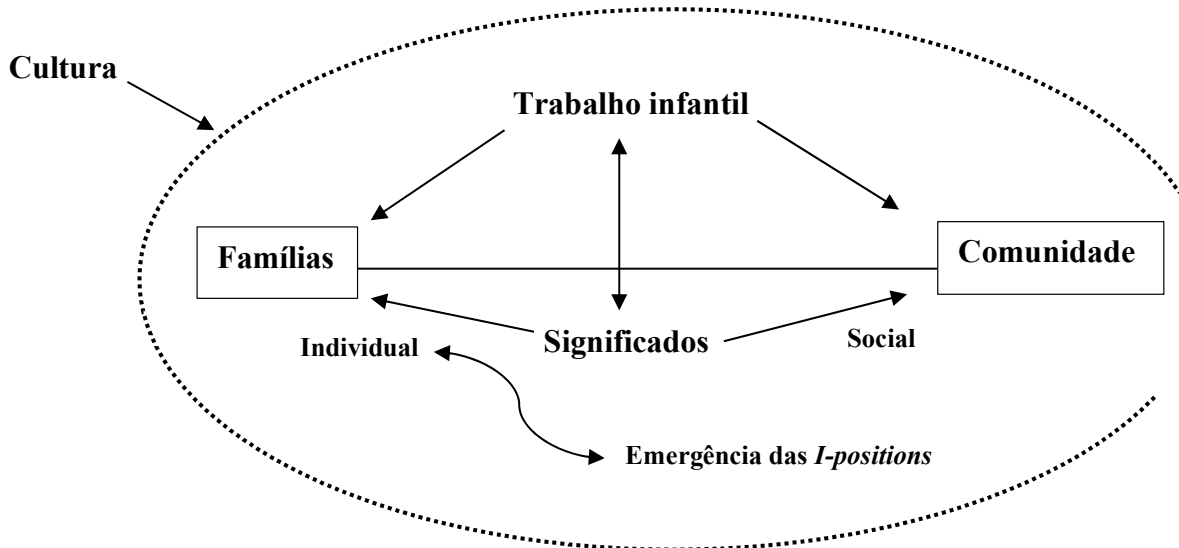


Figura 15. Representação gráfica contextualizada do objeto de estudo.

3.2. Problema de pesquisa

Considerando a historicidade do trabalho infantil, as transformações na abordagem social e acadêmico-científica a este fenômeno ao longo da história e suas diferentes dimensões constitutivas, com ênfase para a dimensão psicológica, esta tese tem por problema de pesquisa a seguinte questão: **como o trabalho infantil é significado por crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares em comunidades rurais e como esta vivência de trabalho precoce participa nas dinâmicas de posicionamento dos *selves* destas crianças e adolescentes?**

3.3. Questões e objetivos de pesquisa

Creswell (2003) sugere separar questões de pesquisa de objetivos de pesquisa para estudos de natureza qualitativa. Conforme o autor, “a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolve o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou os significados variados dos participantes” (p. 162). A pesquisa objetivou responder as seguintes questões:

- a) Como ocorreu a inserção precoce no trabalho para as duas gerações das famílias participantes da pesquisa?
- b) quais as similaridades e diferenças identificadas quando se analisa a inserção precoce das duas gerações das famílias no trabalho?
- c) Quais foram os componentes sociopsicológicos que colaboraram para a inserção precoce no trabalho dos membros das famílias pesquisadas?
- d) Quais são as atividades de trabalho exercidas pelas crianças e adolescentes trabalhadoras e como elas participam das atividades laborais familiares e comunitárias?

Como tratamos no capítulo 2 (vide item 2.2), a forma como um indivíduo experiencia uma dada situação social é sempre singular. Com o conceito de vivência (Vigotski, 2007, 2009) intenta-se capturar exatamente esta singularidade. No entanto, reconhece-se que o conceito de vivência pode ser operacionalmente difuso. Ele parece comportar muitos aspectos

dentro de si, e seu alcance pode parecer, à primeira vista, algo abstrato. Reconhece-se também que é próprio da pesquisa científica o acesso a aspectos parciais do fenômeno.

Assim, considerado este caráter parcial da investigação científica e o amplo alcance do conceito em questão, investigar vivências implica em acessá-las em algum dos seus componentes constitutivos. Portanto, localizamos a construção de significados e os processos de posicionamento no *self* como componentes através dos quais intentamos alcançar as vivências de trabalho infantil dos participantes da presente pesquisa. Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa foi compreender os significados de trabalho infantil construídos por crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares, e como posicionamentos do *self* destas crianças e adolescentes são engendrados a partir das vivências como trabalhadores precoces.

Congruente também com o que discutimos no capítulo anterior, intentamos acessar os significados de trabalho para diferentes gerações das famílias pesquisadas, o que inclui tanto participantes adultos quanto crianças e adolescentes. Isto tem algumas implicações que, antes de explicitarmos os objetivos específicos, devem ser esclarecidas.

A primeira delas, diz respeito ao fato que, quando investigamos significados de trabalho infantil com adultos que foram trabalhadores na infância, e que, atualmente, convivem com crianças trabalhadoras, se pode hipotetizar que os significados expressos comporão uma síntese pessoal que imbrica tanto a sua própria experiência como trabalhador precoce, como a experiência como copartícipe do trabalho precoce atual em sua família.

Por isso, dentro do conjunto de objetivos específicos, buscamos compreender os significados de trabalho infantil no caso dos participantes adultos considerando que sua construção imbrica experiências vivenciadas em diferentes momentos de sua trajetória de vida, tanto como protagonista quanto como copartícipe do trabalho das gerações subsequentes da família.

Em segundo lugar, é de suma importância sinalizar que reconhecemos que investigar significados convocando uma pessoa adulta a narrar vivências de sua infância e/ou adolescência é necessariamente trabalhar sob um ponto de vista retrospectivo. Considera-se, portanto que, quando expressa os significados de uma vivência da infância através de um relato em retrospectiva, o sujeito que fala está expressando suas significações atuais acerca do ocorrido naquela fase, e não um significado que permaneceu “intacto” ao longo do tempo. Pois, os significados, apesar de sua cara característica relativamente estável (Rey, 2004a),

também se modificam no curso da vida sob a influência das diversas experiências, da maturação cognitivo-afetiva de um adulto, e assim por diante.

Dada as considerações acima expostas e fundamentados no objetivo geral, os **objetivos específicos** foram:

1. Analisar as significações de trabalho infantil que os pais e/ou responsáveis construíram, considerando;
 - a. suas próprias vivências como trabalhadores precoces;
 - b. a vivência de trabalho precoce de suas filhas e neta;
2. Analisar as significações de trabalho construídas pelas crianças e adolescentes trabalhadores;
3. Analisar os posicionamentos no *self* das crianças, adolescentes que emergem a partir das suas vivências como trabalhadores precoces.
4. Analisar as articulações entre os posicionamentos no *self* e os significados construídos pelas crianças e adolescentes trabalhadores.

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO

Por método compreende-se o conjunto de procedimentos que servem como ferramentas para uma investigação, determinando o caráter da pesquisa e a natureza dos dados a serem obtidos (Mesquita, 2005). O delineamento metodológico variará em função do objetivo da investigação, e dentro das possibilidades e dos limites nos quais se desenvolve uma pesquisa (Deslauries e Kérisit, 2014).

Na presente pesquisa foi adotada a abordagem **qualitativa** e **idiográfica**, em consonância com as formulações teórico-metodológicas de Valsiner (2012, 2017) e de metodólogos de orientação qualitativa (Deslauries e Kérisit, 2014; Gaskell & Bauer, 2015; Bauer & Aarts, 2015; Jaccoud & Mayer, 2014; Chaves, 2006; Rey, 2005). Ao adotarmos a pesquisa qualitativa como estratégia de pesquisa, consideramos que esta perspectiva “tem por objetivo aprofundar processos e fenômenos complexos” (Deslauries e Kérisit, 2014, p. 130). O modelo de coleta de dados adotado foi o **delineamento longitudinal**. Conforme Breakwell e Rose (2010), o delineamento longitudinal envolve a coleta de dados realizada com uma mesma amostra de indivíduos em ao menos duas ocasiões, que pode variar entre poucos dias ou vários anos.

Na presente pesquisa participaram indivíduos em diferentes momentos do curso de vida: infância, adolescência, adultez e velhice. Delgado e Müller (2005) assinalam que, embora tenha crescido o número de pesquisas nas quais estão inseridas as vozes das crianças e dos adolescentes, ainda necessitamos avançar nos debates sobre métodos destinados a estes. Entre as possíveis problemáticas que podem contribuir para esse quadro, as autoras apontam a prevalência de uma ciência androcêntrica, desde o advento da modernidade, que teria silenciado as crianças como sujeitos de pesquisas.

Gaskell & Bauer (2015) atentam para a necessidade de “prestarmos conta” de critérios como transparência nos procedimentos de pesquisa, no caso das pesquisas qualitativas. A

transparência e a clareza nos procedimentos adotados em uma pesquisa qualitativa funcionam para demonstrar a confiabilidade de suas conclusões, ainda que esta seja apenas uma parte da qualidade do trabalho. Acatando as recomendações desses autores, descreveremos neste e no capítulo 5, de forma detalhada, os critérios de organização metodológica da pesquisa, enfatizando os procedimentos realizados para a coleta das informações, a organização das informações e a transformação destas em dados de pesquisa, além da análise e interpretação destes dados.

4.1. Estudo de caso

A estratégia de pesquisa adotada foi o Estudo de Casos Múltiplos, que, conforme Yin (2001), configura-se como um modo de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos anteriormente escolhidos, objetivando investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto concreto. Meyer (2001) assevera que, diferente de outras estratégias de pesquisa, no estudo de caso não há requisitos rígidos para orientar a escolha de técnicas. Isto possibilita que sejam feitas escolhas metodológicas mais flexíveis para atender ao problema de pesquisa. Ainda segundo Meyer (2001), o estudo de caso está aberto ao uso de teorias ou categorias conceituais que orientam a análise dos dados e a pesquisa.

Stake (2005) afirma que é útil para o pesquisador que se defina claramente o que se está chamando de “caso” quando selecionamos este desenho como estratégia de pesquisa. Conforme o enfoque que seja dado ao caso, ele assume duas formas particulares, podendo ser um **estudo de caso intrínseco** ou um **estudo de caso instrumental**. No estudo de caso intrínseco o pesquisador não pretende gerar construções teóricas, entender um construto abstrato ou um fenômeno em geral. Assim, pesquisador se direciona somente para um caso em particular com a intenção de entendê-lo como uma realidade em si mesma – o que pode ser um caso clínico, a história de um indivíduo em particular, entre outras formas semelhantes. Já o estudo de caso instrumental objetiva examinar um ou mais casos em particular, com a finalidade de gerar conhecimentos mais aprofundados sobre um problema, ou fornecer elementos que permitam generalizações a partir destes casos particulares. Aqui, o interesse do pesquisador pelo caso se dá pelo suporte e facilitação para a compreensão do

fenômeno estudado que os casos selecionados podem fornecer. Na presente pesquisa, guiamos-nos pela forma de estudo de caso instrumental, uma vez que buscamos produzir generalizações sobre o tema do trabalho infantil a partir dos casos particulares selecionados.

Ainda de acordo com Stake (2005), o pesquisador, ao selecionar alguns casos como representativos do fenômeno estudado, deve considerar:

- a) a natureza singular do caso, suas particularidades e funcionalidades;
- b) seus fundamentos históricos;
- c) sua configuração física (a forma como ele se organiza no espaço);
- d) sua relação com contextos políticos, econômicos, legais e estéticos;
- e) os paralelos entre os casos selecionados e outros casos através dos quais o tema é reconhecido como um elo comum;
- f) a identificação dos informantes através dos quais se pode conhecer aspectos do tema estudado.

Na presente pesquisa, foi utilizado o estudo de casos múltiplos envolvendo crianças, adolescentes, pais e/ou responsáveis e membros significativos da comunidade como participantes dos casos. Considerou-se como **casos** as situações nas quais famílias eram compostas por adultos, crianças e adolescentes, que estivessem envolvidos em episódios de trabalho, com a inserção precoce de crianças e adolescentes nestas atividades laborais, seja este trabalho prestado para a própria família ou para terceiros, com qualquer duração temporal (número de horas trabalhadas no dia ou semana de referência). Os membros significativos mencionados foram informantes que mediaram o contato com os participantes e também forneceram informações sobre o tema estudado, a partir de suas experiências pessoais como residentes das comunidades onde a pesquisa ocorreu.

4.2. Critérios de inclusão e seleção dos participantes

Para a seleção dos participantes, orientamo-nos pela construção de *corpus* teórico da pesquisa proposta por Bauer e Aarts (2015). Conforme os autores, embora se difiram estruturalmente, funcionalmente a noção de construção de um *corpus* e a ideia de amostragem representativa são equivalentes. Pesquisas qualitativas, no geral, se voltam para a busca de

atitudes, opiniões, estereótipos, práticas de vida social e comportamentos. Como o pesquisador lida com as variedades ainda desconhecidas destes fenômenos – pela forma como eles estão “dispersos” socialmente e pelo alcance que eles têm nos diferentes estratos sociais – não é possível fazer uma escolha numérica da amostra “de acordo com um racional de representatividade” (Bauer & Aarts, 2015, p. 55).

No entanto, um critério relevante para a construção do *corpus* teórico é que os participantes selecionados sejam internos à questão estudada. Dentro do espaço social mais amplo eles precisam estar nos estratos sociais pelos quais os fenômenos estudados circulem, e sobre os quais os participantes construam representações (crenças, atitudes, opiniões etc.). De tal modo, “o principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial” (Bauer & Aarts, 2015, p. 57).

O recorte dado na presente tese direcionou-se ao estudo mais detalhado das representações de um grupo, ao invés do estudo de diferentes estratos sociais (Bauer & Aarts, 2015). Por fim, enfatizamos que, na pesquisa qualitativa, o tamanho do *corpus* está orientado por parâmetros como o esforço envolvido na coleta e análise dos dados, o número de representações que se objetiva explorar e o tempo para realização e análise das entrevistas e demais informações coletadas.

A adoção destes parâmetros contribui para evitarmos a criação do chamado “porão de dados”: materiais coletados em excesso que não serão analisados pelo pesquisador e nem incluídos no trabalho final (Bauer & Aarts, 2015). Deste modo, privilegiou-se, nesta pesquisa, o aprofundamento da vivência de um grupo (crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares) em detrimento de uma abordagem ampla que incluísse os diferentes atores que lidam com o trabalho infantil (como empregadores ou pessoas envolvidas com ONG’s ou órgãos governamentais).

Foram adotados, para escolha dos participantes, os critérios discriminados a seguir: crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos de idade, do sexo masculino ou feminino, cisgênero ou transgênero, que estavam frequentando a escola e que exercessem alguma atividade laboral, com ou sem remuneração, por no mínimo um ano, e que residissem em zona rural. Foram incluídos também os familiares ou responsáveis que coabitavam com as crianças e adolescentes.

Aplicados estes critérios, foram selecionados duas crianças, quatro adolescentes e quatro familiares adultos, residentes na zona rural de um município no interior do estado da Bahia e dois informantes residentes dessas comunidades. As configurações familiares eram diferentes entre si, não sendo considerado, pelo pesquisador, um tipo específico de configuração familiar como critério de inclusão. Uma das famílias morava em uma comunidade (Comunidade Verde)²⁰ e as outras duas famílias participantes moravam em outra comunidade (Comunidade Azul), ambas as comunidades pertencentes ao mesmo município, distante nove quilômetros uma da outra. Ainda que não estivesse previamente planejado, os informantes foram posteriormente incluídos como sujeitos da pesquisa na condição de informantes-chave (Jaccoud & Mayer, 2014). O detalhamento das características sociodemográficas dos participantes será feito no capítulo 5.

Nossa intenção inicial era incluir somente as crianças, adolescentes e seus familiares como participantes cujas informações prestadas seriam convertidas em dados para análise dos casos. Entretanto, a partir de reflexões teórico-metodológicas sobre o papel dos informantes na viabilização do contato com o campo e pela riqueza de informações prestadas por esses informantes, decidimos analisar os dados provenientes desses contatos. Esta opção metodológica foi apoiada nas recomendações de Jaccoud e Mayer (2014) sobre a figura do **informante-chave**.

O informante-chave, em um modelo de observação naturalista, é uma pessoa que, como partícipe legítimo da convivência social de dado grupo, tem acesso a informações relevantes que ajudam a minimizar os vieses advindos da presença do pesquisador naquele ambiente. O informante-chave é um mediador entre o pesquisador e o grupo social alvo da pesquisa e exerce um papel de ligação entre dois universos simbólicos diferentes: o universo simbólico do pesquisador e da comunidade pesquisada (Jaccoud e Mayer, 2014). Assim, os diálogos com a informante-chave da Comunidade Verde e com o informante-chave da Comunidade Azul constituíram-se numa relevante fonte de informações que foi incorporada à pesquisa.

²⁰ Nomes fictícios substituindo os nomes reais conforme critérios éticos de privacidade e sigilo da informação.

4.3. Técnicas e instrumento utilizados

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa foram utilizados técnicas e instrumentos qualitativos. Com efeito, o uso de técnicas e instrumentos em uma pesquisa qualitativa visa facilitar o acesso às produções subjetivas dos participantes, gerando inteligibilidade sobre fenômenos sociais na forma como eles são vivenciados pelas pessoas (Rey, 2005).

Fenômenos sociais não existem enquanto abstrações. Sua existência é sempre inerente às suas expressões na cultural pessoal e coletiva. Elementos simbólicos e afetivos que estruturam a cultura e a subjetividade (Rey, 2003), são estruturantes também do mundo intrapsicológico das pessoas. A utilização de desenhos qualitativos de pesquisa, com técnicas que estimulam a expressão livre e aberta das pessoas (Rey, 2005), visou tornar acessíveis precisamente estas dimensões subjetivas das experiências sociais, que configura cada sujeito enquanto singular e irrepitível dentro do tecido social e do tempo irreversível (Valsiner, 2012). Descreveremos, nas seções seguintes, as técnicas e o instrumento utilizados para a coleta de informações.

4.3.1. Técnicas

4.3.1.1. Conversação

A conversação permite a expressão aberta e a implicação do sujeito na pesquisa, pois o pesquisador se desloca da posição central das perguntas integrando, de modo diferenciado, a dinâmica da conversação; assim, esta assume formas variadas, sendo “responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade os participantes” (Rey, 2005, p. 45). Num processo ativo, a conversação implica pesquisador e participantes da pesquisa numa dinâmica relacional em que o pesquisador participa deste processo ativamente. Diferente dos modos tradicionais de entrevistas baseadas na díade pergunta-resposta, a conversação caracteriza-se pela possibilidade de intervenção do pesquisador sobre a fala do participante no sentido de esclarecer dúvidas, propor hipóteses

explicativas sobre elementos relatados ou discutir significados gerados pelo pesquisador sobre algum aspecto emergente no processo dialógico.

Neste processo “o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar, com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem” (Rey, 2005, p. 47). A conversação permite a emergência da expressão pessoal autêntica da pessoa, como modo de expressão do sujeito em sua vida cotidiana. As conversações representam um exemplo de comunicação interativa facilitadora da expressão de sentidos, sendo que este recurso metodológico aproxima o pesquisador do outro em sua condição de sujeito concreto, alcançando sua expressão livre e aberta (Rey, 2005). Em sua posição diferenciada neste processo, “o pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações” (p. 50).

Nesta pesquisa, foram feitas sessões livres de conversação com os participantes, seguindo temários previamente construídos. Nas conversações com as crianças, foram utilizados recursos como desenhos e brincadeiras como forma de acesso lúdico às expressões discursivas das crianças. A nossa intenção foi a de que a presença do pesquisador na comunidade interferisse minimamente nas dinâmicas de trabalho e na vida comunitária. Portanto, tendo em vista o modo mais livre da conversação, coletou-se informações dos participantes tanto em momentos previamente acordados quanto em momentos espontâneos. Essas conversações foram gravadas com o uso de um gravador digital com capacidade de cancelamento de ruídos²¹, sempre com o consentimento dos participantes. Durante toda a etapa de coleta de informações, sempre que ocorria uma rodada de conversações, as mesmas eram ouvidas, transcritas e previamente analisadas, para que lacunas ou temas emergentes destas análises preliminares fossem exploradas nas conversações posteriores.

Os temas das conversações para as crianças e adolescentes foram: a) rotina de trabalho, rotina de lazer e rotina escolar; b) relações com os familiares e outros membros da comunidade; c) significações de trabalho; d) expectativas de futuro.

²¹ Esse equipamento foi cuidadosamente escolhido devido à expectativa do pesquisador de que as situações que exigiriam a gravação de áudio pudessem acontecer ao ar livre, como de fato ocorreu. Nessas circunstâncias, ruídos provocados por fenômenos naturais como a chuva ou o vento, bem como ruídos de automóveis, animais e outros eventos externos, poderiam comprometer a qualidade do áudio.

Os temas das conversações para os adultos (pais e/ou responsáveis) foram: a) rotina de trabalho; b) relações com os familiares e outros membros da comunidade; c) relatos da trajetória de vida focando o tema do trabalho, da infância até a fase atual; d) emoções e afetos no trabalho; e) significações sobre o trabalho infantil e as leis de proibição sobre esta prática.

4.3.1.2. Observação

A observação em abordagens qualitativas tem sido usada sistematicamente em conjunto com outros métodos de pesquisa, como entrevistas, relatos de vida ou pesquisa documental (Jaccoud & Mayer, 2014; Cozby, 2003). Dallos (2010) afirma que são as perspectivas teóricas adotadas que embasam a observação, pois elas nos orientam para aquilo que será objeto de nossa atenção. A observação tal como adotamos nessa pesquisa “implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los por meio de categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações” (Jaccoud & Mayer, 2014, p. 255).

A posição e o papel do pesquisador na observação é tema de amplo debate nas ciências humanas e sociais e no campo da pesquisa qualitativa em especial (Jaccoud & Mayer, 2014). Buscamos, assim, adotar princípios para observação sugeridos por Dallos (2010) para garantir um encaminhamento metodológico consistente com a fundamentação teórica culturalista que adotamos. A participação do pesquisador no ambiente observacional foi nivelada por posturas de maior ou menor integração ao campo, de acordo com cada situação observada em particular. Esses diferentes níveis de participação do observador são denominados por Dallos (2010) de participante integral, participante como observador, observador como participante e observador integral.

Adotamos a posição do **observador como participante** por sua maior afinidade com os objetivos da presente pesquisa. Neste modo de observação, o pesquisador se integra ao grupo com a clara intenção de observar, tendo um destaque mediano em relação ao universo pesquisado. Nesta posição, assegurando o anonimato dos participantes, o pesquisador pode ter acesso até mesmo a informações privadas das pessoas do grupo. O observador como participante é também menos ativo nas tarefas de trabalho realizadas por membros do grupo,

estando numa posição mais reativa em relação aos elementos que emergem no campo (Jaccoud & Mayer, 2014).

A observação focalizou especialmente as interações dos familiares com as crianças e os adolescentes durante as atividades laborais²², adotando os critérios a seguir para registro: a) descrição do local onde a atividade ocorreu, b) descrição dos participantes envolvidos no episódio observado, c) descrição dos objetivos da ação dos participantes naquela situação (motivos para sua presença naquele local etc.), d) descrição das ações (gestos, discursos, interações) e e) descrição da duração e frequência das ações observadas (Jaccoud & Mayer, 2014). O tipo de registro de observação utilizado foi o registro intermitente (Dallos, 2010). Neste caso, a observação era intercalada por pausas para escrita do que estava sendo observado.

Para o registro da observação participante adotamos ainda os parâmetros sugeridos por Bernard (1994). Foram construídos registros das observações, através de fichas (Apêndice A), de dois tipos: as **notas descritivas** e as **notas analíticas**. Conforme o autor, as notas descritivas costumam conter relatos resumidos de características do ambiente que o pesquisador considere importante, enquanto que as notas analíticas contêm as interpretações do pesquisador sobre o material estudado, sintetizando ali as ideias do pesquisador de forma reflexiva. Embora notas descritivas e analíticas sejam catalogadas como dois tipos diferentes, ressalta-se que, no processo de análise e interpretação, o material dessas notas é analisado como uma unidade. E, para formar esta unidade, as notas eram agrupadas em um texto contínuo na forma de diário de campo, sempre que o pesquisador retornava ao seu domicílio.

4.3.2. Instrumento

4.3.2.1. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Apêndice B) é um instrumento de auto-aplicação, organizado para coletar informações acerca do participante que auxiliem na compreensão do seu contexto socioeconômico (Chaves, 2006). Embora seja um instrumento de auto-aplicação,

²² Exceto nas situações de trabalho solitário.

prevíamos que as crianças ou seus pais pudessem encontrar dificuldades para preencher alguns itens. Então, para evitar ou minimizar a incompletude dos dados do questionário, foi permitido, quando necessário, o auxílio do pesquisador no esclarecimento de dúvidas dos participantes para o preenchimento dos itens do questionário. As crianças tiveram apoio dos adultos no preenchimento dos dados.

Os itens do questionário sociodemográfico foram: idade, sexo, cor, escolaridade, ocupação, cidade onde reside, localização do bairro onde reside, configuração do lar atual (tipo de residência; pessoas com quem reside), trajetória escolar (idade de ingresso na escola, tipos de escola que frequentou) e trajetória profissional (profissão e idade com que começou a trabalhar, profissões exercidas ao longo da vida, profissão atual).

4.4. Procedimentos para coleta de informações

A fase de coleta de informações envolveu o uso de técnicas e a aplicação dos instrumentos previamente selecionados pelo pesquisador. Para tanto, foi iniciada uma fase de planejamento, com a seleção das técnicas e instrumento e dos temas pertinentes a serem explorados no campo.

Este planejamento envolveu as etapas seguidas conforme sequência a seguir: a) seleção e leitura de bibliografia sobre o tema da pesquisa e sobre o referencial teórico do estudo; b) seleção dos conteúdos a serem explorados no campo a partir de informações coletadas na literatura sobre o tema; c) construção do roteiro das conversações, roteiros de observação e questionário sociodemográfico; d) apresentação dos instrumentos e roteiros para o grupo de pesquisa ao qual o pesquisador e autor da presente tese está vinculado (formado por mestrandos, doutorandos e graduandos em iniciação científica e a orientadora da pesquisa), avaliando conjuntamente a validade dos instrumentos e técnicas selecionadas e a pertinência dos temas a serem abordados em campo.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o pesquisador fez contato com dois informantes da sua rede de relações, solicitando que os mesmos indicassem famílias com as quais o pesquisador poderia fazer um contato prévio para a participação na pesquisa.

O contato com a família residente na Comunidade Verde foi mediado por uma líder comunitária. O contato com a família residente na comunidade Azul foi mediado por um morador da comunidade. Estes contatos foram feitos no mês de setembro de 2019.

Em ambas as comunidades o pesquisador fez uma visita inicial às famílias, acompanhado pelo respectivo informante. No primeiro contato com os participantes, foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa. Após o esclarecimento de dúvidas e explicações adicionais, a partir do aceite da participação, passou-se ao cumprimento dos trâmites éticos.

A autorização para participação foi concedida mediante coleta de assinatura através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) entregue e assinado pelos participantes e também pelo pesquisador, no caso de participantes maiores de idade. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) foi disponibilizado para as crianças e adolescentes, com o esclarecimento do tema e dos princípios éticos da pesquisa e a solicitação de sua assinatura ou assentimento gravado, quando a assinatura não podia ser coletada²³. Ressalta-se que os termos de consentimento e de assentimento tiveram redação diferenciada, adaptadas às peculiaridades das diferenças de faixa etária dos participantes.

A coleta aconteceu inteiramente nas comunidades onde as famílias residiam. As conversações, momentos de observação e demais contatos aconteceram na própria residência das famílias ou em espaços comuns das comunidades. Pelo desconhecimento das localidades pelo pesquisador, o primeiro contato para convite à pesquisa e as primeiras ações de coletas de informações foram guiadas pelos dois informantes.

A fase de coleta de informações ocorreu entre os meses de dezembro de 2019 e março de 2020, o que caracteriza o delineamento longitudinal da pesquisa (Breakwell & Rose, 2010). Foram realizadas visitas com intervalos de tempo alternados²⁴, de acordo com a disponibilidade dos participantes em receber o pesquisador. As visitas de pesquisa de campo foram momentos nos quais tanto as entrevistas quanto as observações foram realizadas.

²³ A coleta do consentimento/assentimento gravado em áudio ao invés de assinatura ocorreu apenas nos casos em que o participante não era alfabetizado.

²⁴ O acordo inicial entre pesquisador e participantes foi de visitas quinzenais, podendo ser flexibilizado para visitas semanais em caso de maior disponibilidade das famílias e do pesquisador. Com o desenrolar da pesquisa não foi possível manter visitas quinzenais regulares, geralmente devido a indisponibilidade das famílias participantes em receber o pesquisador. Assim, em alguns meses a coleta foi intensificada com visitas semanais para suprir faltas anteriores.

4.5. Procedimentos para construção e análise dos dados

Corroboramos a afirmação de Chaves (2006) de que, na pesquisa qualitativa, o que é recolhido em campo, sendo este inicialmente um conjunto de informações, se converte em dados de pesquisa a partir de um tratamento feito pelo pesquisador sobre este material. Segundo Bauer e Gaskell (2015), **dados** são “fatos ou evidências que estão à disposição do proponente de um argumento” (p. 496), diferenciando-se assim das informações brutas colhidas em campo, que não passaram por um tratamento metodológico. Os **dados qualitativos** são aqueles de tipo **não estruturados**, como transcrições de entrevistas abertas, anotações de campo, entre outros registros. Faz-se necessário, portanto, que o pesquisador empreenda uma série de procedimentos para transformar as informações em dados de pesquisa. Nesta seção, descreveremos como as informações das conversações e observações foram convertidas em dados.

4.5.1. Construção e categorização dos dados das conversações

A primeira etapa de tratamento das informações das conversações foi a transcrição, que tem por objetivo transpor em texto o material obtido em áudio, a partir da gravação dos diálogos com os participantes da pesquisa. Conforme Hammersley (2010), toda transcrição envolve uma série de decisões que encaminham as formas que esta terá. Essas decisões envolvem, por exemplo, os modos de registro de entonação, ritmo e ortografia.

O áudio das conversações foi integralmente transcrito e eventuais trechos de áudio que não puderem ser transcritos, por não serem de clara audição, foram grafados como “[trecho incompreensível]”, anotando, ao lado, o minuto referente ao trecho. Posteriormente, foi iniciado o processo de edição da transcrição, assegurando o anonimato do participante da pesquisa, procedendo a substituição de nomes de pessoas, instituições ou quaisquer referências que pudessem identificá-los, valendo-se, para isso, do uso de nomes fictícios. No processo de transcrição foram utilizados símbolos ou sentenças para indicar nuances na fala dos participantes. Para sinalizar quando houve a supressão de trechos da fala, foi utilizado reticências entre colchetes (“[...]”). No geral, fez-se essa supressão quando o que foi falado

pelo participante não foi considerado relevante, por nós, para a análise e interpretação e para consecução dos objetivos. Para sinalizar quando houve falas interrompidas ou trechos de silêncio entre dois momentos de fala, foi utilizado reticências (“...”). Para sinalizar quando houve expressões comportamentais e emocionais como risos, choro, embargo da voz, e assim por diante, foi utilizado a descrição da expressão entre colchetes (E.g. “[risos]”). Os trechos de fala transcrita foram apresentados em itálico, com aspas, para se diferir das outras fontes do corpo do texto. Os trechos de falas longas (acima de 40 palavras) foram inseridos em um bloco independente, com aspas.

Na etapa seguinte, após a transcrição das conversações, foi feita a organização do material transcrito. Foram realizadas leituras sucessivas para identificação dos temas emergentes no discurso dos participantes. Esses temas foram selecionados pelo pesquisador em consonância com os objetivos da pesquisa. Os trechos do material transcrito foram inicialmente separados em fragmentos menores do discurso para produzir **unidades de análise**, que são trechos de informação transformados em dados para análise e interpretação (Millward, 2010). A partir do agrupamento destas unidades por semelhança de significados e aderência a um tema, foram construídas as categorias e subcategorias.

Tema e categoria, embora relacionados, não são sinônimos. Por **tema**, estamos entendendo “uma “essência” significativa que percorre os dados” (Morse, 2008, p. 727), o tópico fundamental sobre o qual a informação versa. Já a **categoria**, é “uma coleção de dados semelhantes classificados em um mesmo local” (p. 727), o que permite ao pesquisador, ao dispor os dados de modo classificado, identificar e descrever as características da categoria. Ainda de acordo com Guerra (2006), uma categoria é uma classe de dados do discurso que são unidos por uma noção comum. Ao categorizar, o pesquisador se torna capaz de comparar e contrastar categorias umas com as outras. Por ter que manejar um grande volume de dados, dividem-se as categorias em categorias menores, como uma relação conjunto-subconjunto, criando assim as denominadas **subcategorias**.

A organização dos dados na forma de categorias serve para expor, ao leitor, o que nos narraram os participantes da pesquisa, atribuindo, para isso, sentido sobre o que nos foi contado. Esta análise preliminar das categorias “faz a mediação para uma explicação e para a construção ideal típica que se aprofundará a seguir” (Guerra, 2006, p. 80).

4.5.2 Construção e categorização dos dados das observações

Os dados de observação foram organizados por meio da descrição dos episódios observados, articulando situações observadas com as conversações ocorridas durante a observação. Os registros de observação foram redigidos em fichas no momento da coleta, sendo depois organizados na forma de narrativas detalhada dos episódios registrados.

Adotando as sugestões de Jaccoud & Mayer (2014), optamos por uma concepção subjetivista de análise de dados observacionais. Enquanto uma concepção objetivista tende a uma estrita descrição da situação social, a concepção subjetivista objetiva “a descoberta do sentido subjetivo dos comportamentos dos atores sociais” (p. 275).

As observações foram agrupadas em três categorias, denominadas pelos códigos a seguir: a) episódios de trabalho solitário, b) episódios de trabalho coletivo realizado somente por crianças e/ou adolescentes e c) episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos. Os **códigos** (Saldaña, 2016), na pesquisa qualitativa, referem-se comumente a uma palavra ou sentença curta com poder de atribuir, por meio simbólico, um componente evocativo de um tema a uma porção de dados. Estes códigos podem ser trechos de entrevistas transcritas, dados de registro de observação, documentos, desenhos, fotografias, e assim por diante.

4.6. Triangulação dos dados

Procedida a organização das informações e a transformação destas em dados de pesquisa passou-se ao processo de triangulação dos dados. A triangulação dos dados, conforme Gaskell & Bauer (2015), consiste no emprego de métodos diversificados e teorizações sobre um problema comum, que pode levar a evidências contraditórias no curso da pesquisa.

A busca por interrelações entre dados provenientes de diferentes técnicas e instrumento auxiliou no aprofundamento do tema revelando as contradições e consensos expressos pelos participantes, ao longo do processo de pesquisa. Na análise e discussão dos casos optou-se pela imbricação dos dados, ao invés de uma análise em separado dos dados de

cada técnica ou instrumento. Ressaltamos que os dados construídos a partir das informações provenientes das técnicas e instrumento – a conversação, o questionário sociodemográfico e as observações – foram agrupados para constituir um banco de dados a ser objeto de interpretação.

4.7. A interpretação dos dados

Nessa etapa, foram relacionados os dados, a literatura científica produzida sobre o tema e o aporte teórico do campo da Psicologia Cultural Semiótica que norteou as interpretações dos dados. Deslauries e Kérisit (2014) afirmam que esta etapa consiste em atribuir sentido teórico aos dados, demonstrando como eles respondem ao problema progressivamente formulado pelo pesquisador.

Guerra (2006) afirma que, na interpretação, o pesquisador deve articular a empiria e a teoria, guiando-se pelo controle dos dados por meio do exercício do pensamento crítico. Ainda conforme o autor, na passagem do trabalho do nível procedimental para o nível interpretativo, o pesquisador deve “conceber novos conceitos e avançar com proposições teóricas potencialmente explicativas do fenômeno que estuda” (p. 83).

Willig (2017) afirma que a interpretação está no centro da pesquisa qualitativa em Psicologia, pois é típico deste tipo de pesquisa a preocupação com a apreensão dos significados e seus processos de construção. Compreender os significados das ações dos indivíduos de um grupo pode conduzir o pesquisador a *insights* que revelam, em profundidade, processos sociais e psicológicos relevantes. A autora complementa afirmando que dados qualitativos somente adquirem capacidade de elucidação de tramas sociais quando são significados pelo pesquisador, uma vez que o dado qualitativo não exprime algo por si mesmo.

Outro ponto relevante apontado pela autora refere-se ao fato de os psicólogos comumente preferirem utilizar o termo “análise” ao invés de “interpretação”, para fazerem referência a sua atividade de pesquisa nesta etapa que estamos descrevendo aqui, na qual se atribui sentido teórico ao dado. Willig (2017) hipotetiza que esta conduta pode ser provocada pela tentativa da Psicologia de afastar-se das Artes e da Ficção, assim como da acusação de que a interpretação carece de validade e está sobrepujada à intuição.

Concordamos com a autora que analisar e interpretar são etapas legítimas da pesquisa qualitativa que se diferenciam apenas por procedimentos empregados para cada uma delas. Enquanto a análise se refere à etapa de tratamento das informações para posterior transformação destas em dados, a interpretação lida com os dados organizados e aptos a serem escrutinados à luz do referencial teórico da pesquisa. Não estamos defendendo uma separação entre essas etapas: o raciocínio interpretativo e analítico ocorre desde os primeiros contatos do pesquisador com as informações coletadas no campo. Almejamos apenas esclarecer que métodos diferentes são empregados em cada uma destas etapas e que a divisão destas em duas etapas diferentes tem apenas sentido didático para fins de elucidação dos caminhos metodológicos.

Chaves (2006) ressalta que, para o ato de interpretar dados em pesquisa qualitativa, é fundamental o uso de um método. Isto posto, utilizamos parcialmente princípios da análise de conteúdo propostos por Bauer (2015) e Millward (2010), traçando, ao mesmo tempo, relações de complementaridade (Rychlak, 1993) com sugestões para interpretação de dados de outros autores (Breakwell, 2010, Guerra, 2006; Chaves, 2006; Deslauries & Kérisit, 2014; Willig, 2017). Willig (2017) assegura que é próprio do desenvolvimento recente da pesquisa qualitativa assumir uma posição que a autora denomina como **pluralismo metodológico**. Em todas as fases da pesquisa, inclusive na interpretação, faz-se necessário adotar diferentes métodos para iluminar diferentes ângulos do fenômeno, avançando nele por diferentes camadas. Acatando a sugestão da autora almejamos utilizá-la como uma justificativa adicional a nossa opção pela conjugação de ideias de diferentes autores em nosso ato de interpretação dos dados.

Breakwell (2010) defende que o uso de técnicas de análise de conteúdo para interpretação de dados em pesquisa qualitativa tem por vantagem impor certa ordem ao material, especialmente quando o pesquisador lida com uma vasta quantidade de dados. Ao mesmo tempo, isso reduz os dados a uma amplitude manejável.

Millward (2010) concorda que a análise de conteúdo qualitativa tem por objetivo a busca de significados no material-alvo. Na primeira etapa, este método utiliza-se de um **componente mecânico** de organizar e dividir os dados em blocos comumente denominados de categorias. A segunda etapa é composta por um **componente interpretativo** na qual o

pesquisador elenca categorias significativas de acordo com as perguntas que se pretende responder.

O pesquisador deve estar apto a encontrar citações no material-alvo que possam ilustrar temas específicos ou linhas de significado, sem descuidar do que aparece implícito ou foi omitido das informações coletadas em campo. Este componente interpretativo segue as etapas discriminadas abaixo:

a) diversas leituras dos dados codificados, tomando os objetivos e questões de pesquisa como prismas da observação dos dados (Breakwell, 2010);

b) concatenação dos dados com a literatura sobre o tema e a fundamentação teórica do estudo, privilegiando os dados que potencialmente ilustram as inferências e hipóteses interpretativas propostas pelo pesquisador;

c) proposição de conclusões gerais sobre os casos singulares, avaliando seus limites de generalização.

Interpretações sobre os significados e o *self* dialógico foram representadas, nesta tese, também sob a forma de diagramas dialógicos, o que tem sido frequente em estudos da Psicologia Semiótico Cultural (por exemplo, em Guimarães, 2010; Guimarães, 2017). Além de apresentar os trechos de informação como transcrições literais dos discursos dos participantes, a presença de diagramas dialógicos permite demonstrar, de forma icônica, como as diferentes posições-do-eu estão organizadas espacialmente no sistema do *self* e como suas interações apontam para a construção de fronteiras e relações de tensegridade entre essas posições (Marsico & Tateo, 2017).

4.7.1. A generalização do caso singular

A generalização é a abstração de conceituações gerais através da observação de situações particulares (Polit & Beck, 2010). A proposição de generalização a partir de casos singulares em pesquisa qualitativa difere daquilo que encontramos na pesquisa de orientação nomotética. Valsiner (2012), por exemplo, afirma que o caminho característico da Psicologia deve ser o da busca por diferenças diacrônicas intraindividuais. Em outros termos, trata-se de comparar um indivíduo consigo mesmo em diferentes situações e recortes temporais. Fato

relevante é que a discussão sobre generalização na pesquisa qualitativa remete inevitavelmente ao debate sobre a representatividade de uma amostra.

Rey (2005) advertiu que é pouco consistente a crítica de que a generalização nestes casos serviria apenas para estudos de pequenos grupos ou casos. É notória a eficácia da generalização de resultados mediante amostras estatisticamente representativas para problemas de determinados tipos, como em pesquisas epidemiológicas. Contudo, para este autor, não é possível alcançar aspectos subjetivos-valorativos de uma questão através do modo tradicional de amostragem e generalização.

Para superar tais limitações, Yin (2001) distingue duas formas de generalizar resultados em pesquisas: a generalização estatística, própria das pesquisas quantitativas, e a generalização analítica. A sugestão do autor é de que se adote, para os estudos de caso, o segundo tipo. A generalização analítica apoia-se em uma teoria bem fundamentada e compara os resultados empíricos do estudo de caso com tal teoria. Willig (2008) defende que a generalização em pesquisas de estudo de caso tem como principal característica não a replicação de um resultado para toda a população, mas a possibilidade de aplicar essas generalizações a outros casos ainda inexplorados, o que em nosso entendimento é o ponto forte da generalização analítica utilizada para delineamentos qualitativos.

Em um artigo seminal, Firestone (1993) propôs uma tipologia que representa três modelos diferentes de generalização, duas das quais coincidentes com as propostas por Yin (2001) – a generalização estatística e a generalização analítica – acrescentando um terceiro tipo, denominado pelo autor de transferibilidade. Constatamos que as recomendações de Firestone (1993) sobre o tipo de generalização analítica coincidem, em muitos aspectos, com as de Yin (2001).

Para Firestone (1993), o pesquisador qualitativo desenvolve conceituações de processos e experiências humanas através de um exame aprofundado dos dados, distinguindo informações que são extensíveis a todos (postulados generalizáveis) daquelas que são particulares de um indivíduo. Polit e Beck (2010), avançando a partir da proposta de Firestone (1993), adicionaram algumas estratégias de melhoramento para generalização em pesquisa qualitativa. Essas estratégias envolvem pensar reflexiva e conceitualmente, conhecer de forma

aprofundada os dados e elaborar descrições densas²⁵ sobre o material a ser analisado. Detalharemos cada uma destas a seguir.

Polit e Beck (2010) criticam a ênfase exacerbada no método que tem caracterizado a pesquisa tradicionalmente. A chamada “metodolatria” inibe a construção do pensamento científico oriundo não da objetividade do método, mas da reflexividade e da conceituação. Assim, uma boa generalização depende também de uma elaboração formal consistente na intitulada “fase conceitual” da pesquisa. A descrição e delimitação correta dos conceitos pode viabilizar a generalização, uma vez que isso pode torna-lo apreensível na confrontação destes com os dados (Rey, 2005).

Acrescentamos que o conhecimento da literatura sobre o tema do trabalho infantil contribuiu para percebermos certas regularidades interpretativas entre diferentes estudos, como, por exemplo, a noção de dignidade do trabalho (Campos e Alverga, 2001), a ideologia da prevenção da criminalidade através da inserção precoce no trabalho (Santana, 2017), o trabalho como ajuda que a criança presta à família (Conde e Vendramini, 2014), e o trabalho precoce como preparação para vida adulta (Alberto e Santos, 2011). Assim, em razão de encontramos resultados similares aos de outros estudos, foi possível relacionar as informações de modo reflexivo. Assim, foram propostas inferências com relativa condição de generalização que, no nosso caso, pode ser aplicado a pesquisas futuras sobre trabalho infantil em contextos rurais. No caso das pesquisas em contextos urbanos, dadas as diferenças destes contextos, esta generalização é mais limitada.

Com relação às recomendações das autoras sobre o conhecimento aprofundado dos dados e a descrição densa como dois procedimentos necessários à generalização analítica, pontuamos que estas são fundamentais à pesquisa qualitativa, uma vez que “o processo de “criar significado” e desenvolver poderosas generalizações analíticas em estudos qualitativos depende da compreensão e envolvimento do pesquisador com os dados” (Polit e Beck, 2010, p. 1456). Ainda sobre a descrição densa dos dados, as autoras advertem que a compreensão sobre densidade pode ser variável entre pesquisadores. Contudo, caso se pretenda fornecer uma descrição densa, é dever do pesquisador informar quando as informações da pesquisa foram coletadas, que tipo de comunidade e participantes foram alvos, assim como detalhar

²⁵ A proposição das autoras envolve uma gama de estratégias que podem ser adotadas por pesquisadores qualitativos e quantitativos para viabilizar a generalização em pesquisa. Detivemo-nos naquelas que seriam mais pertinentes, em nosso entendimento, ao delineamento qualitativo e ao presente estudo.

dados sociodemográficos, tais como idade, sexo, raça e etnia, e quaisquer características clínicas ou sociais que possam eventualmente comprometer uma avaliação de similaridade inter-casos.

4.8. Conduta ética da pesquisa

Para essa pesquisa foram utilizados um termo de consentimento livre e esclarecido, entregue aos pais, responsáveis/cuidadores e aos informantes-chave e um termo de assentimento, entregue para participantes menores de dezoito anos de idade. Esta ação objetivou que os mesmos conhecessem a natureza da pesquisa e pudessem, assim, concordar ou não com a participação. Neste termo constava as intenções da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos na participação na pesquisa e as formas de minimização dos riscos, os possíveis usos dos seus resultados, a garantia aos participantes de completo anonimato deles e/ou de pessoas e instituições por eles mencionados e o direito resguardado de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem implicações onerosas de qualquer natureza a eles.

No termo de assentimento constava os objetivos e as intenções da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos na participação na pesquisa e as formas de minimização dos riscos, os possíveis usos dos seus resultados, a garantia aos participantes de completo anonimato deles e/ou de pessoas e instituições por eles mencionados e o direito resguardado de desistir da pesquisa a qualquer momento sem implicações onerosas de qualquer natureza a eles.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação ética através do cadastramento no sítio da Plataforma Brasil, responsável pela indicação de avaliação dos projetos de pesquisa, ficando a emissão do parecer sob responsabilidade do Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa foi aprovada após submissão ao comitê de ética (Número do Parecer: 3.527.051).

Chaves (2006) aponta que, na pesquisa qualitativa, as interações entre o pesquisador e os participantes devem ser conduzidas de forma ética pois, ao consentir com sua participação, os sujeitos da pesquisa compartilham aspectos íntimos de seu mundo experiencial. Ainda que a pesquisa seja submetida a um comitê de ética em pesquisa, que visa proteger os participantes e resguardar seus direitos no desenrolar do estudo, o pesquisador deve guiar-se para além dos princípios de uma ética prescritiva.

Portanto, além de adotarmos as recomendações do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, contidas nas Resoluções 466/2012 e na Resolução 510/2016, norteamos-nos também pelas recomendações de Christians (2005) para demais orientações éticas. Conforme o autor, essas recomendações têm estado presentes nas ciências sociais e sociais aplicadas desde os anos de 1980, compondo quatro principais diretrizes para a pesquisa: o consentimento informado, a não-aceitabilidade do engano²⁶, a privacidade e confidencialidade e a precisão.

O consentimento informado faz referência ao compromisso com a autonomia dos indivíduos, argumento este presente na tradição de Mill e Weber. Defende-se a necessidade de os sujeitos serem informados sobre a natureza e as consequências do estudo no qual estão envolvidos. O respeito à liberdade humana como um valor social resulta em duas diretrizes a serem seguidas para a garantia do consentimento informado. Primeiramente, os sujeitos devem concordar voluntariamente com a participação na pesquisa, sem qualquer tipo de coerção física ou psicológica. A segunda diretriz defende que o consentimento é garantido com satisfatório rigor ético se este for baseado em informações completas e claras fornecidas aos participantes (Christians, 2005).

O consentimento informado, por ser uma defesa da liberdade e da autonomia dos sujeitos e de seu direito ao acesso às informações, opõe-se ao uso de engano ou fraude na pesquisa. Christians (2005) assevera que esta discussão se tornou unânime nas prescrições éticas de diferentes ciências sociais, indo numa direção contrária à que até então essas ciências tomavam. A partir de argumentos paternalistas, aceitava-se o engano em pesquisa para certas classes de participantes – como crianças em idade escolar, criminosos e pessoas mentalmente incapazes. Conforme o autor, o uso de situações intencionalmente enganosas ou fraudadas para a coleta de dados, sob qualquer justificativa, não pode ser mais aceitável nas ciências humanas e sociais.

O princípio de confidencialidade e privacidade visa resguardar o direito das pessoas a proteção de suas identidades e seus contextos de vida. De acordo com Christians (2005), os

²⁶ O termo no original em inglês utilizado pelo autor é *deception*. Na tradução utilizamos dois termos correspondentes, que foram “fraude” e “engano”. Optamos por não utilizar somente “engano”, ou somente “fraude”, porque em língua portuguesa esses dois termos possuem significados diversos, que variam a depender do seu contexto de uso. Assim, em certos momentos notamos que Christian (2005) usava *deception* com o sentido que corresponderia a “fraude” e em outros momentos poderia corresponder a “engano” quando traduzido para a língua portuguesa.

resultados de pesquisas não podem levar a situações danosas para os participantes. Por isso, cabe ao pesquisador adotar procedimentos para resguardar a privacidade e a garantia de confidencialidade dos dados das pessoas, através de operações de substituição de nomes e indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Por fim, a precisão, como última diretriz para a ética em pesquisa indicada por Christians (2005), diz respeito à conduta do pesquisador que deve ser orientada para garantir que se evite manipulação de informações, o uso de materiais fraudulentos, omissões e artifícios na obtenção e tratamento das informações e o posterior trabalho para transformá-las em dados.

Reconhecendo a complexidade em torno do tema do trabalho infantil, procuramos, desde o primeiro contato, informar os participantes da pesquisa sobre o tema e os objetivos, a forma de obtenção das informações e a posterior transformação destas informações em dados de pesquisa. Explicitamos ainda a natureza do trabalho realizado, fornecendo informações tais como: tratar-se de um trabalho de doutoramento em Psicologia, conduzido por um psicólogo e doutorando, sob orientação de uma professora psicóloga e doutora, ambos vinculados a uma universidade pública brasileira. Por fim, explicitamos as finalidades que seriam dadas aos resultados, qual seja: a construção de uma tese de doutorado, a utilização das informações coletadas na forma de dados de pesquisa em publicações de natureza acadêmico-científica, resguardando o sigilo e privacidade dos participantes.

Visando garantir todos estes princípios, o pesquisador somente iniciou a fase de coleta de informações após o consentimento expresso verbalmente e assinado pelos participantes. Utilizou-se ainda de linguagem clara e acessível na explanação de todas as etapas realizadas. Igualmente, apresentou os instrumentos da pesquisa e suas finalidades, para evitar que os participantes se engajassem em atividades cuja operacionalização ou finalidade não fosse do conhecimento deles (evitando, assim, o engano apontado por Christian (2005)).

Buscou-se ainda utilizar somente técnicas e instrumentos de pesquisa em Psicologia referendados por teóricos e metodólogos da área, dispensando o uso de qualquer instrumento ou técnica de cunho fraudulento ou enganoso, que intentasse coletar informações de modo velado sem o consentimento e o reconhecimento da natureza dos procedimentos pelos participantes.

CAPÍTULO 5

5. A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresentamos a caracterização dos participantes e o contexto da pesquisa, os sistemas classificatórios produzidos para esta tese, com temas, categorias e subcategorias. Como aludido anteriormente, compreendemos a necessidade de transparência não somente nos procedimentos de coleta de informações, mas na posterior transformação destas informações em dados de pesquisa e nos procedimentos para interpretação destes dados.

Com a intenção de ratificar a necessidade de transparência na produção da pesquisa, desejamos afirmar nossa concordância com as recomendações de Gaskell e Bauer (2015), sintetizada no trecho que transcrevemos a seguir:

Na discussão sobre pesquisa qualitativa, a transparência nos procedimentos e dos critérios de prática ficou em segundo plano, prevalecendo uma interminável e polêmica luta para mostrar diferenciações diante da metodologia “positivista”. Seja qual for o mérito dessa postura epistemológica, a retórica do “nós contra os outros” leva à construção de um estranho espantinho. Ela uniformiza grosseiramente a variedade de autoconhecimentos científicos no inimigo “positivismo”. Nós queremos evitar totalmente essa discussão: ela simplesmente não contribui para fazer avançar os interesses da pesquisa qualitativa no atual estado de coisas (p. 470).

5.1. As famílias, os informantes e as comunidades

Participaram desta pesquisa 11 pessoas, sendo duas delas na condição de informantes-chave e nove na condição de participantes. Como frequentemente acontece em situações de

imersão prolongada em campo, diversas pessoas se interessavam pelo que estava sendo realizado e se dispunham a fornecer informações ao pesquisador. Quando esses diálogos envolviam questões da intimidade desses participantes indiretos, essas informações foram descartadas da pesquisa, uma vez que não houve amparo do termo de consentimento livre e esclarecido para o uso delas. Nas situações em que as informações poderiam ser pertinentes à pesquisa e não envolviam temas de cunho íntimo, elas foram utilizadas. Estas informações versavam sobre conteúdos históricos e demográficos das comunidades pesquisadas e foram utilizados para caracterizá-las.

A seguir apresentamos a caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que os nomes das comunidades e dos participantes foram substituídos por nomes fictícios para manutenção do direito ao sigilo e a privacidade, garantido nos termos éticos dessa pesquisa.

5.1.1. A Comunidade Verde: A informante Maria e a família de Lucas

A Comunidade Verde se situa na zona rural de um município do estado da Bahia, distante quatro quilômetros da zona urbana deste município. Esta comunidade teve diferentes períodos de ocupação desde os anos de 1960 até os dias atuais, tendo sido primeiramente povoada por uma família que se estabeleceu naquele terreno para investimento no plantio de tabaco. Esta família, embora não seja um dado documentado, é considerada pelos moradores atuais como a fundadora da comunidade. Após a crise na produção de tabaco nas décadas de 1970 e 1980, a família deixou a região. Na década de 1990, moradores de zonas rurais e urbanas do entorno iniciaram a ocupação do território através de assentamentos. Esses assentamentos tiveram apoio inicial de políticos locais e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Entre esses atuais moradores estava Maria, filha do fundador da comunidade e que se disponibilizou a ser informante-chave desta pesquisa. Ela saiu, juntamente com seus familiares, da Comunidade Verde e a casa onde eles residiam permaneceu fechada por décadas. Atualmente, Maria aguarda decisão judicial que a reconheça como proprietária do imóvel, após ter retomado a posse.

Maria, sexo feminino, casada, tinha sessenta e quatro anos, autodeclarada de cor branca. Sua escolaridade era nível superior completo. Sua ocupação era a de produtora rural.

Residia na Comunidade Verde com seu esposo e não possuía filhos. Começou a trabalhar aos doze anos de idade como professora e trabalhou ao longo da vida como professora e produtora rural. Maria mediou o contato com a família do participante Lucas. Fui apresentado a Lucas e seus familiares na primeira visita que fiz à Comunidade Verde.

Lucas, sexo masculino, casado, tinha cinquenta e quatro anos de idade, autodeclarado de cor preta. Sua escolaridade era ensino fundamental incompleto. Sua ocupação era lavrador. Começou a trabalhar aos cinco anos de idade como lavrador. Aos oito anos começou a trabalhar como servente, exercendo também, ao longo da vida, as atividades de marceneiro, carpinteiro e lavrador, sendo esta última a atividade à qual se dedicava exclusivamente desde que foi residir na Comunidade Verde. Lucas vivia com sua esposa, dois filhos, uma filha e duas netas. Todos os filhos eram adultos. Participaram da pesquisa, além de Lucas, sua esposa Renata e a neta mais jovem, Bia, uma criança de 8 anos de idade.

Renata, sexo feminino, casada, tinha cinquenta anos de idade, autodeclarada de cor preta. Sua escolaridade era ensino fundamental incompleto. Sua ocupação era lavradora e dona de casa. Começou a trabalhar aos sete anos de idade, junto com os familiares na manufatura do tabaco para produção de fumo. Desde que passou a residir na Comunidade Verde exercia as atividades de lavradora e dona de casa.

Bia, sexo feminino, tinha oito anos de idade, de cor parda. Estava no segundo ano do ensino fundamental I. Suas atividades incluíam, além da escola, o auxílio aos avós Lucas e Renata nas atividades domésticas e na roça. Essas atividades eram feitas, segundo os familiares, sem regularidade definida, pois dependia das demandas e da disponibilidade da criança, tendo por base o calendário escolar.

A família de Lucas configurava-se como uma família extensa ou alargada, uma vez que era composta por outras relações de parentesco para além dos pais e filhos. O filho mais velho de Lucas, bem como a sua neta mais velha, foram convidados a participar da pesquisa, mas recusaram o convite alegando indisponibilidade de tempo.

5.1.2. Comunidade Azul: o informante José e as famílias de João e Zilda

A Comunidade Azul se situa na zona rural de um município do estado da Bahia, distante seis quilômetros da zona urbana deste município. A comunidade foi fundada em

meados do século XIX por imigrantes europeus. Viveu seu ápice econômico com o plantio de tabaco e a produção de fumo para exportação nas primeiras décadas do século XX. No entanto, com a derrocada da produção de tabaco na década de 1980, a região se enfraqueceu economicamente, passando a depender fortemente da agricultura familiar concentrada no plantio de laranja, milho, amendoim e, em menor proporção, ainda o tabaco. Meu contato com as duas famílias participantes da pesquisa que residiam nessa comunidade foi mediado pelo informante-chave José.

José, sexo masculino, casado, tinha setenta e seis anos de idade, autodeclarado de cor parda. Sua escolaridade era ensino fundamental completo. Aposentou-se como mestre de armazém e trabalhava em atividades agrícolas sem vínculo empregatício. Começou a trabalhar aos quatorze anos, como mensageiro de telefone²⁷. José mediou meu contato com as famílias de João e de Zilda.

João, sexo masculino, casado tinha cinquenta e cinco anos, autodeclarado de cor preta. Sua escolaridade era ensino fundamental incompleto. Sua ocupação era lavrador. Começou a trabalhar aos sete anos de idade como lavrador. Residia com a esposa e seis filhos, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Participaram deste estudo além de João, suas filhas Laura e Lívia.

Laura, sexo feminino, tinha dezesseis anos de idade, autodeclarada de cor parda. Estava no segundo ano do ensino médio. Começou a trabalhar aos onze anos de idade em um comércio mantido pelo pai. Trabalhava também nas atividades de plantio e colheita na propriedade da família.

Lívia, sexo feminino, tinha treze anos de idade, autodeclarada de cor preta. Estava no nono ano do ensino fundamental. Começou a trabalhar, aos onze anos de idade, em atividades domésticas. Trabalhava também nas atividades de plantio e colheita na propriedade da família.

A família de João configurava-se como uma família nuclear, ou seja, é um grupo composto por pais e filhos. A esposa de João e dois dos seus filhos do sexo masculino foram convidados

²⁷ Em diversos momentos, durante a coleta de informações, José mencionou ter trabalhado desde a infância, especialmente com os irmãos mais velhos, em atividades de comércio ambulante. No entanto, no preenchimento das informações do questionário sociodemográfico o participante indicou a idade de quatorze anos como início no mundo laboral. Mantivemos na descrição sociodemográfica do participante a idade indicada, mesmo que isso esteja discrepante com unidades de registro posteriormente apresentadas, nas quais o participante expressa situações de trabalho anteriores aos quatorze anos.

a participarem, mas recusaram o convite alegando “vergonha” em conceder entrevistas, mesmo sob condição de anonimato.

A segunda família participante, moradora desta mesma comunidade, era composta por Zilda e suas três filhas. Participaram da pesquisa Zilda, duas de suas filhas, Ana e Nara. Iniciaremos pela apresentação dos dados de Zilda.

Zilda, sexo feminino, solteira, tinha trinta e dois anos de idade, autodeclarada de cor parda. Sua escolaridade era ensino fundamental incompleto. Começou a trabalhar aos nove anos de idade como manicure. Exerceu ao longo da vida as profissões de manicure, babá, empregada doméstica e lavradora. Trabalhava como manicure, vendedora autônoma e fazia trabalhos eventuais de plantio e colheita em uma propriedade de sua família, no entorno de sua casa. Zilda possuía três filhas, todas residindo na mesma casa. Participaram desta pesquisa suas filhas Ana e Nara.

Ana, sexo feminino, tinha quatorze anos de idade, autodeclarada de cor parda. Estava no nono ano do ensino fundamental. Começou a trabalhar aos dez anos de idade em serviços domésticos. Trabalhava auxiliando a mãe em um pequeno comércio anexo à casa da família e fazendo atividades esporádicas de plantio e colheita junto à família.

Nara, sexo feminino, tinha onze anos de idade, autodeclarada de cor parda. Estava no sexto ano do ensino fundamental. Começou a trabalhar aos oito anos de idade nos serviços domésticos. Trabalhava auxiliando a mãe em um pequeno comércio anexo à casa da família e fazendo atividades esporádicas de plantio e colheita junto a família.

A família de Zilda configurava-se como uma família monoparental, ou seja, é um grupo composto por filhos e um dos genitores. O pai de Zilda e avô de Ana e Nara foi convidado a participar da pesquisa, mas recusou o convite alegando falta de interesse pela mesma e indisponibilidade de tempo.

Estão reunidos, no quadro abaixo, os seguintes dados dos membros das famílias que participaram da pesquisa: nome, idade, sexo, cor, escolaridade, idade em que começou a trabalhar e a ocupação atual.

Participante	Idade	Sexo	Cor	Escolaridade	Idade em que começou a trabalhar	Ocupação atual ²⁸
Lucas	54 anos	Masculino	Preta	Fundamental incompleto	8 anos	Lavrador
Renata	50 anos	Feminino	Preta	Fundamental incompleto	7 anos	Lavadora e dona de casa
Bia	8 anos	Feminino	Parda	Fundamental I	Não informado	Atividades domésticas
João	55 anos	Masculino	Preta	Fundamental incompleto	7 anos	Lavrador
Laura	16 anos	Feminino	Parda	Ensino médio	11 anos	Lavadora e comerciante
Lívia	13 anos	Feminino	Preta	Fundamental II	11 anos	Lavadora e comerciante
Zilda	32 anos	Feminino	Parda	Fundamental incompleto	9 anos	Lavadora, comerciante, manicure e empregada doméstica
Ana	14 anos	Feminino	Parda	Fundamental II	10 anos	Atividades domésticas e comerciante
Nara	11 anos	Feminino	Parda	Fundamental II	8 anos	Atividades domésticas e comerciante

Quadro 1. Síntese dos dados sociodemográficos dos membros das famílias participantes.

5.2. Níveis de análise: a interpretação das diferenças geracionais

A intergeracionalidade do trabalho infantil tem sido apontada em pesquisas sobre o tema (Cacciamali, Tatei & Batista, 2010; Aquino, Fernandes, Pazello & Scorzafave, 2010; Batista & Cacciamali, 2012; Lima & Almeida, 2010) como um aspecto relevante. A intergeracionalidade funciona não somente como um preditor de trabalho infantil em boa parte dos contextos, mas também como um verdadeiro “ciclo vicioso” que se cria entre gerações de indivíduos que trabalharam na infância e as gerações familiares subsequentes. Em outras palavras, quando uma geração se insere precocemente no trabalho, e em uma dada

²⁸ Ocupação à época da pesquisa.

forma de atividade laboral, é mais provável que as gerações posteriores também se insiram no trabalho e nas mesmas atividades ou em atividades similares.

Esta pesquisa lidou com indivíduos em diferentes momentos no curso de vida. Portanto, foi necessário o cuidado para que a interpretação dos dados não incidisse em anacronismos, uma vez que o contexto histórico e cultural no qual se deu a infância dos participantes adultos guarda diferenças em relação ao contexto das crianças e adolescentes participantes.

Os procedimentos para evitar esses anacronismos limita, por exemplo, que relacionemos achados de estudos de décadas recentes – 1990 até o período de realização desta tese – sobre as formas atuais do trabalho infantil com experiências de adultos que viveram suas infâncias em períodos anteriores a essas décadas, quando, o trabalho infantil tinha outras representações sociais na sociedade brasileira. Embora compartilhem similaridades e diferenças, quando comparadas, as representações desses dois períodos podem diferir significativamente entre si.

Nossa intenção, ao explorar os significados de trabalho infantil das famílias, foi desvelar não somente as significações singulares das pessoas, mas também as produções coletivas das famílias enquanto grupos sociais. A etapa da investigação que visou compreender as trajetórias de vida dos pais e como o trabalho infantil foi parte dessa trajetória teve como suporte conceitual a literatura sobre a intergeracionalidade do trabalho, já mencionada. Amparados nessa literatura, nossa hipótese inicial foi a de que as famílias cujos adultos trabalharam na infância têm possibilidades privilegiadas de significações sobre esse fenômeno, por terem sido eles mesmos trabalhadores precoces em dado momento da vida.

Para fins de organização, adotamos uma classificação por meio de duas categorias de pertencimento geracional nas quais os participantes foram enquadrados. A **primeira geração** é constituída pelo pai, mãe, avô e avó participantes da pesquisa, são eles Lucas, Renata, João e Zilda. A **segunda geração**²⁹ é constituída pelas filhas e neta participantes da pesquisa, são elas Laura, Lívia, Ana, Nara e Bia.

²⁹ A divisão geracional adotada nesta pesquisa não levou em consideração quantos saltos geracionais houve entre os participantes adultos e os participantes menores de idade. O grupo familiar de Lucas, por exemplo, está representado nesta pesquisa por ele, sua esposa e sua neta. À primeira vista a inclusão da neta como “segunda geração” parece equivocada, uma vez que Lucas possuía filhos. Assim, cabe um esclarecimento adicional de que a divisão geracional adotada nesta pesquisa teve apenas fins de organização e não esteve estritamente baseada em uma noção quantitativa de salto geracional.

5.3. O sistema classificatório das conversações

Após o tratamento das informações oriundas das conversações para a conversão destas em dados de pesquisa, foram construídos sistemas classificatórios. Estes foram formados por categorias e subcategorias relativas a cinco temas emergentes das conversações com as famílias. Diversos outros temas emergiram no período de contato com os participantes para coleta de informações, mas não foram selecionados nem classificados por não atenderem aos nossos objetivos.

Conforme Guerra (2006), a análise de grande diversidade de materiais em pesquisas qualitativas exige do pesquisador a **redução** e **seleção** das informações, e a descrição destas informações por meio de categorias ou tipologias, focalizando especialmente aquelas que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Importa dizer que criamos sistemas classificatórios imbricando dados das entrevistas dos membros participantes de cada família, e não um sistema classificatório para cada participante em separado. Isto foi feito exatamente para reduzir o grande volume de informações disponíveis, tornando os dados manejáveis e evitando, como aludido no capítulo anterior, que se formasse o “porão” de dados (Bauer & Aarts, 2015) não pertinentes à consecução dos objetivos da pesquisa.

Os temas emergentes das conversações com as três famílias participantes foram **família, escola, trabalho e relações interpessoais**. A definição atribuída aos quatro temas anteriormente expostos foi feita com base em descrições teórico-conceituais. Assim, as unidades de análise eram inseridas em uma categoria e/ou subcategoria dentro de um tema, se ela dialogasse com uma das definições temáticas discriminadas a seguir:

- a) Família: grupo social no qual pessoas interagem de modo intenso, direto e duradouro exercendo influências recíprocas umas sobre as outras (De Antoni, 2005), formando assim um contexto de desenvolvimento (Bastos & Trad, 1998), sendo geralmente o contexto social primário das pessoas (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 2007).
- b) Escola: principal instituição educativa, onde se vivencia uma parte significativa da infância e da adolescência, sendo atribuída à escola a responsabilidade de continuar e complementar a educação construída inicialmente no meio familiar

(Rey, 2004a). A escola, conforme Rey (2004a), configura-se como “uma instituição social eficaz, pois é nela que o indivíduo da sociedade contemporânea vivencia praticamente toda sua infância e grande parte de sua juventude” (p.35).

- c) Trabalho: Atividades produtivo-profissionais que os indivíduos exercem, de forma solitária ou grupal (Chaves, 2006), com ou sem remuneração, utilizando-se de diversas habilidades para atingir determinados objetivos. Tem igualmente uma dimensão subjetiva caracterizada por significados e por estruturas cognitivas que impactam percepções, avaliações, atribuições e o comportamento dos indivíduos no trabalho (Bastos, Pinho & Costa, 1995).
- d) Relações interpessoais: momentos interativos nos quais as ações recíprocas afetam pensamentos, emoções e comportamentos das pessoas envolvidas, diretamente ou indiretamente (Rodrigues, Jablonski & Assmar, 2005);

Diante da diversidade de conteúdos oriundos das conversações, classificamos todas aquelas unidades de análise que fizessem referência a algum dos cinco temas acima expostos. Assim, tanto narrativas sobre episódios significativos na trajetória de vida quanto a expressão de juízos, valores, sentimentos e emoções dos participantes sobre algum dos temas foram inseridos nos sistemas classificatórios. Em nossa compreensão, o relato de episódios significativos também é uma relevante fonte de informações, uma vez que ela ajuda a elucidar, através de experiências narradas, como significações são construídas a partir de situações concretas de vida.

5.4. Organização categorial dos dados de observação

Os dados de observação foram organizados levando em consideração três informações principais: **1.** a descrição das ações ocorridas nos episódios observados, **2.** os participantes da pesquisa³⁰ envolvidos e **3.** a frequência com que essas ações ocorreram. Para tal classificação, seguimos a mesma orientação presente na tese de doutoramento de Ristum (2001) sobre

³⁰ Em alguns episódios observados ocorreram interações ou ações dos participantes junto com outras pessoas que não eram partícipes da pesquisa. Nestes casos, menciona-se a presença dessas outras pessoas sem, contudo, fazer um maior aprofundamento sobre seus papéis nas ações descritas.

violência, no qual o sistema de categorias dos dados de observação também foi construído através da descrição das ações, dos atores envolvidos e a quem essas ações se direcionavam.

No presente estudo, as observações foram relatadas por meio da descrição do local onde a interação ocorreu, dos participantes envolvidos no episódio observado, dos objetivos da ação dos participantes naquela situação, das ações (gestos, discursos, interações), e da duração e frequência das ações observadas (Jaccoud & Mayer, 2014).

Fundamentadas nos objetivos, as situações observadas descritas nesta tese serão aquelas nas quais se focalizou episódios de trabalho envolvendo crianças e adolescentes, com ou sem o acompanhamento dos seus familiares ou de outros adultos. Pela própria dinamicidade do campo, com momentos de produção de informações ocorrendo durante o desenrolar da vida diária dos participantes, diversas outras situações foram observadas pelo pesquisador, mas, pela não pertinência dessas com o tema da pesquisa, foram descartadas posteriormente do conjunto de dados. Deste modo, os episódios observados foram classificados com os códigos a seguir:

1. Episódios de trabalho solitário;
2. Episódios de trabalho coletivo realizado somente por crianças e/ou adolescentes;
3. Episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos.

Episódios de trabalho solitário foram aqueles em que a criança ou a adolescente realizava uma dada atividade de trabalho sem o auxílio direto de um adulto ou de outras crianças e adolescentes. **Episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes** foram aqueles em que a criança ou a adolescente realizava uma dada atividade de trabalho de forma grupal, tendo o auxílio direto de outras crianças e adolescentes. E, por fim, **episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos** foram aqueles em que o trabalho era realizado de forma cooperativa entre crianças e/ou adolescentes e adultos.

5.5. A organização sequencial da análise e discussão dos casos

A sequência de apresentação da interpretação dos dados nos capítulos seguintes foi organizada de acordo com os objetivos específicos e as questões de pesquisa. Apresentar-se-á, no **capítulo 6**, os momentos iniciais de coleta de informações, como foram os diálogos com os informantes-chave e o primeiro contato com as famílias, momento a partir do qual diversas informações relevantes já começaram a surgir. No **capítulo 7**, será discutida a inserção precoce no trabalho, focalizando a experiência das duas gerações do estudo e os determinantes sociopsicológicos expressos por pais, crianças e adolescentes para essa inserção. No **capítulo 8**, serão analisados e discutidos os dados oriundos das observações, com o objetivo de caracterizar o trabalho realizado pelas participantes crianças e adolescentes e o lugar delas nas atividades laborais da família. Por fim, no **capítulo 9**, serão analisados os significados de trabalho para as crianças, adolescentes e familiares e a articulação dos significados construídos pelas crianças e adolescentes com os posicionamentos no domínio do *self* a partir das suas experiências como trabalhadores precoces. A tese se encerra com uma seção de considerações finais, de modo a propor um escrutínio geral sobre as discussões propostas ao longo do trabalho e as implicações para novas pesquisas.

CAPÍTULO 6

6. A ENTRADA EM CAMPO: ENTRE O SILENCIAMENTO E A NEGAÇÃO

Os informantes foram fundamentais para a indicação de famílias que poderiam se enquadrar em nossos critérios de inclusão de participantes. Ao mesmo tempo, estes informantes nos deram subsídios relevantes para conhecermos aspectos culturais da comunidade. Isso favoreceu tanto a aproximação quanto o estabelecimento de vínculo com os participantes, algo fundamental para uma pesquisa de natureza observacional, comunicacional e longitudinal.

Nossa experiência prévia (Santana, 2017) já indicava que, em um contato inicial, é comum que os indivíduos envolvidos com o trabalho infantil – sejam eles os pais, as crianças e adolescentes, os empregadores ou mesmo as testemunhas – habitualmente assumam uma posição de silenciamento ou negação da existência desta prática em seus contextos.

Assim, é parte da tarefa do pesquisador realizar uma abordagem gradativa, de forma a dessensibilizar os envolvidos sobre possíveis “riscos” de permitirem a aproximação de um “estranho” na rotina do grupo. A condição de ilegalidade do trabalho infantil gera, frequentemente, uma sensação de desconfiança por parte dos envolvidos, especialmente dos familiares, que são cobrados a garantirem cuidado e proteção às crianças e adolescentes, o que é visto socialmente como uma ação oposta à permissividade para a inserção precoce no trabalho.

Frente a esta desconfiança, como consequência da sensação de “ameaça” por essa presença estranha que inquire sobre um componente do *ethos* destas famílias, comumente as famílias podem assumir duas posições que não são, muitas vezes, mutuamente excludentes: ou negam que seus filhos e filhas trabalham, ou referem-se ao trabalho como uma “ajuda” prestada à família – este último, não sendo uma negação do trabalho, é ao menos uma

afirmação parcial do mesmo. Conde e Vendramini (2014) apontaram que existe uma linha tênue entre o reconhecimento do trabalho infantil e a ajuda dada por crianças e adolescentes à organização da vida familiar. Foi possível perceber a dificuldade de reconhecimento dessa fronteira desde os primeiros contatos.

O trabalho infantil oscila entre a negação de sua existência concreta e o silenciamento sobre sua presença em dado contexto. Esta negação e este silenciamento, longe de se constituir um entrave à pesquisa, na verdade indicam uma rica fonte de significados sobre a experiência das famílias frente à legislação sobre trabalho infantil vigente no Brasil. Ao nos referirmos antecipadamente a estas práticas de silenciamento e negação esperamos, sobretudo, ressaltar que ela fez parte da pesquisa antes mesmo do contato com as famílias. O que poderia ser um aspecto que desencorajasse a continuidade do estudo, tornou-se um incentivador da realização do mesmo.

Ressaltamos que o silenciamento e a negação estiveram também presentes entre os informantes. Inferimos que isto decorre da percepção dos informantes sobre uma pretensa corresponsabilização deles ao não denunciarem as famílias. Como testemunhas, estes informantes poderiam sentir que, uma vez admitida a presença de trabalho infantil em suas comunidades, eles seriam vistos como “cúmplices” de alguma prática que fere a legalidade jurídica.

A informante Maria foi a primeira a ser contatada e foi responsável pela mediação de contato com a Comunidade Verde. A família de Maria tinha um forte vínculo com a comunidade desde tenra idade. Seu pai foi um dos primeiros moradores e é considerado pelos atuais moradores como um fundador não oficial da Comunidade Verde. Maria aceitou participar da pesquisa como informante, mas também se mostrou disponível para entrevistas, uma vez que ela conhecia profundamente a formação e a dinâmica da comunidade. Disse estar interessada no tema há anos, e afirmou: “*tenho muita coisa pra dizer sobre (sobre o trabalho infantil) ... quer dizer, é tenho, tenho ... tem muita coisa que eu concordo, muito coisa que não, vê se te interessa isso, interessa para o que você tá fazendo*”.

Como citado anteriormente, Maria era uma figura bastante representativa para todos e ocupava simbolicamente a função de líder comunitária. O acesso a Maria se deu através de uma pessoa da rede de relações do pesquisador. No momento da indicação, ela me foi apresentada como líder comunitária. De alguma forma, a palavra “líder” parecia incomodar

Maria, pois, apesar de estar sempre em posição de liderança nas decisões e resoluções diversas que afetavam a vida da comunidade, Maria negava este papel.

O papel de liderança pode ser inferido, por exemplo, pelo fato de Maria estar à frente do processo judicial de reconhecimento da comunidade como um assentamento de agricultura familiar. Os aspectos que poderiam melhor esclarecer o porquê de, apesar de concretamente estar nessa posição, Maria não se assumir como líder legal, mas somente como uma “líder simbólica”, não foram suficientemente esclarecidos. Mas, consideramos importante pontuar este achado para não criar uma posição artificial para a participante, uma vez que o reconhecimento dela em posição de comando pôde ser constatado durante a coleta de informações, mas não foi ratificado por ela.

A primeira entrevista com Maria teve como temas o nascimento da Comunidade Verde, o estabelecimento dela e de sua família naquele território e a relação dela com os demais moradores. Esta entrevista sucedeu um primeiro contato no qual ela apresentou a comunidade, sua casa, alguns moradores que estavam na residência no momento da visita, além de fornecer instruções para melhor acesso à comunidade, uma vez que a estrada era de terreno arenoso e irregular e se tornava ainda mais instável em períodos chuvosos.

Fornecendo alguns dados sobre a formação da Comunidade Verde, Maria contou que o surgimento da comunidade se deu por iniciativas do governo do estado: “*Depois da primeira Universidade de Agronomia, o governo implanta o Instituto Baiano do Fumo, porque, na Bahia, realmente tinha um clima e uma terra apropriada a fumo. Aí ele [se referindo ao pai] se especializou em fumo e veio pra cá*”.

Da mesma forma que a ida do seu pai para aquele território envolveu o movimento fundante da comunidade, sua saída implicou no abandono temporário da região, que viria a ser habitada somente muitos anos depois, através da formação de assentamentos rurais: “*meu pai veio a falecer, quando faleceu, o instituto fechou aqui. Aqui fechou porque não tinha quem desse sequência à produção de semente [de tabaco]*”. Essa ascensão da produção de tabaco marcou um período de forte crescimento econômico na região. Do mesmo modo, o declínio do tabaco significou uma queda em termos de crescimento econômico e social.

Quando questionada sobre a presença de trabalho infantil nos períodos de maior produção do fumo em décadas anteriores, a participante afirmou: “*a mãe, quando vinha trabalhar, trazia os filhos, geralmente enquanto o sol estava fraco, ficavam ali todos, eu me*

lembro que todo mundo ajudava, criança, todo mundo". Maria afirmou ainda que esse ensinamento familiar propiciava algum tipo de autonomia financeira para as crianças e adolescentes, como forma de desenvolver neles algum senso de responsabilidade:

“catava baixeiro³¹, brincava, fazia aquele molde do baixeiro “esse daqui é meu!”, aí aquele dinheiro do baixeiro era o dinheiro que a criança ia domingo pra missa ou pra uma igreja, qual fosse, aquele dinheiro era o que tu levava pra comprar o guaraná. Era com esse dinheiro que tu comprava o bombom, a merenda da escola... entendeu? Era com o dinheiro do baixeiro, o dinheiro que tu trabalhava, da batata, do aipim”.

Este exercício de autonomia, ainda que tenha limites evidentes em relação ao seu alcance, parece reforçar mais uma vez o que Campos e Alverga (2001) chamam de crença na dignidade do trabalho. Este será um tema largamente discutido neste trabalho, porque foi possível notar que ele não esteve presente somente na narrativa da informante Maria, mas também no discurso das crianças, dos adolescentes e de seus familiares.

A necessidade de trabalhar e envolver todos os membros da família no trabalho foi um componente social forte da Comunidade Verde, no período mencionado por Maria:

“sua mãe ia tirar o aipim, então se fosse raspar a mandioca, vocês todos estavam ali junto. Estava ali, estava todo mundo comendo, mas você estava ali, se não tivesse trabalhando, você estava ali no controle de mamãe e de papai, e estava aprendendo a fazer aquilo. Se nada tivesse, na vida, pra tu fazer, tu ia saber que tu ia ter uma profissão. Tu sabia trabalhar como produtor, porque viu seu pai e sua mãe trabalhando a vida toda, você entendeu?”.

Maria teve a experiência de ser uma criança trabalhadora em um período de menor amplitude do debate na sociedade brasileira. Atualmente, vivendo em uma comunidade rural na qual há presença de trabalho infantil, foi perguntado à participante o que ela pensava das atuais legislações sobre o trabalho e de toda a discussão a respeito. Maria ressaltou aquilo que ela considerou uma injustiça por parte das leis, conforme a fala a seguir:

³¹ No “Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil Central no Século XX” consta que a palavra “baixeiro” pode significar um conjunto de roupas sujas, ou a parte que forra a arreata, a corda com que se prende os animais (Nogueira, 2017). No entanto, no contexto pesquisado, o termo era utilizado para se referir às folhas de tabaco que eram consideradas de menor qualidade para produção de charuto.

“Acho [injusta], porque tentam policiar as famílias. Eu acho, porque é uma lei que você dá direito à criança e não dá direito ao pai. Eu acho que o pai tem que ter direito sobre o filho. Porque, como é que você educa uma pessoa, desde quando você não tem direito sobre ele?”.

Continuando a conversação a participante atribui à escola o papel de gerar ainda mais tensão nessa relação entre estado e família, conforme vemos no trecho a seguir:

“A escola, hoje em dia, educa você dentro de um sistema que o governo te manda educar, entendeu? A família tenta te educar em casa de uma maneira diferente. Hoje em dia, é totalmente diferente, você tem um esquema de vida totalmente diferente [...] O princípio educativo de tudo é exatamente o trabalho. Se você não trabalha, você não tem [educação]”.

As duas instituições mais referidas pela informante como aquelas que cumprem o papel fiscalizador sobre o trabalho, e que pressionam as famílias sobre a presença de suas crianças e adolescentes nas atividades laborais, foram a escola e o conselho tutelar. Os dados a seguir corroboram o silenciamento por parte das famílias sobre o trabalho, algo a que nos referimos no início dessa seção:

*“Hoje em dia, é tão proibido, já têm a consciência tão grande da proibição, que eles já sabem que não podem mandar as crianças mais trabalharem. Então já não mandam mais, os meninos ficam aí, como eu estou te dizendo, tudo aí. **Quer dizer, mandam sim, mas tudo caladinho, escondido**”.*

*“[passa a se referir a adolescentes do sexo feminino] cresce, quando chega a idade de mocinha, já estão tudo namorando, às vezes, umas já estão grávidas, já estão produzindo filhos, entendeu? **Porque não tem o controle da família, porque eles liberaram tudo pra criança e nada pra família**”.*

Pode-se destacar, como componentes significativos desses dados, as crenças a respeito da função de controle que o trabalho exerceria sobre a conduta, especialmente das adolescentes. Na perspectiva da participante, o trabalho teria uma função educativa, construiria senso de responsabilidade nas crianças e adolescentes, evitaria o ócio, visto como

indesejado, além de evitar, como exemplificado por ela, gravidez na adolescência. Essas representações do trabalho infantil como tendo funções de controle sobre condutas vistas como socialmente indignas são encontrados em outros estudos realizados no Brasil (Campos e Alverga, 2001; Feitosa e Dimenstein, 2004; Lima e Almeida, 2010), e mesmo em estudos estrangeiros (Goto, 2011).

O informante-chave José, que mediou o contato com a comunidade Azul, também recebeu o pesquisador primeiramente em sua casa, concedendo uma entrevista inicial. Novos momentos de diálogos com José também ocorreram ao longo do período de coleta de informações. Esses diálogos nem sempre eram planejados. Muitas vezes, nos momentos de circulação pela comunidade, José mostrava plantas, animais e fazia comentários sobre moradores com quem ele tinha maior proximidade. Esses momentos eram aproveitados pelo pesquisador para aprofundar o conhecimento da dinâmica da comunidade e da própria vida de José, já que ele havia revelado ter trabalhado desde a infância junto com seus irmãos:

*“lá em casa não teve isso... assim, escola, você ia, mas era difícil, às vezes nem caderno tinha... **então eu e meus irmãos tínhamos que trabalhar, isso sim.** Eu e o meu [irmão] mais velho, eram dois mais velhos, **a gente dava duro desde cedo. Trabalho tinha!** Nosso pai gostava, entende? [faz gesto com as mãos simulando a ingestão de bebida alcoólica], meu pai bebia muito, morreu cedo, de cachaça, então a gente teve que trabalhar”.*

Avaliando sua experiência de trabalhar na infância José ressaltou os aprendizados oportunizados pelo trabalho:

“você tem assim, uma profissão, uma coisa que você aprende ali, com um mestre, e nego diz “fulano é bom nisso”, quer dizer... você faz isso desde pequeno, você melhora. E você aprende também, aprende a não fazer o que não deve, o de errado” [...] *“de pequeno você aprende a ter uma profissão, aprende a fazer, aprende a ser um homem responsável, moral”.*

Nos contatos com José, um tema frequente era sua avaliação sobre o crescimento da violência na Comunidade Azul. O caminho entre a casa de José e a casa das famílias participantes era entremeado por uma rodovia estadual que, segundo o participante, servia

como rota de tráfico de drogas. A percepção do participante sobre o aumento do crime na região e as possíveis causas pode ser visualizada no trecho a seguir:

“você vê, vê isso você não diz, mas aqui... aqui rapaz, esse pessoal está perdido. Isso aqui já foi [se referindo a comunidade Azul]! Esses meninos querem roupa cara, querem celular caro, querem sapato caro... isso a enxada só não compra. Por isso estão tudo aí, tem vergonha de dizer que mora aqui, que é da roça, da zona rural... querem parecer os meninos de Salvador, tirar onda! Você vê, Beto ali, filho de Renata, já foi preso... a mãe, coitada, mulher de enxada mesmo, dando duro, pessoa de moral, de valor, ter que passar por isso? Como estou te dizendo, deram muita ousadia a esses meninos. Com essa lei, essa coisa de não poder botar criança pra trabalhar, de não poder bater, dar uns tapas... ficam tudo sem limite!”.

É possível concluir que há convergências entre a percepção de ambos os informantes em relação à desvalorização do trabalho no campo, à falta de controle das famílias sobre o destino dos seus filhos, à expectativa de alcançar um ideal de vida que, conforme a perspectiva dos informantes, é distante da realidade concreta dessas famílias. Nesta confluência de motivos, a dificuldade das famílias em inserir as crianças e adolescentes no trabalho, gerada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, é significada pelos informantes como um aspecto que contribui para a degradação de suas comunidades e o aumento da criminalidade entre as crianças e os adolescentes.

Ressaltamos que o aspecto violência foi bastante enfatizado em diversos momentos pelos informantes, em especial por José. Embora o pesquisador não tenha presenciado qualquer situação de violência mencionada pelos informantes como sendo comum ao cotidiano das comunidades, a sensação de perigo iminente era um fator sempre enfatizado pelos moradores das comunidades.

A confirmação da associação entre proibição do trabalho infantil e aumento da incidência de violência, seja na zona urbana ou na zona rural, não tem amparo na literatura. Contudo, parece ser um significado presente na cultura coletiva dessas comunidades e, inferimos, deve ser um elemento de subjetivação de outras regiões do país. Pesquisas futuras podem explorar esse aspecto.

Uma suposição inicial que necessitaria de maior aprofundamento é que o crescimento geral da violência no Brasil, vista e sentida década a década, fez com que esta se tornasse um tema de debate no cotidiano das pessoas. Junto a isso, vemos uma certa tendência em comparar os índices de violência de décadas anteriores com os atuais e concluir que este aumento foi provocado por fatores como, por exemplo, a falta de controle das famílias sobre a conduta de crianças e adolescentes. O estado acaba por ser responsabilizado por essa pretensa falta de controle, especialmente quando são adotadas políticas progressistas de garantia de direitos aos diferentes estratos sociais, incluindo crianças e adolescentes.

Embora a desigualdade social, a má distribuição de renda, e as oportunidades de crescimento econômico díspares entre regiões e grupos populacionais, por exemplo, sejam fatores que colaboram para o fenômeno da violência, a literatura sobre o tema não apresenta uniformidade no entendimento de suas causas (Ristum, 2001). Pode-se constatar ambivalências quando se analisa as diversas perspectivas que as pessoas em diferentes estratos sociais constroem sobre as causas da violência. Isso, junto com uma exploração sensacionalista da mídia sobre o tema, favorece a construção de associações causais frágeis entre certos fenômenos, a exemplo da relação entre a erradicação do trabalho infantil e o aumento da violência.

Posteriormente, no momento de negociação para o contato com as famílias, José advertiu o pesquisador sobre a possibilidade de recusa dos pais em participar da pesquisa ou em permitirem a participação de seus filhos e filhas. Ele atribuiu a isso um receio das famílias de que o pesquisador pudesse ser alguém vinculado ao conselho tutelar ou a algum outro órgão fiscalizador, que pudesse estar “camuflado” na comunidade:

“você quer ver, olha... não te garanto, não posso [garantir]. Porque João mesmo [se referindo a um dos participantes da pesquisa que viria a ser contactado posteriormente por indicação de José] eu soube aqui que a professora dos meninos dele ameaçou, viu aí, viu no bar, disse que ia chamar o conselho [Conselho Tutelar], pede para ele te contar. [...] Ele não confia, mas ele te conhece³², me conhece, talvez não. Mas Zilda [se referindo a uma das participantes da pesquisa que viria a ser contactada

³² Em 2016, período de realização do mestrado, tive contato com João. Na ocasião, duas de suas filhas participaram da pesquisa relatada em minha dissertação de mestrado.

posteriormente, por indicação de José] *já não, aí a cisma é maior. É medo, entende? Não fique com isso no coração não, viu, não é você. Se isso dá problema, imagina*".

Os dados acima reforçam novamente o já referido receio das famílias e o pacto de silêncio posto sobre o tema. Referido tanto pelos informantes quanto pelos demais participantes em diversos momentos, episódios de averiguação e controle por parte de órgãos fiscalizadores, como o conselho tutelar ou dispositivos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), certamente contribuíram para o silenciamento sobre a questão, identificado em ambas as comunidades.

Esse silenciamento e a negação do trabalho infantil foram bastante presentes nos primeiros encontros com as famílias, quando ainda se faziam os contatos para a formalização do início da pesquisa. Nesses encontros, não obstante o reconhecimento das atividades exercidas pelas crianças na rotina familiar, os adultos recorriam à representação de “ajuda à família” para as atividades de trabalho, ao invés do termo trabalho em si mesmo. Nos primeiros encontros após o aceite da participação na pesquisa, emergiram relatos sobre ameaças de denúncias, especialmente por parte de pessoas da vizinhança.

Renata, esposa de Lucas e moradora da Comunidade Verde, fez menção a pelo menos dois eventos permeados pelo temor da denúncia de trabalho infantil a órgãos estatais. Um desses eventos envolveu sua filha, já falecida, que recebia um benefício da previdência social:

“teve uma vez que esse filho meu, esse rapaz mesmo aí [referindo-se a um filho adulto que estava presente no espaço onde ocorria a entrevista], ele saía com carro de mão, vendendo coisa assim, alface, coentro, esses negócios e ela acompanhou ele. E com pouco tempo, uma semana depois, um dia de sexta-feira, tiveram um pessoal aqui, do INSS³³, dizendo que eu estava botando ela pra trabalhar, mas isso aí foi fuxico que o povo... já sabiam que eu recebia... e achavam que eu estava botando ela pra trabalhar”.

João também advertiu o pesquisador do receio em ser denunciado pelo fato de seus filhos e filhas trabalharem. Mas, afirmou aceitar participar da pesquisa porque a indicação de

³³ Instituto Nacional do Seguro Social.

José lhe transmitia confiança. Em nossa primeira entrevista, João contrastou a forma como o trabalho infantil era visto socialmente na sua infância e como é visto atualmente:

“Naquele tempo, praticamente, não tinham comentários. O comentário era "o filho de Fulano é trabalhador, o filho de Beltrano é trabalhador", porque naquele tempo não tinha isso. Se é hoje, o pessoal chega aqui, aí eu estou trabalhando com os meninos, "compadre, vou denunciar pro conselho", mas, naquele tempo, não tinha isso, graças a Deus!”.

Esses dados advindos do contato com os informantes e dos primeiros contatos com as famílias foram fundamentais para a reelaboração do roteiro de questões, pois não havíamos previsto perguntar sobre situações vivenciadas pelas famílias em relação a órgãos fiscalizadores. Essa reelaboração metodológica mostra como a pesquisa qualitativa deve ser um processo permanente dentro do qual decisões e opções metodológicas podem ser constantemente definidas e redefinidas (Rey, 2005).

Quando se pensa em pesquisa científica, muitos acadêmicos e alunos, sobretudo no campo das ciências antropológicas, pensam nas exigências formais de um projeto com uma integração perfeita, que implica uma série de etapas organizadas em uma sequência regular e invariável [...] A falta de interesse epistemológico que historicamente tem caracterizado as ciências antropológicas dificulta a reflexão dos pesquisadores sobre o processo de pesquisa. É como se a metodologia fosse intocável, ela é o caminho indiscutível de qualificar o que se faz em ciência (p. 79-80).

Do mesmo modo, nosso objetivo foi garantir uma comunicação clara na prestação de informações às famílias que se pretendia convidar. As recomendações de construir um cenário social de pesquisa (Rey, 2005) foram orientadoras dessas ações. No cenário social, dentro da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve se esforçar para implicar os participantes em reflexões pessoais sobre seu mundo experiencial, pois essa é uma forma privilegiada de acesso aos seus significados.

No caso da presente pesquisa, interpretamos como um obstáculo inicial para essas reflexões pessoais o receio das famílias sobre o papel do pesquisador e o uso dos dados, uma vez que havia o temor, por parte das famílias, de que o processo de pesquisa implicasse em posterior denúncia. Assim, nosso esforço de construir um cenário social de pesquisa teve

como mote principal assegurar, às famílias, um espaço autêntico para expressão de seus discursos, bem como assegurar-lhes sobre todo processo que concernia à pesquisa. Isso incluía seus direitos enquanto sujeito pesquisado, o destino dos dados da pesquisa e o esclarecimento do que significa uma pesquisa científica e seus benefícios para a sociedade.

CAPÍTULO 7

7. A INSERÇÃO PRECOCE NO TRABALHO PARA AS DIFERENTES GERAÇÕES FAMILIARES

7.1. A inserção precoce no trabalho sob um olhar intergeracional

A intergeracionalidade do trabalho infantil é um componente que tem sido estudado por diferentes autores (Batista & Cacciamali, 2012; Lima & Almeida, 2010; Aquino, Fernandes, Pazello & Scorzafave, 2010; Marin, 2010; Marin, Schneider, Vendruscolo e Silva, 2012; Ramalho e Mesquisa, 2013). Esses estudos têm demonstrado que a presença de trabalho na infância na geração de uma família colabora para aumentar a probabilidade do trabalho precoce entre as gerações subsequentes – o que também é referido como persistência intergeracional do trabalho infantil. Ao trabalharmos com grupos familiares, investigamos se havia entre as famílias duas ou mais gerações subsequentes com trabalhadores infantis. Uma vez constatada a intergeracionalidade, nosso objetivo seguinte foi identificar em quais aspectos sociopsicológicos essa persistência intergeracional poderia estar fundamentada. Estudos já apontam que a persistência intergeracional do trabalho infantil é mantida por conta de ciclos de pobreza (Kassouf, 2004; Aquino, Fernandes, Pazello & Scorzafave, 2010; Marin, 2010; Marin, Schneider, Vendruscolo e Silva, 2012; Goto, 2011). É imprescindível considerar que estamos falando também em desigualdades sociais historicamente estruturadas que produzem ciclos geracionais de pobreza. Isto resulta, por exemplo, em lacunas educacionais que podem persistir entre gerações de uma mesma família. Ou sobre a distribuição desigual de oportunidades como consequência do abandono escolar que pode ser provocado pelo trabalho infantil. Todos esses elementos compõem o que estamos nomeando por intergeracionalidade do trabalho infantil.

Contudo, destacamos que a intergeracionalidade dentro de um grupo familiar não envolve apenas a transmissão de eventuais bens materiais ou de condições concretas de vida.

Todo um conjunto de elementos simbólicos e emocionais (Rey, 2003) também vão constituindo o cenário de interações sociais no qual decorre o processo de socialização dos membros da família. São através de trocas intergeracionais que valores, sentimentos e códigos morais vão sendo transmitidos, negociados, podendo conduzir a rupturas ou conciliações a respeito de um dado objeto social – como o trabalho infantil – entre as diferentes gerações (Rey, 2004a, 2004b).

Como aludido anteriormente, podemos falar em intergeracionalidade quando processos de inserção precoce ocorrem entre duas ou mais gerações de uma família. Além disso, se a inserção precoce de uma geração ocorre em um tipo de atividade laboral, aumentam também as chances de a inserção da geração posterior ser no mesmo tipo de trabalho (Lima & Almeida, 2010).

Com vistas a conhecer como foi o processo de entrada no mundo do trabalho para os participantes das duas gerações, nas seções seguintes discutiremos o que pôde ser identificado a respeito disto na interpretação dos dados. Primeiramente, analisaremos a inserção precoce da primeira geração. A seguir, analisaremos a inserção precoce da segunda geração.

Este capítulo foi estruturado com vistas a responder as seguintes questões da pesquisa, anteriormente apresentadas:

- a) Como ocorreu a inserção precoce no trabalho para as duas gerações das famílias participantes da pesquisa?
- b) Quais as similaridades e diferenças identificadas quando se analisa a inserção precoce das duas gerações das famílias no trabalho?
- c) Quais foram os componentes sociopsicológicos que colaboraram para a inserção precoce no trabalho dos membros das famílias pesquisadas?

7.1.1. A inserção da primeira geração no mundo do trabalho

Orientados por achados sobre a intergeracionalidade do trabalho infantil, consideramos pertinente averiguar se os membros adultos das famílias tinham sido também trabalhadores na infância. Através das conversações com Lucas, Renata, João e Zilda, foi possível constatar que esta hipótese era verdadeira.

Lucas teve parte da sua infância ocupada pelas obrigações de trabalho, o que se acentuou pelas mudanças em sua composição familiar,

“Eu comecei a trabalhar com oito anos. Eu fui filho de família dividida, entendeu? Meus pais não foram casados, já fui o segundo filho de outra família, entendeu? Então, minha mãe era guerreira, meu pai também era guerreiro, mas só que era dividido, e dividido, já sabe, né? Naquela época, o privilégio era do casal, eu não era do casal, eu era da outra família, então, minha mãe, coitada... naquele tempo, sofreu pra me criar, eu e meus irmãos. Eu tenho bastante irmão, minha família é grande, entendeu?”.

As dificuldades materiais foram vividas desde cedo por Lucas, o que o obrigou a trabalhar com oito anos. Suas primeiras experiências de trabalho se deram em trabalhos tipicamente associados com o campo, com o trabalho braçal do homem rural: *“eu comecei a trabalhar com oito anos, comecei a trabalhar com animal, meu pai criava animal de corda, de campo... minha origem já vem de lavrador mesmo”.*

A rigidez do trabalho no campo, no período da infância de Lucas, pode ser inferida dos dados a seguir quando o participante opõe a ideia de ter liberdade a ter que trabalhar: *“Então eu não tinha liberdade, eu não aprendi nada de colégio, eu era maltratado com negócio de roça”.* Essa rigidez também é visualizada nos dados a seguir: *“Naquele tempo, não tinha esse negócio de serviço escravo, hoje já tem, né? Não pode pegar uma criança, hoje, pra tirar do colégio. Naquele tempo, o pai tirava, não tinha nada desse negócio de ser serviço escravo, então o pai tirava”.* Contudo, contrastando com esta forma rígida e punitiva de trabalho, o participante discorre sobre o papel socializador e educativo do trabalho na infância, considerando que ter trabalhado precocemente, apesar da severidade das condições, tornou-o um bom filho para seus pais: *“Eu até agradeço isso a eles [referindo-se ao pai e à mãe], por ser um bom filho. Hoje, tem muita educação que os filhos não querem ajudar os pais, são rebeldes, não pegam o perfil de querer trabalhar”.*

A participante Renata também iniciou sua vida no trabalho junto ao seu grupo familiar. Conflitos intrafamiliares provocaram a divisão de sua família após a separação dos pais. Após situações de maus tratos perpetradas pela madrasta, Renata passa a residir com seus avós, embora mantenha a proximidade da sua mãe. Segundo Renata, a convivência com

a mãe foi diminuindo na medida em que esta fazia uso de bebidas alcoólicas com frequência cada vez maior. Nesse período Renata também trabalha como empregada doméstica, profissão que exerceu em diferentes fases da vida.

Além do trabalho junto à família, Renata ressaltou o papel dos chamados armazéns de fumo, espaços nos quais trabalhava a maioria das famílias da cidade à qual se vincula a Comunidade Verde. Esses armazéns eram de propriedade de brasileiros e estrangeiros e empregavam largamente a força de trabalho de famílias pobres, incluindo as crianças:

“tinha aquele negócio assim, porque tinha muitos armazéns de fumo, sabe? Hoje porque jamais hoje você pode botar um de menor pra trabalhar, mas naquela época tinham muitos armazéns de fumo que eles botavam uma turminha de gente novinho pra trabalhar, de 15 anos pra cá”.

Ainda sobre a participação das famílias na produção de fumo e em outras formas de trabalho que surgiam em decorrência do crescimento da produção na região, a participante forneceu as seguintes informações:

*“eles faziam um grupo assim de mães assim que tinham, dois, três filhos... às vezes eles viam a gente lá com nossas mães, botava assim... tanto que o dinheiro nem vinha para a mão da gente, dava para nossas mães [...] **ai botava assim, aquelas trouxas de fumo, botava, mandava para casa para a gente trabalhar, fazer, tudo isso eles faziam. Aqui no campo também, inclusive aqui mesmo, porque aqui era uma empresa. A gente trabalhou muito aqui também, desde de menor”.***

O aspecto do aprendizado no trabalho também foi diversas vezes ressaltado pela participante Renata, conforme visto nos trechos a seguir:

*“E tudo que minha mãe e minha avó, eles faziam... **eles sempre chamavam os filhos e os netos pra aprender...** e minha avó sempre falava uma coisa “a gente vem porque a gente tem que ensinar vocês por causa de hoje, pra amanhã vocês não estarem sofrendo dizendo que não sabe fazer nada, **então hoje vocês têm que aprender tudo”.***

O início de Zilda (32 a) no mundo do trabalho aconteceu aos nove anos de idade, em trabalhos domésticos. Um aspecto a ser ressaltado é que a participante esteve envolvida em

atividades de agricultura familiar desde antes dessa idade. Mas, durante a entrevista, a participante mencionou o início da vida laboral aos 9 anos. Conde e Vendramini (2014) apontaram que o trabalho realizado pela criança junto à família dificilmente é significado como um trabalho, o que pode explicar esta posição da participante sobre o momento de início de sua vida laboral. A participante afirmou que:

“A primeira coisa que eu trabalhei foi tomar conta de criança. Tomei conta primeiro de uma menina daqui do Logradouro A, fiquei tomando conta, fiquei, fiquei... depois cresceu, a mãe foi embora, eu fiquei normal, em casa, até achar um trabalho. Quando achei outro trabalho, foi de dona de casa, fazendo faxina, comecei pela faxina, uma vez na semana, aí, daí, foi direto, trabalhando como limpar, cozinhar, lavar, passar”.

Ainda na infância, Zilda mudou-se para outro estado e continuou a trabalhar como empregada doméstica. Os dados apontaram que ela foi bem aceita nesta posição, apesar da pouca idade. Não houve nenhum tipo de ressalva por parte dos seus empregadores pelo fato de ela ser criança:

*“Eu trabalhava na casa de família. De casa de família, aí eu fui pra São Paulo, fiquei lá uns tempos, **com dez anos arranjei um trabalho lá, tomei conta de três crianças, saía de madrugada...** fiquei lá uns três anos, depois de três anos, eu vim embora pra cá de novo, aí foi que eu arranjei o pai das meninas, a gente conviveu dezessete anos, depois não deu mais e a gente separou, depois que eu fiz a casa”.*

As atividades como empregada doméstica eram conciliadas com o trabalho na agricultura: *“Nova, nova eu comecei a trabalhar na roça, nova. Aí eu trabalhava de manhã, das sete até o meio dia; meio dia, tomava banho e ia pra escola; quando era o outro dia, era a mesma rotina”.* Quando perguntada qual tipo de trabalho era realizado na agricultura e com quem esse trabalho era realizado, a participante expressou: *“Com minha família, com meu pai. Era plantar mandioca, arrancar, raspar, plantar amendoim, bonecar fumo, cortar e zoiar fumo também, tudo isso”.*

As condições de trabalho de Zilda na infância se assemelham ao que hoje a OIT (2013) define por trabalho perigoso. Sua infância foi marcada por episódios de violência intrafamiliar, que comentaremos mais à frente, e pela alta carga de trabalho em atividades

perigosas e potencialmente danosas. A participante citou ao menos dois agravos de saúde relacionados com o trabalho: queimaduras decorrentes da manipulação de fogão e fratura óssea provocada pelo excesso de peso durante uma atividade de trabalho:

“até hoje, eu tenho os dois ossos pra fora, porque quando eu chegava com a lata, que eu não conseguia... antigamente, no chafariz, a gente pegava cá e vinha se ajudar cá pra poder botar”. “É porque hoje já saiu a cicatriz, já fui queimada com arroz, já escorregou arroz, que era no fogo de lenha, naquela época que meu pai não tinha condições”.

Além da severidade das condições de trabalho, Zilda também expressou sofrimento e a percepção de ser discriminada pela mãe. A desigualdade racial é um componente relevante na trajetória de Zilda. A discriminação racial, presente na sociedade brasileira, entranha-se no cotidiano familiar de Zilda: *“Quando minha mãe saía, não me carregava, e tudo que ela comprava, ela dizia: **“aqui é pra minha outra filha, que é branca dos olhos azuis”***. O fenótipo branco de sua irmã era um valor simbólico utilizado pela família no tratamento diferenciado que era dispensado aos filhos.

Neste ponto percebemos uma semelhança com a trajetória de infância de Lucas, já que ambas foram marcadas pela violência doméstica e a severidade na rotina de trabalho. A respeito desta questão, a participante afirmou: *“Não tive oportunidade de brincar, que nem as outras crianças brincavam, tinha uma irmã que não vinha na roça, só quem vinha era eu, **porque praticamente eu era mais discriminada da minha mãe [...]**”*. Ainda sobre a rigidez na relação interpessoal com a mãe, Zilda afirmou: *“quando era dia de domingo, eu tinha que pegar meus três irmãos (comigo, quatro) pra dar banho, não saía [de casa], me botava pra carregar água numa lata daquelas de manteiga”, “Pra mim, não foi um momento muito bom, não, porque eu não tive essa oportunidade que eu tenho hoje, de sair, curtir...”*.

A entrada de João no mundo do trabalho se deu também na infância. No entanto, o participante não conseguiu precisar exatamente com qual idade se iniciou no trabalho: *“É, porque quando o menino começa a andar, o pai já começa a levar pra roça, até aprender a ser [trabalhador]”*. Seu pai foi o principal responsável pela entrada deles no trabalho e tinha o papel de orientar os filhos na lida com o campo: *“chegava certo tempo, ele já deixava na enxadinha. Quando era de manhã, quando não ia pra escola ou chegava da escola, ele dizia*

"comeram? então vambora pra roça", aí a gente ia pra roça, todo mundo com sua enxadinha [risos]".

A experiência de João com seu pai e seus irmãos na agricultura, além de possibilitar o aprendizado de técnicas necessárias para a vida no campo, era um momento carregado de emoções positivas, mencionadas pelo participante ao longo das conversações: *"eu dizia que era alegre, trabalhar pra gente era alegria, e pra mim é até hoje"*.

A valorização do homem do campo foi diversas vezes mencionada pelo participante como um componente ausente hoje na Comunidade Azul, onde ele residia, e na sociedade no geral. João acredita que a desvalorização do homem do campo abriu margens para o crescimento da violência e da criminalidade que, segundo ele, não pode ser evitada a menos que se modifiquem as leis, incluindo a do trabalho infantil. João se posiciona contrariamente à proibição do trabalho infantil: *"eu não acho correto essas leis, esse tipo de coisa... antigamente não tinha isso [...] não acho correto isso [leis de proibição do trabalho] ... isso acabou a Comunidade Azul... acabou"*. O ponto de vista de João acerca da proibição do trabalho infantil incidir sobre o aumento dos índices de violência da Comunidade Azul assemelha-se ao do informante José, que discutimos no capítulo anterior. Ou seja, de alguma forma, esta percepção da relação entre a diminuição do trabalho precoce e o aumento da violência parece ser parte da cultura coletiva da comunidade.

Analisando as motivações para a inserção precoce no trabalho, observamos convergências na comparação entre informações dos diferentes participantes. Levando em conta a idade dos participantes adultos, constata-se que João, Renata e Lucas viveram a fase da infância na década de 1970, enquanto Zilda viveu sua infância na década de 1990. Conforme os dados do questionário sociodemográfico, todos os participantes são negros, categoria social que inclui pessoas pretas e pardas. Isso nos coloca diante da necessidade de discutirmos o recorte racial deste processo de inserção precoce.

Conforme Hasenbalg (2005), uma das consequências da escravização de africanos foi a persistente desigualdade social e racial, que acompanhou o desenvolvimento da sociedade brasileira, mesmo após a abolição da escravidão. A industrialização brasileira, no século XX, incorporou largamente, como força de trabalho, a população branca, especialmente os imigrantes de origem europeia. Ficaram os não-brancos concentrados majoritariamente em atividades como a agricultura, como no caso dos participantes da presente pesquisa.

Furtado (2007) afirma que a abolição da escravidão não representou a inclusão social do negro, constituindo-se mais como um ato político que econômico. Conforme o autor, “por toda a primeira metade do século XX, a grande massa dos descendentes da antiga população escrava continuará vivendo dentro de seu limitado sistema de “necessidades”, cabendo-lhe um papel puramente passivo nas transformações econômicas do país” (p. 204).

As consequências da escravidão para a população negra continuaram a ser sentidas por todo o século XX. De acordo com Fernandes (2020), as estruturas econômicas, sociais e políticas do período colonial foram responsáveis pelo molde de toda a sociedade nacional subsequente. Por terem vivido sua infância na década de 1970, os dados mostram como a experiência de ser criança dos participantes foi atravessada por esses componentes ainda latentes na sociedade brasileira da época.

Em indicadores como nível de instrução havia uma significativa discrepância entre as populações branca e negra na década de 1970. Entre os níveis primário e universitário, a disparidade de acesso entre brancos e não-brancos perpetuava a distribuição desigual de oportunidades na sociedade brasileira (Hasenbalg, 2005). Sugerimos, portanto, que a estratificação social e a subordinação à estrutura de classes à qual esteve submetida a população negra no Brasil marcou a experiência de infância de Lucas, Renata e João.

Unido ao aspecto material da desigualdade social e racial, Hasenbalg (2005) observa que na população negra se constrói um mecanismo psicológico de auto-regulação. Este mecanismo conduz pretos e pardos a um processo de regulação das aspirações de vida, subjugado ao que é culturalmente instituído como o “lugar apropriado para pessoas de cor” (p. 209).

Podemos inferir que este mecanismo funcionou como um componente psicológico do participante Lucas, quando ele se refere à ideia de “pegar perfil”, ou “ter perfil” para trabalho no campo. Essa hipótese é limitada pela falta de referência do participante à questão racial. Mas, ao mesmo tempo, é uma problematização necessária pois, conforme Chaves (2006), a questão racial tem sido escamoteada na sociedade e no discurso das pessoas. Logo, nem sempre a questão racial estará explícita na narrativa de pessoas negras ou não-negras, o que não implica que ela esteja ausente como um fator de socialização dos brasileiros.

Holanda (2014) afirma que a sociedade brasileira se fundamentou numa ética do trabalho que opunha atividades intelectuais e atividades braçais. Nessa dicotomia, o trabalho

braçal era visto como inferior, indesejado, carregado pelo “labéu” associado aos “trabalhos vis”, ou seja, por um sentimento de desonra. No entanto, notamos nos dados que o aprendizado de uma profissão na infância foi motivo de apreciações positivas para os participantes, expressas através de signos associados ao trabalho, tais como “honra”, “moral” “educação”, “aprendizado”. Isso demonstra que a desonra pelo trabalho braçal, como um signo da cultura coletiva brasileira, parece ter maior presença em determinados contextos, uma vez que, enquanto oriundos de famílias pobres, os participantes não associavam o trabalho na agricultura – por sua vez um trabalho braçal – com sentimentos de inferioridade.

Outro aspecto identificado nos dados foi a diferenciação nas ocupações de meninos e meninas. A divisão sexual do trabalho foi formadora daquilo que se convencionou chamar “trabalho de menino” e “trabalho de menina”. Renata e Zilda tiveram nos trabalhos domésticos suas primeiras experiências de trabalho. Rocha (2011), analisando essa mesma problemática nas primeiras décadas dos anos 2000, constatou que há uma prevalência de meninas negras em ocupações de trabalho doméstico em comparação com outros grupos populacionais. Assim, um fator de ordem simbólica e cultural emerge como um componente na inserção precoce no trabalho.

Essas meninas, no geral, são privadas do acesso ao ensino formal, ao lazer e a momentos de ócio. Mesmo com a diferença de uma década entre a experiência vivida por Zilda na infância e a das participantes da pesquisa de Rocha (2011), é necessário ressaltar que a comparação dos casos demonstra a persistência da inserção de meninas negras em postos de trabalho doméstico. As diferenças geracionais entre as participantes mostram que, apesar da intensificação da discussão sobre direitos da infância a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), alguns estratos sociais são menos alcançados por essas garantias de direitos.

No caso de Zilda a inserção precoce no trabalho doméstico ocorreu associado a um episódio de migração na infância. A participante muda-se para São Paulo com o objetivo de buscar melhores condições de vida. Esses fenômenos de êxodo rural e migração persistiram no Brasil até meados da década de 1990 (Santos, 2020). Zilda, portanto, foi parte do contingente de nordestinos que, mudando-se para a região sudeste, esperavam encontrar oportunidades de emprego. No entanto, como constatamos nos dados, as condições de

subemprego e trabalho infantil foram suas únicas oportunidades de sua manutenção em São Paulo.

Embora referente a outro contexto, estudos realizados na Índia demonstram que os impactos da diferenciação sexual do trabalho são duradouros nas etapas subsequentes do desenvolvimento de meninas. Chatterjee (2015), realizou uma pesquisa com meninas catadoras na Índia, demonstrando que, além dos riscos imbricados à própria atividade de manipulação de resíduos recicláveis, elas estão frequentemente expostas a violações, tais como a violência física e o sequestro para fins de exploração sexual.

Também na Índia, em artigo que reflete sobre a ocupação de crianças no trabalho e os direitos infantis, Balagopalan (2019) demonstrou como a sociedade reproduz, no trabalho infantil e na violação de direitos das crianças, as mesmas estruturas de exclusão da sociedade no geral. De tal modo, uma diferenciação sexual e de gênero resulta em uma maior imposição de certos conjuntos de trabalho às meninas que aos meninos. Isso inclui os denominados trabalhos perigosos, como a exploração sexual por meio da prostituição ou trabalhos em condições insalubres.

Uma pesquisa no estado indiano de Andhra Pradesh, com crianças trabalhadoras na colheita de algodão, constatou que a diferenciação sexual do trabalho se baseava em crenças estereotípicas sobre gênero. Os empregadores justificavam a predileção por meninas pré-púberes para a colheita do algodão com base na ideia de que sua “pureza” – um signo associado à pré-puberdade naquele contexto – era indispensável à qualidade do produto em questão (Morrow e Venam, 2010).

Mesmo reconhecendo as diferenciações culturais entre o Brasil e a Índia, em ambos os contextos a sexualidade tem servido para justificar a divisão do trabalho. No caso brasileiro, as crenças de que pessoas do sexo feminino são mais habilidosas para atividades de cuidado pode estar na base da predileção por meninas em atividades domésticas (Rocha, 2011). As heranças da escravidão de africanos no Brasil e o machismo típico da sociedade brasileira são igualmente contributos dessa realidade.

Implícito na ideologia da dignidade do trabalho (Campos & Alverga, 2001) está um mecanismo que, de início, coloca meninas (pobres e negras em especial) em atividades domésticas aparentemente despretensiosas para, logo em seguida, imputar-lhes a ideia de que aquele é o lugar apropriado para ocuparem (Hasenbalg, 2005).

O fator de aprendizagem no trabalho também aparece como uma significação que justifica a inserção precoce no trabalho. Especialmente na história de vida de Lucas foi possível identificar uma preocupação dele e de seus pais em preservar a “cultura do homem do campo”. Entre os recursos utilizados para isto estava a transmissão intergeracional de habilidades para o trabalho no campo desde a infância.

Na lida diária junto ao seu progenitor, também lavrador, Lucas aprendeu a manusear as ferramentas necessária à atividade de agricultura. Prado Jr. (2011) afirmou que, no Brasil, a principal atividade econômica foi a agricultura de subsistência, permanecendo esta como um legado familiar transmitido entre gerações. A expansão da cultura do tabaco na região em que se situam a Comunidade Azul e a Comunidade Verde deve ter contribuído para a sobrevivência da cultura de subsistência e a agricultura familiar que, mesmo com intensidade menor, ainda existe na região.

Em suma, os aspectos identificados como relacionados com a inserção precoce no trabalho, entre os participantes incluídos na primeira geração, foram:

- a) as privações materiais decorrentes da pobreza;
- b) a valorização da aprendizagem de habilidades para o trabalho desde a infância;
- c) o fortalecimento de mecanismos de preservação da cultura através do ensinamento, desde a infância, de formas típicas de trabalho do grupo;
- d) a diferenciação racial e de gênero na inserção precoce e em relação aos tipos de trabalho.

7.1.2. A inserção da segunda geração no mundo do trabalho

Como já assinalamos, a noção de transmissão de cultura e intergeracionalidade do trabalho infantil, no geral, vai atravessar as gerações de famílias (Batista & Cacciamali, 2012). Todavia, notamos diferenças na frequência e na intensidade do trabalho quando comparamos as duas gerações. Essa transformação estrutural e funcional do trabalho entre as duas gerações foi motivada por diversos aspectos – alguns deles não diretamente relacionados com a dimensão do trabalho, como veremos.

De acordo com Rey (2003), a subjetividade humana, enquanto um sistema, não se organiza de modo linear. Significados que são produzidos a partir de experiências em uma dimensão da vida podem emergir como campos de significação em outras dimensões. Nossa experiência social e individual não se dá no isolamento dos diferentes contextos de vida pelo qual circulamos: os contextos e suas significações estão todos imbricados em nossos aspectos subjetivos e, mesmo sem aparente relação, uma experiência em uma área da vida pode suscitar novas produções de significados sobre temas que não estão diretamente ligados a esta. Assim, explorar motivações e sentimentos relacionados ao trabalho infantil não pode ser dissociado de outros episódios significativos na vida dos participantes.

Lucas e Renata assumiram a responsabilidade pela criação de Bia a partir do falecimento da filha mais velha do casal, que era mãe de Bia. Renata expressou, em diversos momentos de conversação, que Bia era como se fosse sua filha, já que havia perdido a mãe muito cedo. Quanto ao pai, em alguns momentos eles mencionaram apenas que ele não era tão presente. De modo geral, a figura paterna de Bia apareceu de modo muito limitado durante a coleta de informações. Se somarmos isso ao fato de que o exercício de maternar e paternar ficaram sob a responsabilidade de Lucas e Renata, é provável que o pai de Bia tivesse realmente pouca participação em sua vida.

De volta às informações da conversação, em primeiro lugar, identificamos uma importância atribuída à garantia da educação formal para Bia. Isso se contrapõe ao que encontramos na experiência pessoal de Lucas, que, conforme seu relato, foi marcada pela rigidez do trabalho no campo e pelos maus-tratos do pai, que o levaram a se afastar da escola, não permitindo que ele completasse o ensino fundamental, como era sua expectativa.

A participante Renata expressou igualmente a necessidade de se considerar a importância da escola para a formação pessoal e profissional de Bia, atribuindo à educação uma posição privilegiada em relação ao trabalho:

“esses meninos tudo aqui estudaram, porque eu não ia fazer uma miséria dessa com eles [a participante se referia ao fato de sua madrasta a ter tirado da escola]. Então, ela [Bia, sua neta] vai pra escola... ajuda em casa e tudo, mas não tem isso de deixar escola pra trabalhar não. Eu é que Deus não quis, aí não teve jeito”.

No contexto das famílias pesquisadas, na passagem de uma geração para a outra, ocorreu a abolição de práticas de trabalho perigoso e do uso de violência no trabalho, como será mostrado ao longo desta seção. Além disso, nenhuma das crianças ou adolescentes cumpriam longas jornadas de trabalho. Deste modo, observamos que a proteção e o cuidado familiar no trabalho, ausentes ou limitados para os genitores e cuidadores dos membros da primeira geração, foi provido para a segunda geração. Dessa forma, não observamos, nem nos foram relatadas, pelos informantes ou pelos participantes, quaisquer situações de trabalho perigoso ou degradante executado por crianças e adolescentes em seus grupos familiares, à época da pesquisa.

Retornando à questão da agricultura familiar e do trabalho doméstico, estes continuaram a ser as principais formas de inserção precoce no trabalho na segunda geração. Punch (2001) aponta que a divisão familiar do trabalho frequentemente é interpretada nos estudos sobre trabalho infantil a partir de uma perspectiva de gênero. Um estudo etnográfico realizado pela autora com famílias de baixa renda na Bolívia, mostrou que a inserção de crianças e adolescentes no trabalho doméstico não remunerado é influenciada também por componentes como idade, ordem de nascimento dos filhos e quantidade de irmãos.

Como, em nossa pesquisa, todas as crianças e adolescentes participantes eram do sexo feminino, não nos foi possível verificar, a partir de comparação, se havia disparidades de gênero na seleção dos irmãos que realizavam trabalho doméstico intrafamiliar. Contudo, chama-nos a atenção que todas as crianças e adolescentes participantes da pesquisa – todas elas do sexo feminino – iniciaram sua vida laboral em atividades ligadas ao trabalho doméstico.

Em nenhum dos episódios de trabalho doméstico observados pelo pesquisador havia a presença de crianças ou adolescentes do sexo masculino. Esta observação se aplica sobretudo ao núcleo familiar de João, uma vez que o participante tinha filhas e filhos à época da pesquisa. Cabe salientar que, no caso das famílias de Lucas e Zilda, não havia crianças ou adolescentes do sexo masculino entre os filhos e/ou netos. Meninos com algum grau de parentesco ou moradores da vizinhança frequentemente estavam trabalhando nos espaços onde as observações ocorreram. Entretanto, nunca em atividades vistas como “femininas”, como preparar alimentos, varrer casa, lavar pratos ou outros afazeres associados ao cuidado do lar.

Ou seja, apesar de comumente as pessoas afirmarem a existência de igualdade entre as meninas e rapazes, as diferenças de gênero existem (Colonna, 2015). Segundo a autora citada, “os efeitos do cruzamento de gênero e de geração em subestimar o trabalho das crianças torna-se evidente quando as meninas descrevem o tomar conta de crianças como um “trabalho” para os rapazes e uma “rotina normal” para elas” (p. 124).

No grupo familiar de Lucas e Renata, seus filhos e filhas contribuíram com a instalação da família na Comunidade Verde, desde a organização do espaço de assentamento até nas atividades subsequentes de plantio e colheita. Bia, neta do casal, também contribuía com atividades ligadas à agricultura familiar. Sobre isso ela relatou: “*eu faço, aqui... ajudo meu vô Lucas, minha avó, pego o regador, eu faço*”.

Em outro momento, quando ainda falávamos sobre trabalho, a escola emergiu novamente como tema. A participante colocou a escola como oposta ao trabalho, atribuindo um papel relevante para esta:

“aqui eu faço, faço as coisas, ajudo minha avó em casa, ajudo meus tios ali também... corto uma coisa, uso o regador. Só que eu estudo, eu só estudo. Eu vou trabalhar quando crescer, agora eu ajudo no trabalho... Meu avô pede uma coisa, ele está ali, na leira, eu levo o que ele pede, cato uma coisa... varro casa também, mas gosto do celular, gosto de ficar no celular”.

No grupo familiar de João, suas filhas Laura e Lívia, começaram a trabalhar na agricultura, da mesma forma que seus irmãos. Contudo, diferente dos meninos, tanto Laura e Lívia, quanto suas outras irmãs contribuía com atividades relacionadas ao trabalho doméstico. Elas auxiliavam sua mãe em atividades diversas, tanto em benefício da própria família quanto para outras famílias da comunidade. Isso foi identificado nos dados a seguir, provenientes da conversação com Laura:

“aqui, vou te dizer... era eu, minha mãe, aquela ali que tu conheceu [se referindo a uma irmã que estava próxima no momento da entrevista] a gente fazia... nem era pelo dinheiro. A gente ajudou muita gente aqui, faz uma coisa, tem uma necessidade passando ali... então lavar uma roupa, ajudar a limpar uma casa... mas só com minha mãe. Sozinha? isso não! Aí o povo dava um agrado, uma coisa... dinheiro assim. A gente fazia então, né? Já ajudava num pão, numa luz. Só que eu disse,

sozinha só as coisas aqui de casa mesmo... os meninos fazem nada, não fazem mesmo, é homem, não quer fazer. Só cuidar de bicho, pegar vaca, limpar aí [apontando para um pasto atrás da casa] ... eles gostam disso... diz que limpar, lavar é coisa de mulher. Meu pai se irrita”.

Na entrevista com João, pai de Laura e Lívia, encontramos informações que reforçam que a ideia do aprendizado de formas de trabalho junto à família continua presente na segunda geração. João afirmou que desde sua infância, quando refletia sobre sua condição como lavrador, tinha por expectativa manter a cultura do campo através do ensinamento desta aos seus futuros filhos: *“eu pensava, se um dia tiver um filho vou ensinar a mesma coisa”.*

O participante destacou que o aprendizado de habilidades para o trabalho no campo que ele teve a partir do contato com seu pai seria uma espécie de herança familiar imaterial:

“o trabalho ensinou, até hoje, o mesmo que estou passando para os meus filhos até hoje, eu mesmo continuo na roça, o que eu ensino a eles ali, meus filhos... eu tenho dois meninos, se for pra trabalhar, eu tenho dois meninos, a gente pega a enxada e vai, da mesma forma, não tem isso, dizer que não vai, dizer que vai, qualquer coisa assim”.

Na família de Zilda, a inserção precoce de Nara e Ana, suas filhas, também se deu numa conjugação de trabalhos domésticos e de agricultura. Após a iniciativa da mãe, de vender alimentos e bebidas em um comércio improvisado anexo à casa, é que houve diversificação nas atividades realizadas pelas meninas. Segundo Zilda – algo que foi reforçado por Ana e Nara – a participação das meninas em atividades de agricultura, embora ocorrido, foi muito residual até a época da pesquisa. Quando questionada sobre o motivo disso, Zilda disse que queria protegê-las do que ela sofreu na infância, e que concordava que elas trabalhassem, desde que não fossem exploradas.

A penosa experiência de trabalho na infância de Zilda pode ser um fator que contribuiu para que a participante buscasse formas de trabalho mais protegidas para as filhas. Ana caracteriza como “fácil” o trabalho que faz junto às irmãs e à mãe:

“aqui foi tudo nova [se referindo ao início no trabalho] eu, Nara... desde nova minha mãe mostrava, a gente ia com ela quando dava, fazia uma coisa lá, na casa dos

outros, ia aprendendo. A gente só não gostava da roça, mas minha mãe não obrigava, “tem que ir, vamos embora”, não isso não. Minha avó fazia assim, minha mãe cansa de dizer pra gente. O que eu aprendi da roça aprendi porque quis, mas não gosto. As outras coisas eu faço, do acarajé, em casa”.

Nara caracterizou seu trabalho doméstico como “ajuda” à família e aos vizinhos, e o trabalho no pequeno comércio da mãe como trabalho que criança pode fazer:

*“não sendo muito novinha, de menor assim pequeno, como Luana [se referindo à irmã caçula], dá pra fazer... eu faço aqui, corto um tomate, limpo o camarão. Eu não gosto que suja a mão toda... isso o camarão [...] eu não acho errado. Errado é explorar, trabalho escravo, entende? **Mas ajudo minha mãe e me ajudo.** Estou ali no celular, pego uma coisa, faço, tem aquele de fazer todo dia, mas sempre lembrando de estudar, de focar no certo, não pensar coisa errada, se envolver no que não presta... eu trabalhando aqui estou livre disso”.*

7.1.3. Continuidades e descontinuidades na inserção precoce entre as gerações: sumário analítico

É possível identificar continuidades e descontinuidades entre as experiências de inserção precoce no trabalho entre as duas gerações analisadas. Como salientamos, a valorização de aspectos como a escola e a educação formal, a maior disponibilidade das crianças e adolescentes para momentos de lazer só ocorreram para a segunda geração, o que representa uma descontinuidade se compararmos ao que foi ofertado à primeira geração.

Apesar desta diferença citada acima, os aspectos relacionados com as privações materiais decorrentes da pobreza, a valorização da aprendizagem de habilidades para o trabalho desde a infância e o uso deste como um mecanismo de preservação da cultura e a diferenciação sexual na inserção em certas formas de trabalho, foram aspectos presentes na experiência das duas gerações. A persistência desses fatores pode ser indicativa de que somente a melhora nas condições de vida material dos pais não é suficiente para interromper ciclos intergeracionais de trabalho infantil. E, como veremos, isto não é uma conclusão nova.

Um estudo realizado por Cacciamali, Tatei e Batista (2010) avaliou os impactos do programa Bolsa Família sobre os índices de trabalho infantil em meio rural e urbano. Como uma política de distribuição de renda, esperava-se que o referido programa diminuísse a necessidade de força de trabalho infantil na complementação da renda familiar. Um efeito identificado pela instauração do programa foi o aumento da frequência escolar. No entanto, os autores concluem que a incidência de trabalho infantil aumentou inesperadamente com a introdução do programa.

A redução de vulnerabilidades socioeconômicas contribuiu de modo tímido para a redução de trabalho infantil também em outros contextos, como no Paquistão, conforme pesquisa de Landmann e Frölich (2015), e nas Filipinas, conforme estudo de Edmonds e Theoharides (2020). Isso pode apontar que esta tendência não é um caso isolado do Brasil, sendo, portanto, algo que atravessa a ocorrência de trabalho infantil pelo mundo. No entanto, deve-se ter cautela ao afirmar que a implementação de ações de erradicação através da redução de vulnerabilidades não gera efeitos positivos.

Como demonstramos na revisão de literatura, estudos como os de Pires e Jardim (2014), mostram resultados positivos na diminuição de frequência de trabalho precoce com políticas de transferência de renda. Tal disparidade não deve ser atribuída a um único fator. Mas, como temos afirmado, ao longo desta tese, a decisão de famílias, crianças e adolescentes pelo trabalho envolvem motivações mais complexas que somente uma restrição de renda e potencial de consumo.

Consideradas de uma perspectiva mais ampla, os fatores sociopsicológicos do trabalho infantil, que pontamos entre as duas gerações pesquisadas, coadunam com dados de outras pesquisas (Lordelo, 2011; Rocha, 2011; Santana, 2017; Batista & Cacciamali, 2012). A valorização do trabalho e da aprendizagem pelo trabalho é um exemplo de componente tanto social quanto psicológico – uma vez que ele toma forma na produção subjetiva dos sujeitos concretos (Rey, 2003). Aqui não queremos reforçar o binarismo indivíduo-sociedade, mas especificar que um significado inscrito na cultura coletiva é também uma fonte de subjetivação para a cultura pessoal (Rey, 2003; Valsiner, 2014).

Observamos que o *trade-off* trabalho-escola esteve presente na trajetória de todos os participantes da primeira geração. A opção pela escolarização foi restringida pela necessidade de trabalho, algo que frequentemente ocorre entre trabalhadores precoces (Baland &

Robinson, 2000; Goto, 2011). No entanto, a oferta de escolarização foi muito maior para a segunda geração, o que implicou na descontinuidade do *trade-off* trabalho-escola dentro das famílias.

Foi possível notar que a Teoria Dinâmica do Trabalho Infantil (Emerson & Souza, 2003), que discutimos na introdução, no item sobre os modelos econômicos do trabalho infantil (vide capítulo 1, seção 1.1.2.), pode nos ajudar a entender a persistência de trabalho entre as duas gerações. A consequência evidenciada por este modelo de que quanto menos escolarizada uma criança for, menor será sua renda na vida adulta, aumentando assim as possibilidades de seus eventuais filhos também precisarem trabalhar na infância, confirmou-se no caso das três famílias.

A abordagem antropológica de White (2009) também contribui para entendermos outro aspecto presente nos casos analisados: a ampliação da educação formal, presente no período histórico da segunda geração, não erradicou a oferta de trabalho. Pelo contrário, o trabalho integrou-se à rotina das crianças e adolescentes, ocupando a parcela de tempo oposta à escola.

Apesar das diferenças existentes entre as experiências das duas gerações, os aspectos que colaboram para a inserção precoce no trabalho persistem, agora moldados à novas configurações do contexto brasileiro. O impacto cada vez maior do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos mecanismos fiscalizadores e reguladores no cotidiano das famílias não pode ser desprezado.

Ausente nas décadas de 1970 e ainda limitado, embora já instituído, na década de 1990 – momentos nos quais os pais e mães da pesquisa vivenciaram sua infância – o ECA hoje tem um alcance social maior que nos primeiros anos iniciais de sua instituição. Ainda que possamos problematizar limites do conhecimento das pessoas sobre os direitos da criança e do adolescente, essa é uma realidade conhecida dos participantes. Provavelmente, o maior debate e fiscalização sobre o trabalho infantil atualmente, restringe o que se oferta para crianças e adolescentes como postos de trabalho.

Finalizando, foi possível identificar ainda que a inserção precoce no trabalho para a primeira geração foi uma mudança transitiva em seus processos desenvolvimentais (Zittoun, 2015; 2017), dado o contexto histórico e cultural em que estes vivenciaram a sua infância. Ou seja, para a comunidade, como uma unidade sociocultural (*Gemeinschaft*) (Valsiner, 2012),

onde residiam e o momento histórico em questão, esperava-se que as crianças e adolescentes trabalhassem. Isto é, o trabalho era parte das transições normativas da infância e da adolescência.

No caso da segunda geração foi possível notar que as expectativas para a inserção precoce no trabalho ainda permaneciam. No entanto, observamos que a escola passou a ocupar um lugar mais central para as famílias. Pires e Jardim (2014) apontaram resultados semelhantes em estudo realizado em Catingueiras, no interior da Paraíba. Os autores também observaram que, de um ponto de vista intergeracional, a educação ocupou uma posição mais central na vida dos membros das gerações atuais quando se comparava com a experiência de infância de seus pais. Conforme os autores, “a valorização da escola, contudo, não significa desprezo ou repúdio pelo trabalho infantil. A educação está ligada ao trabalho como elemento essencial de socialização das crianças” (p. 107). Portanto, afirmamos que trabalhar na infância continuou a ser uma mudança transitiva (Zittoun, 2015; 2017) de uma geração para a outra. Ainda que as expectativas do trabalho precoce tenham adquirido novos contornos e, talvez, tenham sido mais flexíveis do que foram para a geração anterior.

Mas, pergunta-se, porque podemos afirmar que o trabalho precoce seria uma mudança transitiva em contextos rurais? Apoiados em Conde (2012), Alberto e Santos (2011) e Reis e Moraes (2016), afirma-se que o trabalho é geralmente transitivo em tais contextos porque as crianças e adolescentes são socializadas através do trabalho. Mais que uma atividade econômica, o trabalho precoce é também um meio pelo qual as famílias inserem seus membros mais novos na cultura local, o que não é um dado, novo visto que o papel socializador do trabalho desde a infância tem sido encontrado em diferentes culturas e tempos históricos (Rogoff, 2005; Hindman, 2009).

CAPÍTULO 8

8. ANÁLISE DOS DADOS DE OBSERVAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE TRABALHO INFANTIL

Durante a etapa de coleta de informações, observamos ao menos três atividades comuns nas rotinas das crianças e adolescentes. Podemos classificar estas atividades de acordo com as três categorias pormenorizadas abaixo:

- a) Atividades de lazer: compreendia momentos interativos com o objetivo recreativo nos períodos de folga das crianças e adolescentes
- b) Atividades escolares: compreendia atividades relativas às tarefas escolares, internas ou externas ao ambiente escolar, e à frequência escolar em dias letivos;
- c) Atividades de trabalho: compreendia as atividades laborais realizadas como parte das obrigações regulares, independente de sua frequência e organização temporal (diária, semanal ou mensal), no âmbito doméstico ou fora dele.

Esta diferenciação ajudou-nos a distinguir o que, na rotina das participantes, pode ser caracterizado como trabalho, uma vez que, por serem crianças e adolescentes trabalhadores, sua existência não está circunscrita apenas às atividades laborais. No entanto, como ressalta Lordelo (2011), frequentemente as crianças aproveitam os espaços de trabalho também para brincar ou estudar, o que faz com que momentos de lazer, de estudos e de trabalho se misturem por diversas vezes. Cientes disso, ao observar e descrever os episódios de trabalho a seguir, não desconsideramos que outras atividades poderiam estar amalgamadas a estes momentos.

Os episódios de trabalho observados estão sintetizados nos quadros apresentados abaixo. A organização categorial dos episódios de trabalho observados foi construída conforme procedimentos descritos no capítulo 5 (vide seção 5.4). Inicialmente, apresentamos

a tabela com dados referentes aos **episódios de trabalho solitário**, com a especificação dos participantes envolvidos e a frequência (N) dos episódios observados:

Episódios de trabalho solitário	Descrição do episódio	Participantes e frequência dos episódios
	Atende cliente em comércio anexo à casa da família	Ana (1); Laura (2); Lívia (1)
	Limpa utensílios e organiza matéria prima da produção de acarajé	Nara (1)
	Limpa área de plantio com o auxílio de instrumentos	Laura (2); Lívia (1)
	Coloca comida para animais de criação	Lívia (1)
	Cuida de irmãos mais novos	Ana (1); Nara (3); Lívia (1)
	Executa tarefas de cuidado doméstico	Bia (2); Ana (2); Nara (3)

Tabela 1. Episódios de trabalho solitário observados, realizados pelas crianças/adolescentes de pesquisa.

A seguir, apresentamos a tabela com dados referentes aos **episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes**, com a especificação dos participantes envolvidos e a frequência (N) dos episódios observados:

	Descrição do episódio	Participantes e frequência dos episódios
Episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes	Coletam restos de plantas e árvores no terreno da família	Laura (1); Lívia (1)
	Coletam e armazenam frutas	Laura (1); Lívia (1); Ana (1); Nara (1)
	Atendem cliente em comércio anexo à casa da família	Laura (1); Lívia (1); Ana (1); Nara (1)
	Executam tarefas de cuidado doméstico	Nara (2); Ana (2);
	Separaram castanhas de caju para o forno artesanal	Laura (1); Lívia (1)

Tabela 2. Episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes

Por fim, apresentamos a tabela com dados referentes aos **episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos**, com a especificação dos participantes envolvidos e a frequência (N) dos episódios observados:

	Descrição do episódio	Participantes e frequência dos episódios
Episódios de trabalho coletivo realizado por crianças e/ou adolescentes e adultos	Conduzem animais para diferentes áreas da propriedade da família	Laura (1); Lívia (1); João (1)
	Atendem e vendem produtos diversos em comércio anexo a casa da família	Laura (1); Lívia (1); João (1), Ana (2); Nara (2); Zilda (2)
	Trabalham coletivamente na terra de amendoim e castanha de caju	Laura (1); Lívia (1); João (1)
	Colhem e plantam sementes em leiras	Bia (2); Lucas (2); Renata
	Executam tarefas de cuidado doméstico	Bia (1); Renata (1)

Tabela 3. Episódios de trabalho coletivo realizados por crianças e/ou adolescentes e adultos

Os dados observacionais relacionados com as conversações foram fundamentais para caracterizar a rotina de trabalho das crianças e adolescentes. Na confrontação entre dados observacionais e os dados das conversações, identificamos contradições e consensos no que diz respeito à forma como os participantes se referiam às suas atividades laborais. A recorrente significação do trabalho infantil como “ajuda”, ou como modesta participação na organização do trabalho familiar, não coadunava com algumas atividades realizadas pelas crianças e adolescentes e observadas pelo pesquisador.

Essa constatação justifica a necessidade da descrição da rotina como parte das pesquisas sobre trabalho infantil (Lordelo, 2011), uma vez que muitas vezes o rótulo de “ajuda” é usado como forma de minimizar atividades que podem ser configuradas como trabalho infantil. Assim, a observação permitiu ao pesquisador acompanhar situações de trabalho e verificar o papel das participantes naquele espaço e nas situações cotidianas que se desenvolviam no contexto familiar.

Os episódios descritos foram capturados sob a forma de diários de campo, utilizando uma ficha de registro de observação (ver Apêndice A). As descrições, nas seções a seguir, são transcrições dos registros *in loco*, com alguns melhoramentos. Esses melhoramentos na descrição foram necessários pois, apesar de termos utilizado o registro intermitente (Dallos, 2010), a escrita do que era observado foi feita sempre de modo mais parcimonioso, utilizando especialmente códigos e pequenas frases. Quando o pesquisador retornava à sua casa, fazia uma descrição mais pormenorizada do que fora observado.

Por terem sido diversos os episódios observados ao longo dos meses em campo, optamos por utilizar aqueles que resumem de modo mais ilustrativo as situações observadas e, ao mesmo tempo, adicionam elementos novos para a análise que vem sendo construída. No caso de tarefas que se repetiam – por exemplo, cuidar dos irmãos mais novos, que foi algo bastante frequente – compreendemos não ser necessário trazer o registro de todos os episódios, especialmente quando estes não diferiam significativamente entre si. A apresentação dos dados será feita por família, de forma a contemplar as três categorias de episódios de trabalho anteriormente mencionadas.

Este capítulo foi estruturado com vistas a responder a seguinte questão da pesquisa, anteriormente apresentada:

d) Quais são as atividades de trabalho exercidas pelas crianças e adolescentes trabalhadoras como elas participam das atividades laborais familiares e comunitárias?

8.1. Na família de Lucas, Renata e Bia

À época da pesquisa, Bia (8 anos) residia com seus avós, um tio e uma tia, ambos filhos de Lucas e Renata, além de uma prima de quinze anos de idade. Geralmente, durante o dia, momento em que ocorreu as observações realizadas pelo pesquisador, Bia ficava em casa com a avó Renata e o avô Lucas. Seus tios trabalhavam na sede do município e sua prima estudava numa escola no turno matutino também na sede. Geralmente, os tios e a prima de Bia só retornavam para casa no fim da tarde. Lucas se dividia entre trabalhos de plantio e colheita em seu próprio terreno ou em propriedades na vizinhança, enquanto Renata trabalhava exclusivamente na propriedade da família, seja em tarefas agrícolas ou domésticas, além dos cuidados com Bia.

Na categoria **episódios de trabalho solitário**, foram incluídos dois episódios protagonizados por Bia, ambos referentes à execução de tarefas domésticas. Constatou-se que ela estava na maior parte do tempo sob a supervisão de adultos. Infere-se que isso se deve provavelmente à pouca idade da participante à época da pesquisa. A seguir, transcreve-se o que foi registrado em fichas e depois coligido na forma de diário de campo.

Bia está sozinha no quintal na parte externa nos fundos da casa. Agachada, ela lava alguns talheres em uma bacia com água. Demonstra pouca destreza com os utensílios, deixando-os cair fora da bacia por diversas vezes. Ela utiliza um tecido sobre um banco para colocar os que já estavam lavados. Retorna à cozinha três vezes carregando nas mãos alguns utensílios já lavados (Diário de campo, quinta-feira, 12/12/2019).

Renata pede a Bia que utilize a vassoura para limpar uma parte do quintal feita de cimento. Pergunto a Bia como ela aprendeu a utilizar a vassoura. Ela responde: “oxe, é fácil, tu não sabe?!”. Respondo que sim. Pergunto novamente como ela aprendeu. Ela responde, de modo quase inaudível, como se estivesse aborrecida: “vi minha avó

fazendo!”. Pergunto se ela fica aborrecida quando sua avó pede que ela faça tarefas de casa. Ela responde: “gosto mais de ficar no celular!” (Diário de campo, quinta-feira, 12/12/2019).

Não foi observado nenhum **episódio de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e adolescentes** na família em questão. Como Bia geralmente era a única criança em casa nos horários em que ocorriam a pesquisa de campo, provavelmente não seria possível capturar momentos como estes. Durante esta fase, também foram poucos os momentos em que o pesquisador observou Bia interagir com crianças da vizinhança, o que ocorria exclusivamente em momentos de brincadeiras.

Como modo de compreender a relação do trabalho com a ludicidade, foi perguntado a Bia se ela, por ainda ser criança, brincava nos momentos de trabalho. Bia afirmou que seus momentos de brincadeiras ocorrem geralmente nos momentos de folga da escola e sob supervisão, especialmente da avó:

“eu brinco, eu brinco com quem minha avó deixa... eu, assim... fico ali [apontando para uma árvore com alguns brinquedos artesanais embaixo] eu gosto de mexer no celular e brincar [...] isso, eu brinco até ajudando meu avô, minha avó aqui quando pede. No trabalho de casa também brinco, na roça”.

No entanto, notamos que a preservação da ludicidade e do espaço para a brincadeira foi presente mesmo nos momentos de trabalho. Isso marca outra diferença que vemos quando pensamos nas duas gerações participantes da pesquisa. Apenas Renata mencionou, no decorrer da coleta de informações, a brincadeira como um componente do seu cotidiano na infância. Isso pode ter sido resultado de um direcionamento da pesquisa mais fortemente ao tema do trabalho – um viés que não pode ser negado – ou pode indicar igualmente a ausência de experiências qualitativas de brincadeiras na infância de Lucas e Renata. Com isso, pode-se ressaltar, mais uma vez, que o cuidado e a proteção foram aspectos que marcam uma diferença experiencial importante entre a primeira e a segunda geração da família em questão, como aludido no capítulo anterior.

Teóricos do desenvolvimento humano, como Vigotsky (2007), já afirmavam as implicações positivas da brincadeira para o desenvolvimento na infância, especialmente no

aprendizado de habilidades e satisfação de necessidades imediatamente irrealizáveis. Endossando tal afirmação, Pellegrini, Dupuis e Smith (2006) afirmam que o brincar é central para o desenvolvimento da criança. A existência de um período maior de imaturidade na espécie humana e a imbricação disto com o comportamento do brincar não é trivial. A brincadeira serve tanto para o propósito de desenvolvimento cognitivo quanto afetivo da criança.

Em estudo realizado com adolescentes e crianças trabalhadoras de ambos os sexos em Portugal, Invernizzi e Tomé (2007) demonstram que muitas delas têm um tempo de brincadeira aumentado por utilizarem o espaço de trabalho também para brincar, conforme vemos no trecho final do relato de Bia. Na pesquisa de Lordelo (2011), uma das crianças trabalhadoras, de nome fictício Nelson, que auxiliava a família no cuidado de um pequeno comércio numa cidade do interior do estado da Bahia, relatou que aproveitava o espaço do comércio para brincar, somando essa parte do dia como um tempo disponível para brincadeiras. A autora conclui que as crianças trabalhadoras conseguem inserir o brincar em sua rotina, mesmo que tenha de combinar essa atividade com sua responsabilidade no contexto de trabalho.

Nos relatos a seguir estão descrições que se inserem na categoria **episódios de trabalho coletivo realizado por crianças e/ou adolescentes e adultos**. Foram dois episódios dessa mesma natureza observados.

Bia e Lucas estão em meio aos limoeiros que ficam em frente à residência da família, separados desta por uma estrada de terra. Os limoeiros possuem cercas altas que os separam da estrada. Lucas explicou que Bia nunca vai sozinha para ali, seja pelo perigo da cerca, seja pelo risco da estrada que, embora pouco movimentada, é utilizada como acesso às outras casas da Comunidade Verde. Bia carrega uma pequena bacia cheia de limões, fazendo trajetos até sua casa para esvaziar o recipiente. Pergunto a Bia se ela gosta de colher os limões com o avô. Ela responde que sim. Lucas me explica que é comum que as pessoas que passam por ali peguem os limões sem autorização, por isso, logo que estão adequados, eles são colhidos. Pergunto a ele se Bia sempre ajuda na tarefa. Ele responde: “Sim, ela fica. Ela gosta, não é pesado. Eu fico olhando ela atravessar, ver se tem moto, essas coisas. Comigo aqui ela faz” (Diário de campo, quinta-feira, 23/01/2020).

Bia, Lucas e Renata limpam uma pequena plantação de hortaliças com a ajuda de utensílios pequenos. Bia carrega um regador pequeno enquanto Lucas manipula um instrumento cortante que se assemelha a uma tesoura. Eles retiram restos de folhas e dejetos das leiras. Renata comenta com o pesquisador que esses momentos a fazem lembrar de quando a família se mudou para a Comunidade Verde, porque apesar das dificuldades iniciais na instalação do assentamento, ela experienciou momentos significados como felizes ao lado de seus filhos: “Isso aqui, a gente fazia, fazia sempre, desde que chegou aqui. Está vendo assim, a gente plantava, depois colocava no carrinho de mão e ia vender. Tiramos muita coisa daqui” (Diário de campo, sexta-feira, 07/02/2020).

Mediante a análise dos dados, é possível observar que a proteção aludida por Lucas e Renata à Bia, quanto a não a colocar em situações de trabalho pesado, se confirma. Bia, na maior parte do tempo, estava sob supervisão de um adulto, fosse nas situações de trabalho ou de lazer. Mesmo assim, ela tinha participação nas tarefas domésticas e de agricultura da família. Como afirma White (2009), uma grande parcela das crianças trabalhadoras se inicia no mundo do trabalho em empresas familiares ou no ciclo de trabalho no campo. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de que, em trabalhos familiares ou sob supervisão da família, é mais possível proteger a criança de riscos associados ao trabalho. Como mencionado no capítulo sobre intergeracionalidade, Lucas utiliza a justificativa de “transmissão da cultura do campo” como forma de justificar o aprendizado de Bia nas tarefas do campo. Tal resultado corrobora achados de outras pesquisas em meio rural (Avendaño-López & Castillo-Caicedo, 2021; Marin, Scheneider, Vendruscolo & Silva, 2012).

8.2. Na família de João, Laura e Lívia

Laura (16 anos) tinha como uma de suas ocupações, além do trabalho doméstico e de agricultura, a responsabilidade de cuidar de um pequeno bar dentro da propriedade da família. Esta responsabilidade era dividida entre ela e sua irmã Lívia. Apesar de ter irmãos mais velhos do sexo masculino, nenhum deles tinha por responsabilidade a gerência do bar junto com as

meninas da família, segundo o relato delas, embora, como ressaltado por Laura, eles ajudassem a carregar mercadorias quando eram solicitados. Dois **episódios de trabalho solitário** protagonizados pela participante são descritos a seguir.

Estamos eu e Laura sentados na parte interna do bar. Estava agendada uma conversa para este dia, mas, por conta da chegada de clientes no bar, Laura me pediu que adiasse por algumas horas. Lívia não poderia substituí-la naquele momento. O bar fica a poucos metros da casa, então, caso necessário, ela pode solicitar ajuda do pai ou da mãe. Estão dois clientes no bar, ambos do sexo masculino. A presença do pesquisador foi notada por um dos clientes. O seguinte diálogo entre Laura e o cliente do bar foi registrado:

Cliente: *eu não vejo ele aqui. Ele é daqui?*

Laura: *ele veio com seu José [se referindo ao informante-chave da Comunidade Azul]. Ele está fazendo um trabalho aqui. Ele já veio aqui outros dias.*

Cliente: *trabalho de que?*

Laura: *ele teve aqui antes, é coisa da faculdade, ele falou.*

Observei que o trabalho de Laura consistia em servir bebidas alcoólicas, limpar as mesas do bar e receber o pagamento dos clientes. Pergunto a Laura se ela se sente desprotegida ou assediada de alguma forma, pelo fato de os clientes do bar serem, em sua maioria, homens. Laura responde: “não, todo mundo aqui se respeita, me respeita. Ousadia eu corto logo”. Pergunto se ela já vivenciou alguma situação de assédio ou importunação que pudesse me contar. Laura responde: “já aconteceu. Mas a pessoa não vem mais aqui, meu pai nem deixa encostar”. Notei que ela deu respostas evasivas e preferi não insistir (Diário de campo, sexta-feira, 13/12/2019).

Ao chegar para mais um dia na coleta de informações, Laura me atende segurando uma ferramenta. Pergunto se ela está ocupada e se prefere que conversemos em outro momento. Ela diz que não tem problema, que podíamos ficar ali mesmo. Laura está capinando uma área em volta de uma mangueira. Noto alguns restos de castanhas assadas e questiono Laura sobre o que eles fazem ali. Laura responde: “assa

castanha. Bota o assador perto do tronco e barre³⁴ fogo [risos]”. Pergunto com que frequência Laura faz isso. Ela responde: “quando precisa, não precisa todo dia”. Laura me diz que geralmente eles assam a castanha para consumo próprio, mas que o pai também vende no bar e permite que elas vendam a conhecidos na vizinhança. Ao observar que ela estava sozinha ali eu a questiono se ela não recebe ajuda dos demais membros da família para aquela tarefa. Laura responde: “aqui faz quando precisa, se um não fizer vem outro e faz. Todo mundo se ajuda”. (Diário de campo, quarta-feira, 08/01/2020).

Lívia (13 anos), assim como Laura, também tinha como função, além da lida com o bar, os cuidados domésticos e o auxílio nas atividades de agricultura da família. A participante destacou que, entre os filhos de João, cabia a ela a tarefa de alimentar animais da propriedade da família. Um dos episódios de trabalho solitário observados protagonizados pela participante correspondia a esta atividade, conforme descrição a seguir:

Lívia carrega um balde com o que eles chamam “lavagem”, uma mistura de restos de alimento e ração. Ela se direciona para uma parte do sítio mais afastada da casa, onde a família mantém uma pequena criação de porcos. Pergunto a Lívia se posso acompanhá-la, ao que ela responde afirmativamente. Lívia afirma em tom jocoso “tá vendo? Essas coisas aqui só sobra pra mim”. Pergunto se é atribuição exclusivamente dela alimentar os porcos, e ela responde que sim. Segundo a participante, seus irmãos também fazem, mas os meninos ficam mais com os cavalos ou na roça com o pai. Para evitar carregar peso, a participante faz muitas idas e voltas à casa para buscar mais lavagem para o porco (Diário de campo, quarta-feira, 08/01/2020).

Durante a coleta, algo que nos chamou atenção foi a administração do bar ficar sob a responsabilidade das duas irmãs. Por ser um ambiente frequentado por adultos, em sua maioria do sexo masculino, com venda de bebidas alcoólicas, refletimos sobre riscos e violações que poderiam estar envolvidos nesta situação. No entanto, nem as participantes nem seus familiares pareceram estar cientes dos problemas envolvidos nestas ações. A expressão

³⁴ Gíria que significa “acender o fogo”.

“ousadia eu corto logo” pareceu indicar que, de fato, investidas de cunho sexual contra as meninas já tinha ocorrido. No entanto, na percepção das mesmas, a proximidade do estabelecimento em relação à residência fornecia algum tipo de proteção contra estas ou outras situações de risco, tais como assaltos, ameaças, agressão verbal, e assim por diante.

Em um desses momentos de trabalho observados, o pesquisador perguntou a Laura o que seus professores pensavam sobre o trabalho dela no bar. Laura respondeu que os professores pensavam que seu trabalho “*não é pra minha idade*”. E complementou:

“Assim, eles incentivam [os professores, a respeito do trabalho], entende? Mas não esse, não esse assim do bar... mas eu faço, eu sou mais velha que Livia, prefiro eu fazer... mas o povo aqui fala porque tem bebida, tem homem, mas eu não faço coisa errada. É cansativo, mas aprendo também”.

Aqui, abre-se um parêntese para reflexões não diretamente relacionada ao trabalho – mas que nos ajuda a compreender algumas dinâmicas familiares que repercutem neste. Laura e sua irmã Livia expressaram, em diversas conversações, que se sentem integradas à comunidade em que residem, tendo formado relações de amizade e cooperação com outras crianças e adolescentes também residentes naquele contexto, com quem vivenciam boa parte dos seus momentos de lazer.

Foi possível notar, entretanto, que os pais de Livia e Laura exercem um controle significativo sobre as possibilidades de lazer delas. A respeito disto Livia narrou:

“painho não gosta que a gente vá pra longe, vá pra casa de gente estranha, mas sendo aqui... a gente obedece! tem meu irmão pra olhar, tem ele, minha mãe que vai ver se a gente está aprontando. Ninguém aqui é de festa não, a gente se diverte aqui mesmo”

Sobre a mesma questão, Livia enfatizou ainda que, “*ah, eu saio! Vou em aniversário, vou em festa quando tem... às vezes, eu vou em festa, nem sempre*”. Apesar da adolescência ser comumente caracterizada como uma fase de maior engajamento em relações com grupos de pares de modo mais autônomo, as irmãs Livia e Laura enfatizaram a frequente presença dos pais ou irmãos mais velhos no papel de supervisionar o comportamento delas nestes momentos. Livia ressaltou esse controle por parte de seus familiares por diversas vezes ao

longo das conversações. Quando perguntada sobre algo que ela desejava ter na adolescência, mas que ainda não tinha alcançado, a participante respondeu: *“ir pra todas as festas! Algumas, eles deixam, outras, não deixam. Sair com os amigos, às vezes, mãeinha não deixa. Quando eu ficar maior, tiver a idade mais avançada, aí vou poder... e olhe lá”*.

A restrição de atividades de lazer por parte da família de Lívia e Laura pareceu estar associada a uma constante preocupação dos pais de que suas filhas se envolvessem com práticas que eles consideravam inadequadas. Embora João não especificasse que tipos de práticas seriam essas, ele frequentemente mencionava o comportamento dos jovens do Logradouro A como algo inadequado. Para o participante, impedir que suas filhas frequentassem este lugar era uma forma de protegê-las de alguma influência considerada por ele como negativa, que poderia levar também as meninas as mesmas práticas.

Pratta e Santos (2007) mostraram que, por conta das intensas transformações nos modos de vida e na família na contemporaneidade, frequentemente os pais se preocupam com questões como as citadas anteriormente. Raphaelli, Azevedo Junior, Gonçalves e Hallal (2020) apontam que, entre adolescentes trabalhadores, o consumo de álcool e tabaco é bastante frequente, provavelmente alimentado por uma sensação de “adultização” provocada pelo fato de terem responsabilidade no trabalho. Talvez o receio de João possa estar baseado nesta sensação de que suas filhas se sintam preparadas, pelo fato de trabalharem, a experienciarem outros comportamentos geralmente atribuídos às pessoas adultas. No entanto, esta inferência carece de dados que a reforcem.

Durante o período de contato com as famílias, foi possível notar que João, pai das participantes, vigiava o comportamento das mesmas, tendo, por vezes, mostrado certa infantilização no modo de tratamento das filhas. Romanelli e Bezerra (1999) afirmam que, dentro dos núcleos familiares, como espaços da vida privada, permite-se maior expressão de sentimentos, emoções e certos comportamentos, em comparação com a esfera pública. Por conta deste caráter mais íntimo, os núcleos familiares também podem ser permeados por tensão e conflito. Esta permissividade limitada de João em relação a quais atividades de lazer suas filhas poderiam acessar é um exemplo dessas tensões.

Se a concepção de adolescência naturalizada e representada socialmente no imaginário do ocidente é a desta fase como uma transição para a vida adulta (Bock, 2007), de certo modo é esperado que Lívia e Laura, como adolescentes, sintam desejo de frequentar espaços de

convivência com seus pares sem a supervisão dos pais, algo que constituiria esta fase de “preparação” para a vida adulta. No entanto, o que constatamos foi uma limitação destas formas de atividades de lazer ao ciclo familiar e de vizinhança e sob supervisão dos pais ou irmãos mais velhos.

Neste sentido o trabalho não pareceu um limitador destas atividades de lazer, sendo mais preponderante a restrição da família baseada numa noção de proteção. Abreu (2020) afirma que padrões de moralidade sobre o comportamento de meninas adolescentes e jovens adultas é frequente no Brasil, desde o período da colonização. Não é incomum a ideia de que, ao acessar espaços públicos, as meninas devem estar sob vigilância dos pais, como vemos no caso da família analisada.

A centralidade da figura do pai nas famílias rurais é um aspecto relevante da organização familiar, uma vez que esta figura é vista como herdeira da tradição familiar dos antepassados e responsável por transmitir esta herança aos demais membros (Carneiro, 2001). De tal modo, não é raro que famílias de trabalhadores rurais sejam organizadas de modo hierarquizado, com uma dominância da figura masculina. Ainda que transformações relevantes tenham ocorrido nas últimas décadas, “a estrutura dessas famílias é ainda pautada pela dominância do marido que, apesar de ver reduzida sua autoridade, continua a ser a figura dominante no núcleo doméstico” (Romanelli e Bezerra, 1999, p. 80). Aqui, não se trata de estereotipar famílias de trabalhadores rurais, mas de evidenciar que este modo hierarquizado de organização grupal, que ocorre com certa regularidade na sociedade brasileira de forma geral, também está presente na família de Laura e Lívia.

Ao mesmo tempo, é inevitável pensarmos na contradição existente entre pretensas ações de proteção e a exposição das meninas a um ambiente como um bar, com vendas de bebidas alcoólicas e frequentado por uma clientela majoritariamente masculina. Reconhecemos que esta questão não foi suficientemente explorada nesta pesquisa. No entanto, inferimos que, de algum modo, a família tendia a “adultizar” Lívia e Laura quanto ao trabalho e, contraditoriamente, infantiliza-las quanto à dimensão de lazer e interação com os pares.

Retomando os episódios de trabalho observados na família, finalizamos com os **episódios de trabalho coletivo realizado por crianças e/ou adolescentes e adultos**. Um dos episódios de trabalho observados nesta categoria foi um indicador significativo daquilo que

fora discutido no capítulo sobre intergeracionalidade, a respeito da aprendizagem cultural do trabalho através da transmissão de ensinamentos por parte dos membros mais velhos da família, algo bastante enfatizado pelos participantes adultos. A seguir, a descrição do episódio em questão.

Laura me mostra um fogão a lenha na lateral da casa, próximo à cozinha. Ali, além do preparo de alimentos para consumo próprio, a família assa amendoim e outros alimentos para venda no bar. Observo João, Livia, Laura e um dos irmãos das meninas preparando carvão para o forno a lenha. Laura comenta comigo que eles aproveitam parte do material em combustão para preparar um forno de blocos improvisado embaixo da mangueira, onde eles assam castanha. Nota-se que João orienta os filhos sobre como acender o fogo com tiras de pano e querosene, dando diferentes instruções. Pergunto a João como ele aprendeu a assar esses grãos. O participante ri e responde: “eu nem sei te dizer, mas faço desde pequeno. Minha mãe era boa de cozinha, ensinava tudo pra gente”. Pergunto a Livia se ela tem algum receio de acidente, como lesões provocadas pelas chamas. A participante responde que não gosta de acender o forno, pois tem medo e não gosta de ficar com as unhas sujas de carvão. Mas que, uma vez que outra pessoa acenda, ela não tem medo. Após dispor a castanha no forno de blocos e o amendoim no forno a lenha, João se retira e deixa o trabalho sob a responsabilidade dos filhos. As meninas mexem o forno e a bandeja de castanhas com uma vara longa, para não se aproximarem do fogo (Diário de campo, terça-feira, 12/02/2020).

8.3. Na família de Zilda, Ana e Nara

Nara (11 anos) tinha como principais atividades de trabalho os cuidados domésticos e com sua irmã mais nova, uma criança de 5 anos de idade. Apesar de dividir os cuidados de sua irmã mais nova com Ana, cabia a Nara supervisionar e auxiliar a menina em atividades no lar, como dar-lhe banho, comida e supervisionar as atividades escolares. Na categoria de **episódios de trabalho solitário** inclui-se o evento descrito a seguir:

Nara acaba de dar banho em Leila, sua irmã mais nova. Leila está agitada e se recusa a pentear o cabelo. Nara, em tom severo, exorta: “vou chamar mãinha pra te dar uma

surra se você não pentear seu cabelo!”. Com a negativa de Leila em aproximar-se, Nara se levanta e a agarra pelo braço, gritando: “bora, Leila!”. Leila começa a chorar. Zilda está na frente da casa e, ao ouvir o choro da criança reclama: “vou precisar ir aí te dar uma surra, Leila?”. Nara resmunga com voz baixa para a irmã, que continua a choramingar, “você tem que obedecer, tá muito respondona”, diz Nara à irmã. Nara se dirige ao pesquisador: “ela é assim porque mãeinha faz as vontades; se fosse pela gente ela caía no pau”. Pergunto a Nara se Leila costuma ser pouco obediente como naquela situação. Nara responde “ela me respeita, menino! Está dando show porque você tá aqui, pra se amostrar”. Nara oferece uma boneca a Leila, que parece se distrair com o brinquedo e para de chorar. Quando termina de pentear a irmã, Nara a leva para a sala e liga a televisão. Neste momento Zilda entra em casa com Ana, ambas carregando vasos com o que parece ser verduras cortadas” (Diário de campo, sexta-feira, 13/12/2019).

Ana (14 anos) tinha como principais atividades de trabalho os cuidados domésticos e o auxílio na venda de acarajé num pequeno comércio de propriedade de sua mãe, que fica no próprio ambiente da casa. Segundo a participante, por ser a filha mais velha, sua mãe confia somente a ela a tarefa de gerenciar o comércio, mesmo sem sua presença. O episódio de trabalho solitário descrito a seguir diz respeito a esta atividade no comércio.

Está próximo ao fim da tarde e a venda de acarajés tem início. Zilda não está presente, pois foi cuidar de seu pai que vive numa casa próxima. Ana está sozinha na banca de acarajé. Um rapaz chega de moto e pede um acarajé. Ana despacha o produto e recebe o valor, dando o troco do valor recebido. Ao final da ação, Ana comenta com o pesquisador: “esse rapaz vem aqui sempre; Nara diz que ele é apaixonado por minha mãe. Mas quem tá aqui sou eu [risos]” (Diário de campo, sexta-feira, 13/12/2019).

Em outro episódio de trabalho solitário observado, Ana estava limpando utensílios que sua mãe usaria na venda de alimentos à noite. Ela tinha por função lavar os utensílios, secá-los com o auxílio de uma toalha de tecido e armazená-los em um recipiente. O pesquisador a inquiriu sobre o motivo e a frequência com que ela repetia essa atividade:

“faço aí pra ajudar minha mãe. Não estava dando certo colocar todo dia [alimentos a venda], prejuízo, povo não vinha, tinha dia que chovia, aqui chove bastante [...] então a gente coloca às vezes, dia de festa, dia de sexta e sábado também... quando tem, limpo, limpo o tabuleiro, cato o camarão”.

Na categoria de **episódios de trabalho coletivo realizado exclusivamente por crianças e/ou adolescentes** está incluso um episódio em que Nara e Ana estavam, juntamente com o pesquisador, no comércio anexo à casa, quando um homem adulto se aproximou solicitando refrigerante e alimentos ensacados. Enquanto Ana selecionava os itens pedidos, Nara recebeu o pagamento em espécie, fazendo a contagem do valor a ser pago e o valor a ser devolvido ao cliente. Nesse momento perguntei a Nara se elas estavam autorizadas por Zilda a vender bebidas alcoólicas. A participante responde:

“quase o povo não compra, geralmente só de noite, no acarajé. Minha mãe deixa pegar, mas pra entregar, nem toco nesse abridor [ferramenta de abrir garrafas]. Minha mãe disse que isso não é coisa de criança, não deixa a gente pegar. Mas eu entrego, pego na geladeira e entrego, só não abro. Quando minha mãe não está, ela não gosta que comprem e fiquem aqui. Povo já fala “ah, as meninas de Zilda estão no bar, como pode?” o conselho tutelar vê isso. O povo fofoca muito”.

8.4. A participação das crianças e adolescentes na vida laboral familiar: algumas considerações

Segundo a definição da Organização Internacional do Trabalho (2013), a categoria “crianças em atividade econômica”, apresentada no primeiro capítulo, refere-se a crianças e adolescentes que estão em qualquer atividade econômica por pelo menos uma hora no período de referência, independente da natureza desta atividade. A categoria inclui ainda qualquer atividade de produção comercial ou não comercial (como a produção de bens e serviços que tem por finalidade o consumo próprio) de trabalho na economia formal e informal, com a ocorrência ou não deste trabalho no contexto familiar.

Assim, a partir da análise feita dos dados dos episódios observados, cruzados com os dados de conversações, concluímos que todas as crianças e adolescentes participantes da pesquisa podem ser incluídas na categoria de “crianças em atividade econômica”, de fato. Quando comparamos nossos resultados com a categoria em questão, levamos em conta, ainda, que estão incluídos, na categoria da OIT (2013) de “crianças em atividade econômica”, tipos de trabalho remunerado ou com fins lucrativos (em dinheiro ou em espécie, em tempo parcial ou integral), ou trabalho doméstico, quer seja ele realizado dentro do lar da criança ou para uma entidade empregadora, de forma remunerada ou não remunerada, desde que ele seja realizado por crianças e adolescentes.

Sob vários aspectos, podemos afirmar ainda que as crianças e adolescentes participantes da pesquisa desempenhavam um papel central em suas famílias. Mais do que somente contribuir na organização familiar ou ajudar no trabalho da família, elas desempenhavam funções cruciais para o desenvolvimento da rotina familiar, tais como: afazeres domésticos, o cuidado de irmãos mais novos, a contribuição na produção de insumos e produtos para o comércio familiar, e a produção agrícola. Portanto, podemos afirmar que todas elas contribuía, de maneira decisiva, para os ganhos econômicos de suas famílias. Como argumenta Dessy (2000), o trabalho infantil geralmente é impulsionado pela necessidade de complementação de renda como forma de minimização da pobreza, o que nossos dados confirmam, uma vez que estes descreveram a complementação de renda como um componente do trabalho precoce nas famílias pesquisadas. No entanto, o componente de fertilidade endógena (vide capítulo 1, seção 1.1.2), do modelo econômico de Dessy (2000), não pôde ser constatado em nossos casos.

As noções de trabalho e responsabilidade estão presentes no cotidiano das participantes. Em comparação com a experiência de trabalho precoce de seus pais e avós, atualmente elas encontram muito maior flexibilidade no cumprimento dessas responsabilidades. Colonna (2015) afirma que, no geral, as famílias têm dificuldade em reconhecer a contribuição dos filhos e o valor do trabalho realizado por eles, pois, nessa fase, o trabalho tende a ser visto como socialização, brincadeiras e uma preparação para a vida adulta. Tal dificuldade também foi constatada parcialmente nos dados das três famílias participantes. Esta questão será melhor explorada no capítulo seguinte.

Notamos também que o trabalho doméstico foi presente na vida de todas as participantes, desde Bia, a mais nova, com 8 anos de idade, à Laura, a mais velha, com 16 anos de idade. A maior presença de meninas no trabalho doméstico, que encontramos nos contextos estudados, corrobora outros achados da literatura (Avendaño-López e Castillo-Caicedo, 2021; Rocha, 2011; Ofuoku, Ovharhe, Agbamu, 2019; Morrow e Vennam, 2010). A divisão sexual do trabalho infantil não é um fenômeno novo (Chatterjee, 2015; Balagopalan, 2019) e ajuda a explicar a prevalência de meninas em trabalhos domésticos em países em desenvolvimento, como o Brasil (Rocha, 2011).

No âmbito do trabalho doméstico, o papel de criança ou adolescente cuidador tem sido bastante frequente ao longo da história do ocidente. Geralmente este papel está associado a três formas principais de cuidado: a) crianças que cuidam de adulto doente; b) crianças que cuidam de irmãos; e c) crianças chefes de família, que garantem a subsistência da casa (Colonna, 2015). No caso da presente pesquisa, não havia criança ou adolescente chefe de família e o papel de cuidado era dispensado somente a seus irmãos mais novos.

Esta atividade de cuidador tem uma série de repercussões para as relações familiares (Colonna, 2015), tais como a maior participação das crianças e adolescentes nas negociações cotidianas da família, além do reconhecimento, por parte dos adultos, da agência e da capacidade de lidarem com responsabilidades. Discutindo a prática de cuidado por trabalhadores precoces, Colonna (2015) afirma que:

Numa sociedade fortemente hierarquizada, onde as crianças se encontram no mais baixo nível da escala social, esta prática representa também a oportunidade de exercer um certo poder, mesmo que limitado, sobre os mais novos, obtendo a sua assistência no desempenho das múltiplas tarefas que lhes são confiadas. Finalmente, as crianças mais velhas, graças a sua maior experiência do mundo, representam um recurso precioso para as crianças mais novas, com as quais partilham os seus conhecimentos, obtendo benéficos efeitos em termos de autoestima (p.125).

A autora citada conclui que as implicações das práticas de cuidado de irmãos mais novos para a vida de irmãos mais velhos permanecem pouco discutida teoricamente e devem ser melhor exploradas. Contudo, reconhecemos que esta discussão extrapola tanto o escopo da presente tese quanto o alcance dos dados de que dispomos.

A partir deste ponto, consideramos pertinente retomar a noção de unidade subjetiva de desenvolvimento (Rey, 2004b), apresentada no capítulo 2 (ver item 2.4). Afirmamos que o trabalho, tal como desenvolvido pelas participantes nos episódios relatados, se constitui numa unidade subjetiva de desenvolvimento pois, segundo este conceito, estas unidades são contextos de atividades e relações que integram a experiência do sujeito, os aspectos de sua personalidade, bem como os sentidos e significados da experiência e de outras dimensões de sua vida.

Observamos que o trabalho era um espaço para formação de valores e de aprendizagem de habilidades laborais, além de mais um momento interativo na vida das famílias. Um exemplo dado por Rey (2004b), e que serve para ilustrar como uma atividade pode se tornar uma unidade subjetiva de desenvolvimento, é o da prática de esporte para um jovem. Para o autor, ao se engajar em uma atividade estimulante e integradora de sentidos como o esporte, o jovem pode ir

amadurecendo valores, comportamentos e formas de relação que vão formar sentidos subjetivos que levarão ao desenvolvimento de todo um sistema com consequências para o comportamento do jovem na escola, na família, no namoro, segundo a singularidade de cada jovem (p. 14)

Este amadurecimento afirmado pelo autor pode ser visto, por exemplo, nas formas de proteção contra o assédio desenvolvidas por Laura e Lívia como formas de enfrentamento, ou nas habilidades de comunicação com os clientes do comércio desenvolvidas por Ana. Uma vez que nossos dados estão baseados em observação e manifestações comunicacionais, limitamo-nos a afirmar questões relativas ao desenvolvimento psicossocial. No entanto, se pensarmos nas exigências envolvidas nas atividades de trabalho, podemos inferir que componentes psicomotores e cognitivos também foram impulsionados pelas atividades de trabalho das participantes.

Como argumenta Lordelo (2011), estudar os significados “não dispensa a necessidade de estudos que avaliem o impacto de diversos tipos e situações de trabalho na saúde física e psicológica de crianças” (p. 171). Podemos considerar, por exemplo, que o trabalho no bar, realizados por Laura e Lívia, sem a supervisão de adultos, aproxima-se de situações de trabalho perigoso (OIT, 2013). Porque, além de manipularem bebidas alcoólicas, a presença de duas adolescentes em um ambiente majoritariamente masculino convoca-nos a refletir

sobre situações eventuais de assédio e importunação sexual. Para nós, refletir sobre estes riscos não é antagônico a reconhecer as eventuais potencialidades geradas no trabalho, especialmente quando estas são relatadas pelas próprias participantes da pesquisa.

O que se pôde constatar foi que o desenvolvimento psicossocial ocorria dentro das condições concretas da vida das crianças e adolescentes, independente de, do ponto de visto legal, elas estarem sob uma situação de ilicitude ao trabalharem precocemente. Traçamos aqui um paralelo com o trabalho de Hutz e Koller (1997) sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Nota-se que crianças e adolescentes, vistos por parte da comunidade acadêmica como vivendo em contextos atípicos de desenvolvimento, também são capazes de desenvolver estratégias para lidar com exposição a riscos de natureza pessoal e social.

Estes indivíduos são capazes de desenvolver habilidades necessárias para seu contexto de vida com certo grau de competência e autonomia (Hutz & Koller, 1997), ainda que a crença geralmente disseminada é a de que assumir responsabilidades e tarefas de trabalho, nestas fases iniciais da vida, seja prejudicial para o pleno desenvolvimento (Rizzini, 2020). Para Beatón (2001), as relações sociais que se desenrolam nos mais diversos espaços da vida social dos indivíduos se constituem como mediadores culturais, sejam positivos ou negativos, do comportamento. Dada o caráter desta relação, o desenvolvimento psicológico pode estar ou não ajustado às normas de convívio social. Portanto, ainda que se almeje um contexto típico de desenvolvimento como ideal, este anarquicamente assume formas variadas e torna o indivíduo capaz de ajustamentos variados para consecução dos seus objetivos desenvolvimentais.

Por outro lado, isto não implica que devemos prescindir da discussão sobre erradicação do trabalho infantil ou dos direitos das crianças e adolescentes. Mas, a constatação sobre a potencialidade desenvolvimental serve para minimizar estereótipos que cercam a questão (Woodhead, 1999), como, por exemplo, a ideia de que o desenvolvimento psicossocial no trabalho precoce está necessariamente comprometido. Reconhecemos que esta questão suscita embates e polêmicas. Mas, para Rizzini (2020), a polêmica suscitada na discussão sobre trabalho infantil e sua erradicação é “gerada pela falta de comunicação entre os envolvidos na questão: as crianças, as famílias e os planejadores das políticas sociais” (p. 397).

As atividades de trabalho analisadas, como outras atividades humanas significativas, foram também permeadas por afetos organizadores da subjetividade das pessoas – ou do sistema do *self*, para nos mantermos dentro dos conceitos utilizados aqui – por intermédio de signos, tais como *responsabilidade, respeito, exercício de poder e competência para o cuidado*. Cada atividade laboral em particular, como um componente microgenético (Valsiner, 2012), está organizada na rotina das crianças e adolescentes trabalhadoras (mesogênese), e contribui para a fortificação do valor do trabalho (ontogênese), seja aquele feito em benefício próprio ou da família como um todo.

Dito de outro modo, é a regularidade mesogenética destas atividades cotidianas que permite a internalização do trabalho na cultura pessoal das trabalhadoras. Isto cria as condições para que este trabalho se torne também um elemento psicológico inscrito em sua ontogênese. Como argumenta Valsiner (2012), “o foco sobre o nível mesogenético se torna crucial para uma análise dos fenômenos culturais-psicológicos” (p. 254), como o é o trabalho infantil. O autor complementa que

Os eventos mesogenéticos, devido à sua relativa estabilidade, são os mais facilmente detectáveis para a observação e análise. Contudo, não são relevantes em si mesmos: é o seu papel *entre* os níveis – ligando a infinita singularidade do fluxo microgenético e a relativamente conservativa progressão da ontogenia - que os tornam um “ponto de entrada” metodológico para o estudo de processos culturais-psicológicos (p. 254).

Como podemos constatar nos dados, o trabalho foi de fato um aspecto presente regularmente na vida de todas as participantes, resguardada as devidas diferenças nas formas, frequência e intensidade destes trabalhos para cada uma delas. É a regularidade mesogenética do trabalho em suas vidas que permite também as condições para **a construção de significados** deste por parte das crianças e adolescentes trabalhadoras. Portanto, as observações e a análise das mesmas criam o elo entre o observado e o narrado, para, de tal modo, discutirmos significados de trabalho, o que será feito no capítulo seguinte.

Antes de encerrar este capítulo, contudo, desejamos fazer um pequeno interlúdio³⁵ para discutirmos brevemente a relação trabalho e escola. Como veremos, esta relação não

³⁵ Este termo é utilizado na Música para se referir a um trecho breve que divide dois momentos do discurso musical como, por exemplo, dois atos de uma ópera. Geralmente o interlúdio dialoga com a tonalidade da peça

pode ser desprezada, ainda que ela não componha diretamente nenhum dos objetivos da presente pesquisa. A escola emergiu como um tema frequente nas conversações com os participantes da pesquisa. Como será demonstrado, a emergência do tema escola quando se discute trabalho infantil não é trivial, e já foi exposta em trabalhos anteriores (Santana, 2017; Rocha, 2011; Lordelo, 2011).

8.5. Um interlúdio: o que se constatou da relação trabalho-escola?

As crianças e adolescentes participantes estavam todas frequentando regularmente a escola à época da pesquisa. Em relação à escola, os principais aspectos explorados pelo pesquisador nas conversações foram a avaliação de professores e demais atores da escola em relação ao trabalho desenvolvido pelas participantes, bem como os significados de escola construídos pelas mesmas. A obrigatoriedade da inserção de crianças na escola, instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, 1990), expõe as crianças e os adolescente trabalhadores à necessidade de conciliarem o cotidiano de trabalho com as exigências escolares (Santana, 2017). Na literatura, no entanto, encontram-se diferentes pontos de vista sobre essa relação trabalho-escola.

Por exemplo, Carvalho (2008) assinala que o trabalho infantil é um entrave para o acesso, permanência e sucesso de crianças e de adolescentes no sistema educacional. Em sentido oposto, Alves-Mazzotti (2002), em pesquisa que envolveu crianças e adolescentes trabalhadores e seus pais, alcançou resultados que indicavam não haver interferência do trabalho no processo de escolarização. O que se constata, diante da literatura sobre o tema, é que o trabalho pode impactar de diversas formas no processo de escolarização, trazendo prejuízos em algumas circunstâncias, ou tendo poucos impactos negativos na escolarização, em outras.

A escola foi significada pelas participantes crianças e adolescentes como “*uma fonte para o futuro*” (Laura), “*minha segunda casa*” (Lívia), “*boa, legal, divertida*” (Ana), “*uma grande parte da vida e uma das mais importantes*” (Nara) e “*onde encontro meus amigos, brinco e estudo*” (Bia). Queixas relativas à rotina escolar estavam mais comumente

como um todo, mas adiciona elementos novos e importantes que não estão diretamente trabalhados nos dois atos que ele divide.

relacionadas com a distância da escola da região onde se situa a Comunidade Verde e a Comunidade Azul. Laura, por exemplo, afirmou:

“É cansativo, porque acordar cinco horas é barril. Antes eu acordava às sete, porque o buzu passava mais tarde, agora tenho que acordar cedo, porque o buzu passa mais cedo. Aí é cansativo, você chega da escola cansado, dá vontade de dormir, tem alguma coisa pra fazer... aí, no outro dia, acorda cinco horas de novo” (Laura).

A priorização da educação formal por parte das famílias parece ser um componente explicativo para a valorização da escola, presente na narrativa das crianças e adolescentes. A escola apareceu também como uma instituição social eficaz na construção imaginativa sobre mobilidade social ascendente e nas expectativas de futuro profissional. Os dados permitiram compreender também o papel da instituição escolar na formação educacional das participantes e o lugar privilegiado que foi atribuído à escola pelas famílias.

Como a experiência de infância e trabalho da primeira geração foi permeada por privações e violências, a escolarização destes ocorreu de modo irregular, com reprovações, insucesso escolar e evasão. Seria difícil explicitar, com clareza, as razões pelas quais as famílias valorizavam, de modo significativo, a escola para suas filhas e neta. Certamente, há razões individuais e socioculturais para isto. A própria consolidação do papel da escola na formação dos jovens na atualidade (Rey, 2004a) pode ser um componente explicativo desta postura.

Do mesmo modo, o desejo dos pais de romperem o ciclo de pobreza e privações, permitindo e estimulando a frequência escolar de suas filhas, pode estar na base da valorização da escola. Conforme Fortunato (2018), a escola tem sido uma aliada na diminuição dos índices de trabalho infantil no Brasil ao longo das décadas, cumprindo a função social da oferta de ensino, mas também sendo, ela própria, parte dos mecanismos de operação de políticas públicas, a exemplo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), aliada a outras instituições tais como os conselhos tutelares.

Mediante a análise dos dados, no entanto, nota-se que a percepção das famílias pesquisadas sobre o papel da escola e do conselho tutelar na abordagem ao tema é a de que estas instituições atuam a partir dos signos da criminalização das famílias e da ameaça de denúncia contra o trabalho infantil que ocorre nos contextos estudados. Podemos inferir, com

isto, que essas instituições são vistas pelas famílias e pelas comunidades onde se realizou a pesquisa não como aliadas, mas como instâncias punitivas³⁶. No estudo de Carvalho (2014), sobre a relação entre conselheiros tutelares e gestores escolares, a autora já apontava que a escola espera do conselho uma atuação repressora e punitiva. Com isto, vemos que esta leitura punitivista não é algo novo. Uma consequência disto é o silenciamento sobre o trabalho precoce, aludido no Capítulo 6. Isto também dificulta o fortalecimento de vínculos das crianças e adolescentes trabalhadoras com a escola a partir de um ponto no qual a escola reconheça o trabalho como parte da vida destas.

Congruente com o que discutimos no Capítulo 7, foi manifesto o anseio dos pais de que seus filhos vivenciassem uma infância e uma adolescência diferentes das que eles vivenciaram. Esta diferença implicou, portanto, em uma rotina que congregava atividades laborais e escolares de modo não excludente, além de um contexto de trabalho não abusivo.

³⁶ Ver os relatos dos participantes sobre o papel punitivo da escola e do conselho tutelar sobre o trabalho infantil, que reforçam esta interpretação, nos seguintes trechos: Maria (página 156); Lucas (página 210); José (página 159); João (página 161); Nara (página 195).

CAPÍTULO 9

9. OS SIGNIFICADOS DE TRABALHO E A EMERGÊNCIA DE POSIÇÕES NO *SELF*

A experiência em uma pesquisa anterior (Santana, 2017) mostrou-nos que as crianças e adolescentes se referem às suas atividades geralmente como “trabalho” e não como “trabalho infantil”. Por conta disso, nas conversações com estes participantes utilizamos geralmente o termo “trabalho” quando queríamos nos referir às suas atividades laborais. Na coleta de informações com os adultos mantivemos, no geral, a distinção entre “trabalho” e “trabalho infantil”.

Já havíamos encontrado em Lordelo (2011) uma advertência de que, para as crianças e adolescentes, o uso do termo “trabalho infantil” parece fazer pouco sentido quando estes se referem a suas próprias atividades. No caso da presente pesquisa, também foi possível constatar, desde os primeiros contatos, que as crianças e as adolescentes participantes não utilizavam a expressão “trabalho infantil” para se referirem às suas atividades laborais, mas sim a palavra “trabalho” propriamente.

Durante as conversações, nas situações nas quais o pesquisador teve a intenção de adentrar especificamente nas reflexões das crianças e das adolescentes sobre o trabalho realizado por menores de dezoito anos, fez-se o uso da expressão “trabalho infantil”. Em alguns momentos, na tentativa de alcançar a compreensão das participantes acerca da inserção precoce no trabalho, foi perguntado também o que elas pensavam sobre “crianças e adolescentes trabalhando”.

Retomando brevemente a discussão sobre significados feita no capítulo dois, nossa intenção, ao evidenciar os significados do trabalho infantil construídos pelos participantes de ambas as gerações, foi entender como esses significados participam de suas ações. Trata-se de analisar as significações como produções psíquicas que se expressam por meio das narrativas que as pessoas engendram em seus cotidianos, e que vão emergir na confluência daquilo que

as pessoas falam (discurso), do que elas fazem (ações), e do que elas falam sobre o que fazem (discurso sobre as ações) (Bruner, 1990).

Rey (2003) adverte que a relação entre os significados e os comportamentos, no entanto, não é linear. Os comportamentos podem ter direcionamentos diferentes daquilo que é expresso nos significados. Assim, ao pesquisar significados através de observação e narrativas, podemos encontrar consensos e dissensos entre os comportamentos observados e aquilo que é expresso narrativamente. Como parte desta pesquisa foi realizada através de observações, tentamos, quando possível, confrontar dados destas observações com aqueles oriundos das conversações.

Nossa suposição é que os significados de trabalho infantil para os adultos refletem, simultaneamente, suas significações atuais e também suas experiências como trabalhadores na infância. Neste caso, diferente das crianças e adolescentes, reconhece-se que estas significações possivelmente representam uma construção retrospectiva. Isto é, elas são uma leitura atual do participante sobre suas vivências passadas. As significações analisadas são, portanto, produto simultâneo de suas vivências enquanto trabalhadores na infância e das significações que eles constroem sobre o trabalho de suas filhas e neta.

Concordamos novamente com Lordelo (2011) quando afirma que explorar significados de trabalho não implica apenas em perguntar ao participante diretamente sobre trabalho. Adentrar em outras dimensões do mundo experiencial íntimo dos participantes também nos ajuda a compreender suas significações de trabalho, uma vez que, conforme a autora, os significados “também surgem a partir de comentários sobre outras esferas do cotidiano dos participantes” (p. 70).

Inicialmente, passou-se à identificação dos significados na fala dos participantes, realizado mediante o exame de diferentes unidades de análise. Para tal, examinou-se “**conjunto de palavras, frases ou sentenças**, independente do tamanho das mesmas, **que encerrava um significado social**” (Chaves, 2006, p. 108; grifo nosso). Os posicionamentos no *self* foram analisados em termos de sua emergência, do diálogo intersubjetivo entre posições e da dominância relativa entre elas (Hermans, 1996). Nossa suposição é a de que identificar estas características nos posicionamentos do *self* permite visualizar o lugar que o trabalho ocupa, em termos psicológicos, na subjetividade das crianças e adolescentes.

Hermans (1996) assinala que, assim como ocorre com as interações reais, duas ou mais posições do *self* também interagem imaginativamente entre si, como personagens de uma narrativa que podem assumir posições de concordância ou discordância (Hermans, 1999) umas com as outras. Assim, o diálogo intersubjetivo, que geralmente é utilizado nas Psicologias de base cultural para caracterizar processos interativos e dialógicos entre duas pessoas, também pode ser aplicado à relação entre posições do *self*. Além do diálogo intersubjetivo, outro processo decorrente da relação ente *I-positions*, é a dominância relativa de uma posição sobre outra. Aqui, novamente, Hermans (1996) se vale de uma representação metafórica para afirmar que, do mesmo modo que relações entre pessoas podem ser assimétricas e, por conta disso, haver dominância relativa de uma sobre a outra, posições do *self* também podem ter assimetrias que podem resultar em dominância de uma sobre a outra.

Para fim de organização, o presente capítulo foi estruturado em seções e subseções, sendo cada seção dedicada a um grupo familiar e cada subseção, a um participante em particular. No caso das crianças e adolescentes, além das significações de trabalho, será explorada a construção de posicionamentos do *self* através do conceito de *I-position* ou posição-do-eu (ver capítulo 2, seção 2.4.1). A articulação *self*-significados, discutida na seção sobre o modelo teórico da tese, será utilizada apenas para interpretação dos dados das crianças e adolescentes, pelos motivos que apontamos a seguir.

Primeiramente, são às crianças e adolescentes que desejamos dar maior ênfase quando falamos de constituição psicológica do trabalho infantil, especialmente porque, como já dissemos, estas foram, ao longo do tempo, negligenciadas em pesquisas sobre o tema (Lordelo, 2014).

Em segundo lugar, nossa intenção foi trabalhar a articulação entre posições e significações de uma dada experiência social, no momento em que os indivíduos a vivenciavam. No caso dos participantes adultos, como a infância está situada no passado, não capturaríamos a articulação dos conceitos como resultado de suas experiências atuais, mas como elaborações atuais de uma experiência pregressa. De modo nenhum isso seria inadequado, porém, em nosso entendimento, isto abriria zonas de sentido (Rey, 2005) a serem exploradas sobre o tema que estão além dos nossos objetivos com o presente trabalho.

Este capítulo foi estruturado com vistas a responder os seguintes objetivos específicos da pesquisa, anteriormente apresentados:

1. Analisar as significações de trabalho infantil que os pais e/ou responsáveis construíram, considerando;
 - a. suas próprias vivências como trabalhadores precoces;
 - b. a vivência de trabalho precoce de suas filhas e neta;
2. Analisar as significações de trabalho construídas pelas crianças e adolescentes trabalhadores;
3. Analisar os posicionamentos no *self* das crianças, adolescentes que emergem a partir das suas vivências como trabalhadores precoces.
4. Analisar as articulações entre os posicionamentos no *self* e os significados construídos pelas crianças e adolescentes trabalhadores.

9.1. Lucas, Renata e Bia: “*dividido entre o estudo e a roça*”

9.1.1. Os significados de trabalho para Lucas

Nas diversas conversações empreendidas pelo pesquisador com Lucas (54a), identificou-se que, para o participante, sua experiência como trabalhador na infância foi fortemente marcada pela severidade nas condições de trabalho, como mencionado no capítulo 7. Depreende-se que este componente de severidade foi um signo forte (Valsiner, 2007) nas significações de trabalho do participante. Ou seja, este signo é capaz de condensar uma robusta representação da vivência de inserção precoce no trabalho para Lucas. Como já aludido anteriormente, um signo pode tomar diversas formas, inclusive de uma palavra (Valsiner, 2012). Neste caso as palavras “duro” e “dureza”, repetidas diversas vezes pelo participante, parecem mediar a significação de trabalho infantil quando Lucas avalia sua experiência como trabalhador precoce na infância.

Em dado momento, durante os meses da pesquisa de campo, o pesquisador, aproveitando um momento de trabalho de Lucas, direcionou uma conversação exclusivamente para a experiência de trabalho infantil deste. Como em momentos anteriores o participante forneceu informações suficientes para que pudéssemos inferir que esta experiência tinha sido

permeada de violências, foi possível utilizar estas informações para a elaboração de perguntas que ajudassem o pesquisador a adentrar e elucidar estes aspectos, ao longo dos meses em campo. Foi possível notar, desde os primeiros momentos, que a significação construída por Lucas sobre o trabalho dos seus filhos e de sua neta era sempre baseada em um contraponto à sua própria experiência. Quando perguntado como ele atualmente, sendo um homem adulto, via seu trabalho na infância, o participante narrou:

“Difícil, difícil. Se eu disser a você que eu não era feliz eu tô mentindo. Mas era duro. Porque assim... eu trabalhava igual a um jegue, não tinha essa “ah, é pequeno, não sei o que”. Era enxada, enxada o dia todo, no sol... Então eu vejo que era errado. Mas eu vejo hoje... Errado assim... meus pais faziam o que todo mundo fazia naquela época... que não tinha juizado [se referindo ao Juizado de Menores], quem mandava era os pais. Então eu trabalhava no que aparecia”.

O pesquisador também solicitou a Lucas que descrevesse sua experiência de trabalho precoce em uma frase ou palavra, que ele considerasse capaz de sintetizar seus pensamentos e sentimentos acerca disto. Neste momento, o participante pareceu hesitar por alguns segundos. A seguir, respondeu: *“Dureza, era dureza. A gente aprende a ser responsável desde cedo, mas era duro sim, não vou mentir. Acho que dureza, essa é a coisa, entende?”*. Em outro momento ele complementou, *“eu achava que meu pai estava fazendo o certo, mas tinha hora que batia assim, aquele negócio “porque comigo e com os filhos legítimos dele não?”*. Mas eu tirava isso da cabeça e ia trabalhar [risos]”.

Aqui destacamos um aspecto importante que aponta para o componente simbólico-emocional dos significados (Rey, 2003). Há uma aparente contradição entre “trabalhar duro” e “ser feliz”. Na dimensão simbólica, o trabalho é representado sob o signo da dureza, severidade, mas na dimensão afetivo-emocional ele é atravessado por um componente que, do ponto de vista valorativo, é positivo (“ser feliz”). Inclusive, a conjunção adversativa “mas”, que compõe o trecho do discurso mencionado, é um indicador desta contraposição “duro-feliz” (“[...] se eu disser que eu não era feliz eu tô mentindo [afirmação de que era feliz]. MAS era duro”)

Como já encontramos algo parecido em pesquisa anterior (Santana, 2017) conjecturamos que este componente contraditório ligado ao trabalho infantil pode ser um

aspecto relativamente regular da vivência de trabalho precoce. No caso da referida pesquisa, o participante Roberto, um adolescente de 14 anos de idade, também expressava significações que imbricavam um signo do trabalho como “trabalho pesado” e uma produção afetivo-emocional de “ser feliz trabalhando”. Este aspecto também pareceu associar-se a certa ideia de dignidade do trabalho braçal, visto como um trabalho disciplinador (Campos & Alverga, 2001).

Quando dispusemos os dados através dos sistemas classificatórios, foi possível visualizar, tanto pela importância dada pelo participante quanto pela recorrência da menção nas conversações, três eventos significativos que se relacionam com as significações de trabalho infantil do participante. A separação dos pais³⁷, momento em que Lucas passa a residir com o pai e, devido a isso, fica ainda mais exposto às severidades do trabalho (já discutidas no capítulo 7); a adesão do participante ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), momento em que passou a militar pela causa da demarcação de terras na sua região; e a morte de uma de suas filhas, de modo repentino, por conta de um agravo de saúde, o que implicou que sua neta ficasse sob a guarda dele e de sua esposa Renata.

Quando perguntado como a entrada no MST o impactou, Lucas descreveu: “*eu era mais duro, né? **Tem coisa que aprendi com professor Mauro***³⁸. *Quer dizer, não é porque eu passei pelo que passei que meus filhos, meus netos, também tinha que ter a mesma dificuldade [se referindo ao trabalho]*”. O pesquisador questionou, tanto a Renata quanto a Lucas, se seus filhos tinham trabalhado na infância, assim como a neta Bia atualmente, ao que Lucas respondeu:

*“Trabalharam! tudo aqui, o mais novo, a mais velha, que já se foi... tinha que fazer porque era tudo mato aqui [...] Mas nada duro não, não tinha porquê. **Eu ensinava as coisas, porque filho de lavrador tem que aprender, preparar a terra, essas coisas. Mas não ia dar a eles o que meu pai me deu**”.*

³⁷ Lucas mencionou que seus pais nunca foram casados legalmente, mas viviam no mesmo lar, junto aos filhos, até o momento da separação.

³⁸ Por diversas vezes Lucas mencionou a figura do professor Mauro (nome fictício) como sendo o responsável por sua aproximação com o MST. Ao buscar informações com o participante e com outros membros da comunidade, o pesquisador descobriu que Mauro era professor da rede pública de ensino e uma liderança do movimento pela terra na região. O referido professor havia sido vereador e também candidato a prefeito, tendo certo prestígio entre os trabalhadores rurais por ter encampado a luta pelo reconhecimento da posse das terras às famílias da Comunidade Verde.

Para o participante, a entrada no MST contribuiu para que ele tivesse uma forma, em suas próprias palavras, “*mais mansa*” de inserir seus filhos no trabalho. Contudo, o mesmo não atribui isso exclusivamente ao contato com o movimento: “*ah, com certeza. Só que eu nunca fui má pessoa não, não ia fazer isso com eles. Mas eu entendi ali [ao fazer parte do MST] que a escola também precisava... quer dizer, pode trabalhar, pode estudar, como todo mundo fez. Eu que não pude*”.

No momento da coleta de informações, as famílias da Comunidade Verde aguardavam a resolução de um impasse sobre a demarcação da terra. Segundo Lucas, representações do MST contribuíram com a luta pela demarcação, tendo se aproximado da comunidade após o evento, denominado por ele, de “*primeira invasão*”. Uma associação de agricultores foi formada com o auxílio destas representações. Lucas foi um dos primeiros líderes desta associação, estando, à época da pesquisa, no conselho deliberativo, mas já fora do cargo de liderança. Este impasse sobre a demarcação continuava, e, segundo o participante, faltava apoio dos governos locais à luta pela demarcação da terra e o apoio à produção agrícola das famílias.

“Eu comecei a fazer minhas coisas aqui através de associação. Aí ficou aquele impasse entre política e Estado, entendeu? A situação hoje é o município, hoje, isso aqui não era pra estar nessa decadência, porque a gente trabalha com nosso recurso próprio. Você sabe que a origem do homem do campo é a enxada”.

Ao ser perguntado sobre sua militância na luta pela agricultura familiar, Lucas ressaltou como a entrada na associação de agricultores familiares e o contato com o MST contribuíram para mudanças em sua visão de mundo, especialmente sobre a importância de priorizar a educação de seus filhos e a necessidade de ensinar a estes as formas de trabalho no campo. Sobre isso o participante relatou que:

“[...] Aquilo de você abrir o olho, sabe? De entender que não é assim porque tem que ser e acabou! Você me perguntou se eu não queria mais meus filhos trabalhando por causa de professor Mauro, do pessoal dos sem-terra... eu vou lhe dizer, ali eu entendi muita coisa. A gente tem que ter orgulho do campo, de ter origem do campo, e é o que eu passo para meus filhos, para meus netos... sem explorar, sem escravizar, entendeu? Mas dar alguma coisa para fazer, senão isso tudo aqui acaba! [...] Os sem-

*terra me ensinou muita coisa, já fui em muita reunião com gente graúda daí [aponta com as mãos para direção da sede do município] e soube me colocar, falar, mostrar que sei do que tô falando [...] aquela exploração acabou, que ninguém é escravo. Eu posso ter sido, mas hoje ensino a meus filhos a não ser, nem meu, nem de ninguém aqui... [a fala é interrompida pela aproximação de outro trabalhador]. Pergunta a ele [se referindo ao trabalhador que se aproximou durante a conversação] **se ele também não ensina aos meninos dele? O homem do campo vai acabar se não fizer isso**".*

A partir da morte precoce da filha, Lucas e Renata passam a cuidar de sua neta Bia. Questionado se ele pensou sobre a criança trabalhar ou não, o participante respondeu:

"hoje os tempos são outros! Graças a Deus a gente tem uma condição melhor, não falta nada. Ela ajuda sim, mas sem esquecer a escola. Agora é dividido entre o estudo e a roça. Renata queria ensinar a ela alguma coisa, pra ela ter orgulho da família, saber lavar um prato, varrer uma casa, limpar um canteiro. Não ter vergonha de ser de origem de lavrador, ter o perfil, de conservar o homem do campo. Então a gente dá serviço de casa mesmo, coisa leve, coisa aqui de roça. Quando ela crescer, botar num curso. Não pode ficar só no celular senão não aprende nada. E amanhã que a gente não tá mais aqui, ela vai ter eu e Renata a vida toda não, né?".

Lucas demonstra ter clareza que houve mudanças significativas do seu período de infância em comparação ao período em que decorreu a infância de seus filhos e de sua neta. Em diversos momentos, ele contrastou essas duas etapas, ressaltando como, atualmente, a educação formal tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e do adolescente:

"se eu tiro essa da escola [...] logo bate o conselho [referindo-se ao Conselho Tutelar] aqui... e eles estão certos. Eu não fiz com meus filhos. Os pais hoje tem que cuidar, como eu cuidei, dar uma boa educação, dar escola. Trabalhar pra aprender também, mas não pra ser escravo de trabalho que nem eu fui".

Solicitado pelo pesquisador a responder se ele via diferenças entre o período em que seus filhos trabalharam na Comunidade Verde e as condições atuais de trabalho de sua neta

Bia, o participante respondeu: “*Com certeza. Mas é assim, também como eu cheguei aqui, eu Renata, os meninos... o que a gente encontrou era muito pior que isso aqui [...] quer dizer, teve trabalho duro sim, pra todo mundo. Mas sem escravizar*”

Ainda nos contatos iniciais com a família de Lucas, o pesquisador foi informado por Renata sobre o falecimento de uma de suas filhas, que era mãe de Bia. Como este episódio pareceu marcar de modo relevante a família, tanto em termos emocionais quanto na própria organização familiar, foi pedido a Lucas que discorresse sobre este episódio e se ele tinha relação com a diferença percebida na forma como a família lidou com a inserção precoce de Bia no trabalho, quando comparada à inserção dos seus filhos.

“Ela tava bem. Tava aqui um dia, passou mal. Coisa de poucos dias ela faleceu. Teve gente dizendo “ah, não sei que, coloca na justiça, foi o hospital” [...]. Eu deixei isso quieto, a gente não sabe os planos de Deus né? Ficou minha neta pra criar. Como se diz assim... eu sou um pai pra ela [...] Como eu digo a Renata “a gente vai dar de tudo pra ela crescer bem, crescer com saúde”. Então hoje você vê aqui ela trabalhando... explorando não, que não se explora criança. Mas escola primeiro, depois brincar, depois trabalho leve, assim... É o que eu disse, pra não ter vergonha de ser filha de lavrador, entendeu? Amanhã que eu não tiver mais aqui ela sabe cuidar da terra [...] dizer assim que ela aprendeu alguma coisa com o avô. Mas eu quero que ela estude e lá na frente ela escolhe o que faz da vida. Não pode, como eu digo... é desviar do certo”.

Mediante a análise dos dados, foi possível identificar que os significados construídos pelo participante sobre o trabalho denotam ao menos duas sínteses principais: sua experiência como trabalhador precoce é significada como um *trabalho severo e violento*; o trabalho dos seus filhos e neta, por sua vez, é significado como uma forma de *trabalho para aprendizagem cultural*, que permite a transmissão intergeracional da cultura do campo, e um componente que complementa a educação formal e o *trabalho para formação pessoal da criança*. Em uma das nossas conversações, o participante relatou:

Tem a brincadeira delas, a bicicleta delas ali, pra elas se divertirem, nós fizemos isso aqui pra elas se divertirem, tem que estudar e se divertir. Antes tem a atividade do colégio delas, mas se, vamos supor, elas quiserem brincar, não que eu vá botar elas

pra fazer (nunca tive isso de botar pra fazer, meu pai tinha e não respeitava isso, eu sou diferente), não tenho esse perfil de botar criança pra trabalhar [...] Até um trabalhador, se eu botar pra trabalhar pra mim, eu não vou querer que o cara trabalhe o dia todo, eu faço um acordo com ele: "amigo, você pode trabalhar a hora que tu quiser aí" [...] Não existe mais esse negócio, então, não pego uma criança pra botar pra trabalhar comigo ali, de jeito nenhum, não tem quem faça, meus netos não vão, não".

Percebe-se também uma tendência do participante de, mesmo que considere necessário dar mais espaço à escola na vida dos filhos e neta, inseri-los no trabalho como forma de *conservar* a cultura do campo, que, segundo ele, estaria acabando por conta de mudanças sociais diversas. Em dado momento, expressou:

"Hoje eu sempre falo pras meninas assim: "o homem do campo vai acabar". Vai acabar, não, tá acabando! Não é que é serviço escravo, é que o homem do campo é o homem do campo, hoje quem tá combatendo e acabando com tudo é a máquina, tá desgerando emprego".

Este caráter de aprendizado e conservação da cultura local ligada ao trabalho, além de ter sido narrado pelo participante, pôde ser observado nos episódios de trabalho descritos no capítulo 8 (vide seção 8.1, relatos contidos nas páginas 192 e 193). De fato, a presença de familiares adultos junto a Bia, observados nos momentos de trabalho na roça, dão indícios de que o significado, captado nos dados da conversação, encontra ressonâncias também nas ações dos participantes.

A partir da síntese dos dados apresentados, percebemos que, para Lucas, o trabalho infantil é significado como uma *forma de aprendizagem e preservação cultural*, como um tipo de herança simbólica e material da família, uma *via para formação pessoal de valores* e uma *ação para conservação da cultura do campo*. Atrelado a estes significados de sua vida atual, de modo retrospectivo ele significa seu trabalho na infância como *trabalho severo e violento* e atribui a este a responsabilidade por limitar seu desenvolvimento educacional, uma vez que precisou abandonar a escola para trabalhar. A morte precoce de sua filha e a responsabilidade por cuidar de sua neta foram também episódios expressivos na construção de

outros significados que não estão diretamente relacionados ao trabalho, como os significados de *cuidador principal da família*, como resultado deste papel de centralidade no grupo familiar que o participante se atribui. No quadro a seguir, sintetizamos estes significados, apresentados na coluna à esquerda do quadro, e as unidades de análise que embasam nossa interpretação sobre os mesmos, apresentados na coluna à direita.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho severo e violento</i> (refere-se a sua vivência como trabalhador precoce na infância)	<p>Mas era duro. Porque assim... eu trabalhava igual a um jegue, não tinha essa “ah, é pequeno, não sei o que”. [...] Era enxada, enxada o dia todo, no sol.</p> <p>Dureza, era dureza. A gente aprende a ser responsável desde cedo, mas era duro sim, não vou mentir. Acho que dureza, essa é a coisa, entende?</p>
<i>Trabalho para aprendizagem e preservação cultural</i>	<p>Eu ensinava as coisas, porque filho de lavrador tem que aprender, preparar a terra</p> <p>A gente tem que ter orgulho do campo, de ter origem do campo, e é o que eu passo para meus filhos, para meus netos...</p> <p>Pergunta a ele [se referindo ao trabalhador que se aproximou durante a conversação] se ele também não ensina aos meninos dele? O homem do campo vai acabar se não fizer isso”.</p> <p>Renata queria ensinar a ela alguma coisa, pra ela ter orgulho da família [...] não ter vergonha de ser de origem de lavrador, ter o perfil, de conservar o homem do campo.</p> <p>Então hoje você vê aqui ela trabalhando... explorando não, que não se explora criança [...] é o que eu disse, pra não ter vergonha de ser filha de lavrador, entendeu? Amanhã que eu não tiver mais aqui ela sabe cuidar da terra [...] dizer assim que ela aprendeu alguma coisa com o avô</p>
<i>Trabalho para formação pessoal da criança</i>	saber lavar um prato, varrer uma casa, limpar um canteiro. Então a gente dá serviço de casa mesmo, coisa leve, coisa aqui de roça [...] não pode ficar só no celular senão não aprende nada.
<i>Trabalho aliado à escola para formação pessoal e profissional da criança</i>	Agora é dividido entre o estudo e a roça [...]

	hoje você vê aqui ela trabalhando... mas escola primeiro, depois brincar, depois trabalho leve, assim... [...] mas eu quero que ela estude e lá na frente ela escolhe o que faz da vida.
--	--

Quadro 2. Significados de trabalho infantil de Lucas e as unidades de análise correspondentes.

Observamos ambivalências e conciliações no relato do participante. A ambivalência pode ser observada quando o participante parece hesitar entre inserir as crianças da família no trabalho para preservar a cultura do campo e não atribuir responsabilidades de trabalho à estas, para que elas possam vivenciar mais momentos de lazer e se dedicarem aos estudos. A tarefa atribuída a si mesmo por Lucas, de cuidar da família ao, por exemplo, não repetir o ciclo de violência e severidade que viveu com seu pai na infância, tornou-se ainda mais acentuada, conforme os dados, a partir de sua entrada na militância do sem-terra.

Aqui não estamos desprezando a relevância da morte de sua filha que, conforme ele narrou, também contribuiu para que ele se sentisse responsável por ofertar cuidado à neta de modo mais significativo do que aquele que ele tinha recebido do pai. Mas, como também demonstram os dados, sua inserção na militância – que inclusive ocorreu antes da morte de sua filha – parece ter um papel mais acentuado sobre a emergência das significações que relacionam a quebra no ciclo de severidade no trabalho entre sua vivência na infância e a vivência de seus filhos e netos.

Após a morte da filha, Lucas e a esposa passaram a ser os principais cuidadores das crianças da casa. A perda da filha e a necessidade de cuidar dos filhos parecem ter sido catalisadores de novos significados construídos por Lucas em relação à sua posição de pai e avô. A necessidade de estar mais próximo das netas, assumindo o papel de cuidador principal destas, fez emergir o significado relativo a cuidado que está relacionado as significações de trabalho infantil atuais do participante. Este significado foi fortemente influenciado pelos novos pontos de vista sobre o conceito de “infância” e o papel das crianças no trabalho familiar.

Este significado parece ter emergido a partir do contato de Lucas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quando o participante se tornou ativista político pela causa das famílias dos trabalhadores rurais. A revisão de seus posicionamentos políticos trouxe novos significados sobre infância, família e trabalho infantil, uma vez que o MST

entende a participação da criança na vida rural apenas sob a ótica educacional, e a criança não faz parte do ciclo de produtividade na vida rural (Arenhart & Dalmargo, 2015).

9.1.2. Os significados de trabalho para Renata

Renata (50a) vivenciou a maior parte de sua vida laboral exercendo tarefas domésticas e de agricultura. Foi possível identificar, nas conversações com a participante, que sua trajetória de vida foi marcada por diversos episódios de deslocamentos de domicílio. O primeiro deles ocorreu quando seus pais se separaram. Ela destaca, ainda deste período, o alcoolismo de sua mãe como uma grande dificuldade, *“minha mãe bebia muito, eu vou te dizer... uma época difícil. Eu morava com ela, até eu ter o meu primeiro filho”*. Segundo a participante, a separação de seus pais foi motivada pelo alcoolismo de sua mãe. Após a separação, Renata muda-se de cidade e passa a residir com o pai e uma madrasta. Por conta dos maus tratos sofridos, ela foge de casa e retorna ao município de origem, passando a viver novamente com a mãe.

É neste período que, conforme a participante, começou *“[...] a trabalhar mesmo, para minha família e para os outros, de tudo que aparecia, precisava de dinheiro pra me manter, ajudar minha mãe, meu avô, minha avó”*. Após a morte da mãe e o casamento com Lucas, Renata muda-se para a capital do estado. Diante das dificuldades relatadas de adaptação e inserção no mercado e trabalho, ela retorna mais uma vez ao município de origem. Seu último deslocamento ocorre quando ela, junto ao marido e aos filhos, decide se mudar para a Comunidade Verde, local onde residia à época da pesquisa. Segundo a participante, este último deslocamento foi, para seus filhos, o mais difícil, pois envolvia, além da apreensão quanto a uma experiência nova, a instabilidade pela falta de demarcação do terreno. A respeito deste receio de dificuldade dos filhos, a participante afirmou

“a gente até achava que quando eles vieram pra cá, porque foi assim uma coisa rápida, professor Mauro falou com meu marido, foi uma coisa assim rápida, a gente achava que eles não ia se acostumar, mas vieram tudo, se acostumou, pronto, ficaram aqui”.

Evidenciamos essas informações com vistas a fundamentar uma suposição que surgiu a partir do aprofundamento nos achados do levantamento bibliográfico. Estudos da última década (Antman 2011; Batista & Cacciamali, 2012; Ramos et al., 2014; McKinney, 2015; Arcury et al., 2020) têm demonstrado uma interrelação entre migração, imigração e deslocamentos forçados com a ocorrência de trabalho infantil.

O que se pode sintetizar dos resultados destes estudos é que o deslocamento de famílias ou indivíduos em busca de melhores condições em outros locais contribui para o aumento de incidência do trabalho infantil. Isso ocorre tanto por um fator material quanto por questões de pacto familiar. As famílias que se deslocam geralmente têm pouco amparo em termos de renda, uma vez que a maioria dos deslocamentos resulta de conflitos armados, desastres naturais, ou privações materiais. Em segundo lugar, as dificuldades de adaptação da família em um novo contexto resultam em um compromisso de todos os membros da família em contribuir de alguma forma com esta adaptação, o que se estende também para a dimensão do trabalho, e inclui todos os membros da família, inclusive as crianças e os adolescentes.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com Renata.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como possibilidade de experiência lúdica</i>	<p>Mas não é que elas vá pegar enxada pra trabalhar, pegar uma coisa assim pesada pra trabalhar não. Elas as vezes pede um regador, um regadorzinho pequeno desses que menino brinca em praia, e vem, ajuda, brinca</p> <p>a gente passou uma infância junto, em roça, em um bocado de coisa... a gente já andou de jegue [...] a gente limpava tudo, aqueles cafezal, limpava pra fazer piquenique, fazia aquela farra, gostava daquela coisa. Hoje!? Não pode fazer mais isso</p>
<i>Trabalho como possibilidade de interação social</i>	<p>um grupo assim de mães, assim que tinham, dois, três filhos... [...] aí botava assim, aquelas trouxas de fumo, botava, mandava para casa para a gente trabalhar, fazer</p> <p>E assim, quando a gente veio pra aqui [trabalhar</p>

	<p>no campo], com os meninos tudo pequeno, tava tudo sempre junto, a minha filha mesmo, que faleceu, ela tava sempre junto</p> <p>assim mesmo, coisas besta, quando a gente tá botando um coentro, tá plantando um alface, e tá sempre junto elas tá sempre junto [...]</p> <p>trabalho doméstico na minha infância com minha mãe, ajudando, ajudando minha mãe. Agora eu trabalhava muito assim na lida com meu avô, com minha avó</p> <p>eu sempre trabalhei junto com meu avô, eu gostava</p>
<p><i>Trabalho como recurso para aquisição de habilidades para a vida e para formação de valores</i></p>	<p>E tudo que minha mãe e minha avó, eles faziam... eles sempre chamavam os filhos e os netos pra aprender... e minha avó sempre falava uma coisa “a gente vem porque a gente tem que ensinar vocês por causa de hoje, pra amanhã vocês não estarem sofrendo dizendo que não sabe fazer nada, então hoje vocês têm que aprender tudo</p> <p>muita coisa que hoje eu sei... eu não tive muito estudo, não sei ler muito, sabe? Mas, porque eu não tive muito estudo nem nada disso, mas tem muita coisa que hoje eu sei e agradeço a meu pai, minha mãe... meu pai não, meu avô, minha avó</p> <p>[o trabalho] me ensinou que pra gente ter alguma coisa a gente tem que trabalhar desde cedo, assim... pra gente ter alguma coisa, a gente tem que trabalhar. Sem o trabalho a gente não tem. Aprendi muitas coisas mesmo. A respeitar as pessoas, que a gente tem que aprender a respeitar as pessoas, não pegar nada de ninguém... tudo isso eu aprendi com o trabalho</p>

Quadro 3. Significados de trabalho infantil de Renata e as unidades de análise correspondentes.

Constatamos que boa parte dos significados de trabalho infantil construídos por Renata estão relacionados com sua experiência de trabalho familiar, ou seja, aquele que ela realizava **para** a sua família e **com** a sua família. Assim como ocorreu com Lucas, Renata também foi privada de acesso à escola, mas, diferente do primeiro, esta privação ocorreu pelos sucessivos deslocamentos e dificuldade de frequência escolar, e não por uma imposição da família. A expressão utilizada denominada “trabalho como possibilidade de experiência

lúdica” é oriunda do trabalho de Arenhart & Dalmargo (2015). Isso porque encontramos semelhanças entre os dados do estudo destes autores e o que analisamos do caso de Renata. Assim como vimos no relato da participante, no estudo dos referidos autores as crianças e adolescentes construíram sentidos para o trabalho indicando este conteúdo de ludicidade. Conforme os autores, “essa dimensão está relacionada às várias interações que o trabalho (rural e coletivo) possibilita: o contato com a natureza (terra, plantas água, animais), a companhia dos adultos e dos pares” (p. 333).

9.1.3. Os significados de trabalho e as posições do *self* para Bia

No momento em que discutíamos a inserção precoce da segunda geração no trabalho (vide seção 7.1.2), evidenciamos uma fala de Bia (8a) sobre ela não trabalhar, mas apenas ajudar a família no trabalho. Vamos partir desta afirmação para analisar as significações de trabalho da participante e como três posições do *self* emergem a partir destas significações. São elas as posições *eu-trabalhadora*, *eu-estudante* e *eu-ajudante*. Iniciaremos pelos significados captados no caso.

Quando questionada pelo pesquisador sobre o trabalho que exercia junto aos seus familiares, Bia respondeu da seguinte forma:

“aqui eu faço, faço as coisas, ajudo minha avó em casa, ajudo meus tios ali também... corto uma coisa, uso o regador. Só que eu estudo, eu só estudo. Eu vou trabalhar quando crescer, agora eu ajudo no trabalho...”

Em uma outra conversação, posterior aos episódios de trabalho solitário da participante e aproveitando o que tinha sido observado, o pesquisador questionou a Bia como ela se sentia tendo que ajudar nas tarefas de casa, especialmente nas tarefas domésticas, que foram as mais frequentemente observadas. A participante respondeu:

“eu vou ajudar minha vó Renata... agora, eu não gosto, não. Gosto do celular, de brincar... E meu avô diz que criança é pra brincar. Meu trabalho vai ser quando eu

crescer, entendeu? Isso aqui não é trabalho. Trabalho eu faço na escola, o dever, essas coisas... [se refere a dever de casa enviado pela escola]”.

A partir do elemento “trabalho escolar” trazido pela participante, o pesquisador pergunta se ela gosta deste tipo de trabalho, já que ela disse não gostar do trabalho de casa, ao que ela respondeu: *“ah, eu gosto. Sou boa aluna. Tiro notas, eu gosto de estudar... quero ser médica, então já estudo na escola. Do trabalho da escola eu gosto”*.

Após um dos episódios de trabalho solitário observados, o pesquisador perguntou a Bia se ela já havia deixado de fazer algo de que gosta por conta da necessidade de fazer tarefas domésticas na sua casa, ao que a participante respondeu:

“meu trabalho é facinho [usado como diminutivo de “fácil”], limpa ali, varre aqui, pega coisa pra minha vó [...] minha vó não deixar fazer nada de fogão, nem de brincar com água. Meu trabalho é facinho, eu faço e vou pro celular ou pro balanço”.

Apesar de estar presente nas atividades laborais da família, os avós de Bia faziam afirmações ambíguas a respeito disto. Em alguns momentos eles afirmavam que Bia não trabalhava. Em outros momentos, afirmavam que Bia trabalhava, mas que se tratava de um trabalho brando, descompromissado, e que exercer tais tarefas dependia exclusivamente do desejo dela, e não das necessidades que apareciam. Podemos constatar mediante a análise dos dados anteriormente apresentados que esta mesma ambiguidade também aparece no discurso de Bia.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como ajuda prestada a família</i>	ajudo minha avó em casa, ajudo meus tios [...] Eu vou trabalhar quando crescer, agora eu ajudo no trabalho
<i>Trabalho da criança como trabalho escolar</i>	Só que eu estudo, eu só estudo. Eu vou trabalhar quando crescer Meu trabalho vai ser quando eu crescer, entendeu? Isso aqui não é trabalho. Trabalho eu

	faço na escola, o dever, essas coisas...
<i>Trabalho como atividade fácil</i>	Meu trabalho é facinho limpa ali, varre aqui, pega coisa pra minha vó [...] minha vó não deixar fazer nada de fogão

Quadro 4. Significados de trabalho infantil de Bia e as unidades de análise correspondentes.

Destes significados engendram-se posições no *self* como “uma totalidade funcional semioticamente construída, com propriedades qualitativamente distintas das propriedades dos signos que a integram quando considerados isoladamente” (Silva, 2017, p. 83), que denominamos como Eu-trabalhadora, Eu-ajudante e Eu-estudante. A posição Eu-estudante, embora tenha sido identificada nos dados, não foi suficientemente explorada, pois carecemos de informações para produção de dados acerca da experiência escolar da participante. Assim, nos concentraremos aqui no cotejo entre as posições Eu-trabalhadora e Eu-ajudante.

Ainda que sejam posições diferentes, elas parecem se alimentar de significados comuns. Corroborando tal proposição, conforme Silva (2017), uma posição do *self* pode ser constituída por elementos conflitantes³⁹. Ou seja, estamos afirmando, a partir disto, que um mesmo significado ou conjunto de significados pode imbricar-se a mais de uma posição, e mesmo a posições aparentemente conflitantes.

A figura a seguir busca representar graficamente a relação entre as posições Eu-trabalhadora e Eu-ajudante e os significados de trabalho para Bia.

³⁹ O autor usa aqui o termo “elemento” para se referir a componentes diversos que podem moldar uma posição, tais como significados, signos catalizadores, promotores, entre outros (Silva, 2017). No estudo de caso discutido pelo autor em seu trabalho, o signo *Deus*, por exemplo, é ao mesmo tempo um signo generalizado e um catalisador multiforme, o que demonstra que um componente semiótico-afetivo pode tomar diversas formas, a depender da estrutura em que ele se insere ou da função que ele assume.

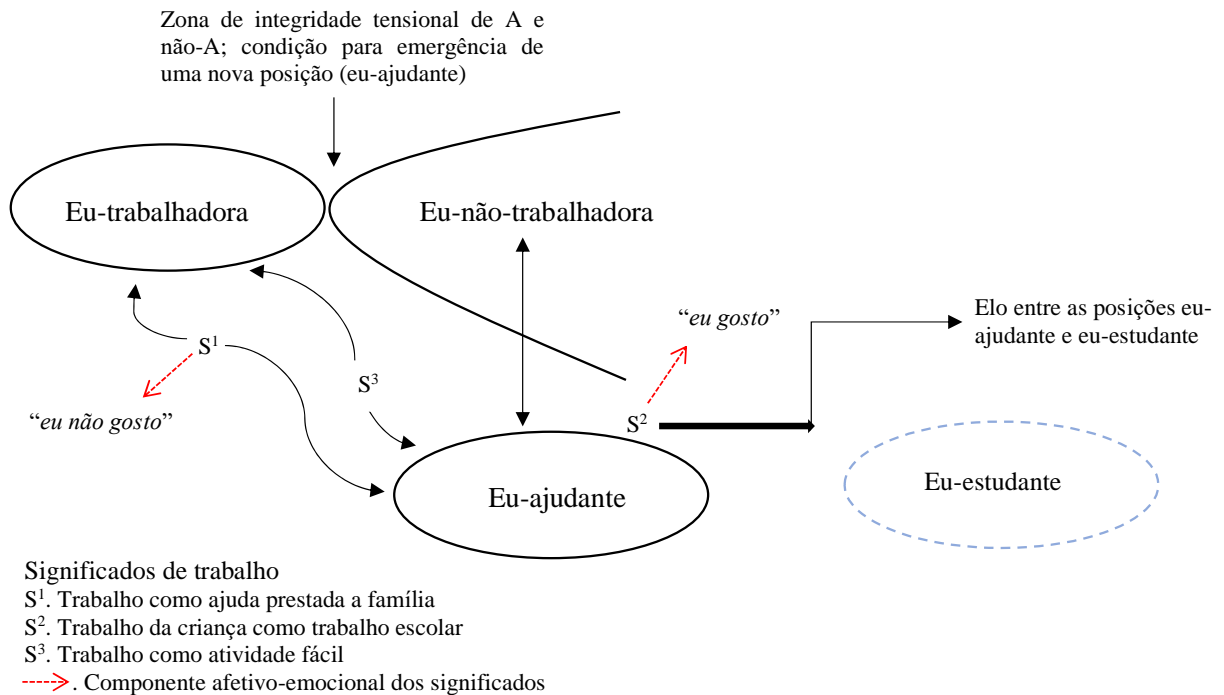


Figura 16. A emergência de significados de trabalho e das posições *eu-trabalhadora* e *eu-ajudante* de Bia.

O que observamos, nos episódios de trabalho, foi Bia efetivamente participando do trabalho. Conforme a hipótese trabalhada no capítulo 6, o reconhecimento das famílias da situação de ilicitude do trabalho infantil contribui para sua negação ou seu silenciamento. Assim, a atribuição do trabalho como ajuda, presente no núcleo familiar em questão, não é de todo incomum.

Vemos que, dado este contexto de silenciamento, pode-se explicar porque as posições *eu-trabalhadora* e *eu-ajudante* emergem como campos de opostos em uma relação de tensegridade. Ou seja, embora opostas, a tensão gerada mantém certa integridade tensional no *self* que nos ajuda a explicar porque, mesmo diante de uma situação de tensão, ambas as posições são mantidas (Marsico & Tateo, 2017).

Certamente aqui devemos fazer ponderações menos categóricas, uma vez que, pela idade da participante, pode ser menos provável que ela já vivencie tensões no *self* devido a uma eventual internalização de conteúdos morais relacionados à ilicitude do trabalho infantil. No entanto, um processo tensional oriundo da ambivalência *Eu-ajudante versus Eu-trabalhadora* poderia já se ter iniciado à época da pesquisa, uma vez que, neste período, a

participante tinha 8 anos de idade. Geralmente este é um momento em que, segundo Papalia e Feldman (2013), a criança costuma já ter iniciado suas formações de autoconceito e, conforme as autoras, “nessa época, os julgamentos sobre si mesmas tornam-se mais conscientes, realistas, equilibrados e abrangentes à medida que as crianças formam os sistemas representativos: autoconceitos amplos e inclusivos que integram vários aspectos da identidade” (p. 356).

9.2. João, Laura e Livia: “*não tá errado trabalhar, errado é explorar!*”

9.2.1. Os significados de trabalho para João

Nas conversações com João (55a), o trabalho aparece como um elemento que foi compartilhado entre gerações, além de um âmbito da vida responsável pela construção de valores pessoais que serão utilizados em dimensões para além do trabalho. Este caráter de transmissão de significados compartilhados intergeracionalmente pode ser identificado na fala a seguir:

“o trabalho ensinou, até hoje, o mesmo que estou passando para os meus filhos até hoje; eu mesmo fico na roça, que ensino lá, meus filhos ... tenho dois meninos, se for trabalhar, tenho dois meninos, a gente pega a enxada e a gente vai, da mesma forma, a gente não... não tem isso, falar não, fala que vamos lá, algo assim”.

Pode ser capturado, no trecho de conversação a seguir, a função do trabalho como um espaço de construção de valores, como aludido anteriormente, e também seu caráter de herança familiar que já apontamos:

“tudo, tudo que ele me ensinou foi trabalho, através do meu pai, ele ensinou a respeitar os outros, quando ele chegava na casa dos outros eu tinha que dar um oi, como hoje não é, não tem isso ... meus filhos, hoje, as pessoas ficam maravilhadas porque tratam todo mundo bem, mas tem que tratar bem”.

Durante as conversações, notou-se que João, por diversas vezes, relatava ter recebido advertências por parte de pessoas da vizinhança pelo fato de seus filhos trabalharem. Então, a partir dessas advertências, percebeu como a forma com que a sua comunidade encara a presença de crianças no trabalho tem mudado nos últimos anos. Segundo sua reflexão, as pessoas estão gradualmente “internalizando” as leis de proibição do trabalho infantil, antes trivial para a comunidade.

Ele afirma que a participação dos filhos no trabalho com as famílias nunca os impediu de irem à escola ou de terem atividades de lazer, como alegam alguns dos vizinhos que o advertiram. Em alguns momentos, foi possível captar falas do participante que denotam sua discordância com a forma atual como o trabalho é visto pelo estado:

“Naquela época [referindo-se à sua infância] não tinha porque a família do meu pai trabalhava aqui, as famílias dos vizinhos ali, todo mundo trabalhando com os filhos também, a mesma coisa, não era só ele, era todo mundo... não é como é hoje” [...]
“Não acho que seja correto [leis que proíbem o trabalho infantil] ... isso que acabou com a Comunidade Verde ... acabou!”.

João afirmou que houve um aumento considerável nos casos de violência na Comunidade Verde, principalmente de crimes cometidos por adolescentes. O tráfico de drogas, fenômeno associado comumente aos grandes centros urbanos, está se tornando comum em comunidades menores localizadas no interior do país. Assim, como estratégia de defesa para que seus filhos não acabem se envolvendo no crime, João restringiu a circulação deles em determinadas áreas da comunidade. Para ele, uma das consequências das leis que proíbem o trabalho de crianças e adolescentes foi o aumento da frequência dos crimes cometidos por menores de dezoito anos.

“Você vê olha... aquele filho de fulano, tu conheceu? [...] pois, menino novinho, rapaz! Foi preso com os caras aí de Cidade Lilás, a polícia pegou trazendo droga. Nunca vi aquele menino fazer nada por ninguém. Capaz de não saber varrer uma roça. Tu acha que se o pai tivesse dado limite, colocado pra trabalhar desde cedo, ele tinha dado pra coisa de ruim? Tinha nada, garanto a você [...] o que bota esses menino a perder é querer coisa cara e não querer trabalhar [...] Né pra explorar não, mas tem que ensinar, desde novo, que se quer alguma coisa tem que trabalhar,

não negócio de apanhar o que é dos outros [...] eu vejo desse jeito, não tá errado trabalhar, errado é explorar, entendeu?”.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com o participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como legado familiar transmitido intergeracionalmente</i>	<p>o trabalho ensinou, até hoje, o mesmo que estou passando para os meus filhos até hoje; eu mesmo fico na roça, que ensino lá, meus filhos</p> <p>tudo, tudo que ele me ensinou foi trabalho, através do meu pai</p> <p>tenho dois meninos, se for trabalhar, tenho dois meninos, a gente pega a enxada e a gente vai</p> <p>a família do meu pai trabalhava aqui, as famílias dos vizinhos ali, todo mundo trabalhando com os filhos também, a mesma coisa, não era só ele, era todo mundo</p> <p>Pesquisador: E quando você aprendeu essas coisas de lavrador, você já pensava: "se, um dia, eu tiver um filho, vou ensinar a ele também"?</p> <p>João: Vou ensinar a mesma coisa que eu aprendi.</p>
<i>Trabalho como estratégia de prevenção do envolvimento de jovens com a criminalidade</i>	<p>o que bota esses menino a perder é querer coisa cara e não querer trabalhar [...] Né pra explorar não, mas tem que ensinar desde novo que se quer alguma coisa tem que trabalhar, não negócio de apanhar dos outros</p> <p>Tu acha que se o pai tivesse dado limite, colocado pra trabalhar desde cedo, ele tinha dado pra ruim? Tinha nada, garanto a você</p>
<i>Trabalho como meio para formação de valores</i>	<p>tem que ensinar desde novo que se quer alguma coisa tem que trabalhar, não negócio de apanhar dos outros</p> <p>tudo que ele me ensinou foi trabalho, através do meu pai, ele ensinou a respeitar os outros, quando ele chegava na casa dos outros eu tinha que dar</p>

	<p>um oi, como hoje não é, não tem isso ... meus filhos hoje as pessoas ficam maravilhadas porque tratam todo mundo bem, mas tem que tratar bem</p> <p>Pesquisador: o senhor acha que o trabalho ensinou, à pessoa do senhor, alguma coisa?</p> <p>João: Ensinou a viver. A respeitar os outros [...]. Porque, antigamente, a gente chegava na casa de qualquer pessoa de idade, a gente tinha que dar a bênção a todo mundo, se não desse bênção, quando chegasse em casa, não ia prestar. Tinha que pedir a bênção a todo mundo.</p>
--	---

Quadro 5. Significados de trabalho infantil de João e as unidades de análise correspondentes.

Aqui repete-se uma tendência já observada na família de Lucas e Renata. Para João, seu trabalho na infância também se constitui como um legado que foi sendo intergeracionalmente transmitido entre os membros da família. Além disso, o trabalho infantil foi significado como um contexto propício à formação de valores e uma estratégia de prevenção do envolvimento de jovens com a criminalidade. Podemos inferir, inclusive, que estes significados estão em forte consonância, uma vez que a construção de valores é associada ao trabalho pelo participante, algo destacado no trecho em que afirma “*tem que ensinar desde novo que se quer alguma coisa tem que trabalhar, não negócio de apanhar dos outros*”.

Como discutimos no capítulo 6, João afirma ser perceptível o aumento da criminalidade na região onde reside com sua família. E, conforme o participante, isso se deve a pelo menos dois aspectos: os pais atualmente têm pouca autoridade sobre os filhos e a fiscalização sobre o trabalho inibe a possibilidade de jovens trabalharem, o que deixa o jovem mais disponível para práticas delituosas. Os trechos reproduzidos a seguir condensam os dois aspectos mencionados.

Em uma conversação na qual o participante explicava ao pesquisador como ocorrem as abordagens da vizinhança sobre o trabalho dos seus filhos, houve o seguinte diálogo:

Pesquisador: “*Era uma coisa que as pessoas viam como algo valoroso [trabalhar precocemente]?”*”.

João: *“É, não é igualmente a hoje! “Vou denunciar porque o senhor tá botando os meninos pra trabalhar”, não existe isso! Eu digo: “tem que denunciar os meninos que estão lá na quadra jogando bola, que, ali, ninguém sabe”. Olha o que tá acontecendo no Logradouro A aí, no Logradouro A tá dando é muita “coisa boa” [comenta ironicamente], por causa disso aí”.*

Em outro momento, ainda na mesma conversação, o participante complementou sua posição:

João: *“Eu não acho correto esse tipo de coisa, porque antigamente não é hoje, hoje o pai não pode reclamar com o filho, não pode dar um beliscão no filho, não pode nada, porque o menino mesmo já diz: “você me deu um tapa aqui, eu vou denunciar”, mas, antigamente, não tinha isso. Isso aí não é correto nunca, esse negócio dessa lei”.*

Pesquisador: *“Essa lei que tenta proibir os filhos de ajudar o pai no trabalho...”.*

João: *“É, não acho correto nunca, isso aí. O que acabou com o Logradouro A foi isso aí, o Logradouro A acabou!”.*

9.2.2. Os significados de trabalho e as posições do *self* para Livia

As conversações com Livia (13a) foram desafiadoras. Apesar de ter se disponibilizado a participar da pesquisa e ter sido sempre receptiva com nossa estadia em sua residência, em alguns momentos se mostrava pouco interessada nas conversações, dando respostas curtas e, algumas vezes, evasivas. Por conta disso, o pesquisador adaptou um roteiro de conversação baseando-se no instrumento de complementação de frases de Rey (2005), quando a participante confessou que *“às vezes prefiro escrever que falar”*. As frases escritas eram apresentadas e se solicitava que ela pensasse numa complementação para esta, que poderia ser uma palavra ou uma frase; após a escrita complementar, perguntávamos o que ela quis dizer com o que escrevera. A partir das respostas dadas, novas perguntas eram elaboradas. Da nossa primeira tentativa com este meio para produção dos dados surgiu o seguinte diálogo:

Pesquisador: *“O trabalho para mim é...?”.*

Livia: *“Bom”.*

Pesquisador: *“Bom em que sentido? O que é bom?”.*

Lívia: “*Bom que não é muito esforçado, como essas pessoas trabalham aí... não é assim, é legal*”.

Pesquisador: “*Minha família pensa que meu trabalho...?*”.

Lívia: “*É legal*”.

Pesquisador: “*Quem, da sua família, pensa que é legal?*”

Lívia: “*Todo mundo*”.

Pesquisador: “*E eles te incentivam?*”.

Lívia: “*Não, dizem que eu não faço nada [risos]*”.

Pesquisador: “*Meus professores pensam que meu trabalho é...?*”.

Lívia: “*Obrigação*”.

Pesquisador: “*Eles já te falaram alguma coisa diretamente?*”.

Lívia: “*Que é obrigação dos filhos ajudarem os pais em casa. Todos os professores, acho que falam isso*”.

Pesquisador: “*Gostaria que meu trabalho...?*”.

Lívia: “*Não existisse*”.

Pesquisador: “*Por que? Ou o que você quis dizer com isso?*”.

Lívia: “*Que não tivesse trabalho nenhum pra eu fazer, que eu ficasse em casa de boa⁴⁰*”.

Pesquisador: “*Como assim?*”.

Lívia: “*Porque eu passo metade do dia varrendo a casa, limpando tudo... se durasse mais tempo, eu ia infartar*”.

Pesquisador: “*Adolescentes que trabalham...?*”.

Lívia: “*Ocupam a mente [...] mente desocupada é morada do satanás, né? Então, pessoas que ficam sem fazer nada, pensam em outras coisas piores, por isso que é melhor trabalhar*”.

Pesquisador: “*Você falou que o pessoal considera que você não faz nada*”.

Lívia: “*É porque eles não valorizam o que a pessoa faz [...] é, não valorizam. A gente varre a casa, eles passam por cima, sujam. Depois, dizem que a gente não fez nada*”.

Pesquisador: “*E como você se sente em relação a isso?*”.

⁴⁰ “*de boa*”: expressão local polissêmica; aqui, significa ter o tempo livre de obrigações; sentir-se tranquila e livre de preocupação

Lívia: “*Nada, eu deito e fico bem de boa, deixo pra lá*”.

Pesquisador: “*Você sente que seu esforço não é valorizado?*”.

Lívia: “*Não! Minha consciência tá limpa de que eu fiz, se eles acham que eu não fiz, deixa lá*”.

Em outro momento Lívia esclareceu o que estava implicado na avaliação que ela fazia de si mesma como uma adolescente esforçada no trabalho, mas não esforçada nas atividades de casa.

Pesquisador: “*Trabalhar é para você...?*”.

Lívia: “*Coisa de pessoas esforçadas*”.

Pesquisador: “*Você se considera uma pessoa esforçada?*”.

Lívia: “*Não!*”.

Pesquisador: “*O que faltaria, então, pra você ser considerada uma pessoa esforçada?*”.

Lívia: “*Se eu fosse mais ágil, mais esforçada mesmo, **pra fazer as coisas dentro de casa***”.

O contraponto entre “ser esforçada no trabalho do bar” e “não ser esforçada nas tarefas de casa” parece importante, pois nos remete à afirmação de Colonna (2015), já discutida anteriormente, sobre como o trabalho doméstico de crianças e adolescentes geralmente é desvalorizado, visto mais como um auxílio à família que como um trabalho propriamente. Ao parecer reproduzir este mesmo entendimento, julgamos que Lívia pode tê-lo internalizado como parte de sua cultura pessoal.

Além de reiteradas vezes ter afirmado que a família não valoriza seu trabalho, notamos, no trecho acima, como a participante associa o ócio à periculosidade, afirmando ser, portanto, melhor trabalhar que estar ociosa. Segundo sua perspectiva, o ócio pode levar um jovem a envolver-se com práticas que são socialmente reprovadas, como criminalidade. Em outro momento, Lívia expressou a mesma crença, como vemos a seguir:

“É melhor trabalhar do que ficar vagabundando na rua, né? Metade das pessoas do Logradouro A acham que isso é exploração infantil [refere-se ao fato dela e dos irmãos trabalharem], metade acha. As professoras mesmo falam que não pode, isso e

aquilo. Mas eu acho legal. Ficar igual a esses meninos do Logradouro A, não dá nada que preste”.

Podemos inferir que, para Livia, semelhantemente ao apresentado por seu pai João, o trabalho infantil também aparece significado como uma *forma de evitar o envolvimento com práticas socialmente reprováveis*. Contrapõe, assim, o ócio como momento de risco e o trabalho como uma saída possível para este risco. Também de modo semelhante a João, Livia utilizava os jovens do Logradouro A como exemplo de conduta a ser evitada. As justificativas dadas por ela aparecem, de modo sutil, em declarações como “*dar nada que preste*” e “*pessoas que ficam sem fazer nada, pensam em outras coisas piores*”

Esta representação do Logradouro A como um lugar perigoso e hostil, no qual os jovens, no geral, estavam envolvidos em práticas delituosas, foi algo presente no discurso da família de João, da família de Zilda – que discutiremos mais a frente – e do informante-chave José. Observamos na fala de Livia que ela também utilizava aquele território e seus moradores como modelos de comportamento que, segundo sua perspectiva, deveriam ser evitados.

Ainda que se reconheça que tenha atribuído valores positivos ao trabalho, chamou-nos a atenção a apresentação de indícios de que seu trabalho também constitui um fardo, algo que, se possível, Livia preferiria não ter de fazer. Isto nos mostra como os significados de trabalho infantil, como afirmado anteriormente, envolvem ambiguidades e é capaz de comportar, ao mesmo tempo, componentes positivos e negativos sob a ótica daqueles que o vivenciam.

Pesquisador: “*Gostaria que meu trabalho...?*”.

Livia: “*Não existisse*”.

Pesquisador: “*Não existisse?*”.

Livia: “*Sim!* [risos]”.

Pesquisador: “*Por que? Ou o que você quis dizer com isso?*”.

Livia: “*Que não tivesse trabalho nenhuma pra eu fazer, que eu ficasse em casa de boa*”.

No momento em que fez esta afirmação, o pesquisador acabou por não adentrar nos meandros do que significaria este “não existisse”. Em uma conversação posterior, no entanto, após uma análise preliminar do áudio transcrito, este tema foi retomado junto à participante.

Pesquisador: “[...] *aquele dia que você disse que queria que seu trabalho não existisse, lembra?*”.

Lívia: “*Lembro sim [risos]*”.

Pesquisador: “*o que você quis dizer com aquilo? Consegue lembrar?*”.

Lívia: “*é que assim, é cansativo ter que trabalhar. Aqui os meninos só ficam em coisa de pasto, de boi, e fica eu e Laura pra tudo. Meu pai depois do acidente⁴¹ a gente não quer botar muita coisa pra ele, entendeu? Graças a deus ele tá bem, mas meu pai tem idade já. Se eu fosse uma patricinha dessas aí de Cidade Cinza [refere-se a uma cidade próxima à Comunidade Azul], meu pai tivesse condições, eu ia trabalhar menos. Eu ia trabalhar, entendeu? Mas ia ficar mais de boas*”.

Pesquisador: “*mesmo com uma condição melhor você trabalharia?*”.

Lívia: “*Sim, ia trabalhar sim. Acho importante o jovem ter o que fazer, aprender alguma coisa...*”.

Fora do âmbito do trabalho, um aspecto muitas vezes destacado por Lívia foi sua vida escolar. Nas falas de Lívia apareceu, muitas vezes, a relação entre o trabalho e a escola. Vimos, em relatos dos trechos anteriores, que seus professores constantemente faziam julgamentos diversos, positivos ou negativos, sobre o seu trabalho. Como veremos mais à frente no caso de Laura, sua irmã, este aspecto também foi ressaltado com frequência.

Transcrevemos a seguir alguns trechos que ilustrarão nossas interpretações a respeito de como o trabalho e a vida escolar de Lívia se entrelaçavam de diferentes modos. Esta conversação foi realizada com foco sobre a relação trabalho-escola, após ela ter relatado alguns comentários realizados pelos seus professores, como pôde ser visto em falas apresentadas anteriormente.

Pesquisador: “*Mas o que exatamente seus professores dizem do seu trabalho?*”.

⁴¹ O pesquisador foi informado de que João sofreu um acidente de trânsito em janeiro de 2018. Segundo o relato dele e dos familiares, o acidente fez com que João perdesse o olfato e tivesse uma discreta redução de mobilidade no braço esquerdo, por conta de uma lesão no ombro. Desde então, houve um acordo entre os filhos e a esposa de João para assumir parte do trabalho que era anteriormente realizado por ele, especialmente o trabalho na agricultura.

Lívia: *“Ah, falam um monte de coisa! Que é errado, que eu poderia estar trabalhando em casa ou com meus irmãos na roça, mas em bar não. Que não é errado trabalhar, entendeu? Mas que no bar não pode, por causa da bebida e de um monte de coisa mais...”*

Pesquisador: *“E você concorda com eles?”*

Lívia: *“Não!”*

Pesquisador: *“O que você pensa sobre isso, então?”*

Lívia: *“Que ali é um trabalho digno, que não está roubando nem tirando de ninguém, e que ali a gente lida com gente, a gente aprende a lidar com gente. Gente boa, gente ruim, tem de tudo”*

Pesquisador: *“E o que mais você considera que aprende?”*

Lívia: *“Aprendo a ser uma pessoa esforçada, aprendo a lidar com gente, aprendo a falar, a fazer conta, a mexer com dinheiro, que muito colega meu não sabe... aprendo ser uma pessoa responsável também, né”*

Pesquisador: *“Colega aqui da Comunidade Azul?”*

Lívia: *“Da escola também. Daqui, da escola... Tem menino grande já, que não sabe dar um troco, e eu sei”*

Pesquisador: *“Você acha que são essas coisas, então, que você leva do trabalho pra escola?”*

Lívia: *“Sim. Eu sou uma boa estudante. Não dou trabalho a meus pais, a meus professores. Eu estudo em escola militar. Tiro boas notas, não deixo de estudar pra ter que trabalhar”*

Pesquisador: *“Você acha que ser uma boa estudante tem alguma relação com o seu trabalho?”*

Lívia: *“Sim, eu acho. Como eu disse, eu aprendo a lidar com gente, fazer conta, essas coisas”*

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como forma de evitação de envolvimento com a criminalidade</i>	<p>Mente desocupada é morada do satanás, né? Então, pessoas que ficam sem fazer nada, pensam em outras coisas piores, por isso que é melhor trabalhar.</p> <p>É, melhor trabalhar do que ficar vagabundando na rua, né?</p> <p>Eu acho legal [trabalhar]. Ficar igual a esses meninos do Logradouro A, não dá nada que preste</p> <p>Ali é um trabalho digno, que não está roubando nem tirando de ninguém</p>
<i>Trabalho como contexto de aprendizado de habilidades interpessoais e intelectuais</i>	<p>[...] hoje eu sei conversar bem, sei fazer conta, eu sei tratar as pessoas bem [...] se você me pedir pra ir ali comprar uma coisa eu sei, eu sei quando vai faltar coisa no bar, quando tem que fazer coisa pra vender que vai acabar. Tudo eu aprendi trabalhando, entendeu?</p> <p>aprendo a lidar com gente, aprendo a falar, a fazer conta, a mexer com dinheiro, que muito colega meu não sabe.</p> <p>eu aprendo a lidar com gente, fazer conta, essas coisas.</p>
<i>Trabalho como meio para formação de valores</i>	<p>aprendo a ser uma pessoa esforçada</p> <p>aprendo ser uma pessoa responsável também, né</p>

Quadro 6. Significados de trabalho infantil de Lívia e as unidades de análise correspondentes.

Como temos demonstrado, é parte da rotina do adolescente trabalhador e estudante ter de conciliar demandas de trabalho e escola (Santana, 2017). Isso tem repercussões materiais, ao terem que lidar com exigências práticas do dia a dia, e repercussões psicológicas, quando essa vivência se torna parte de suas construções subjetivas. Parece-nos pertinente supor que, dentre as posições do *self* de Lívia, a posição Eu-trabalhadora, que emerge de sua vivência de trabalho, e a posição Eu-estudante, que emerge de sua vivência na escola, estão em um diálogo intersubjetivo de modo simétrico.

Ao abordar a relação entre tais posições, não é possível afirmar que haja dominância de uma sobre a outra, se considerarmos que a participante expressou “*não deixo de estudar pra ter que trabalhar*”. Supomos ser mais pertinente afirmar que há intercâmbios entre elas, uma vez que diferentes signos (*aprendizado; ser esforçada; responsabilidade*) e significados (*trabalho como contexto de aprendizagem de habilidades interpessoais e intelectuais; Trabalho como meio para formação de valores*) parecem estruturar ambas as posições. A figura a seguir é uma tentativa de representar graficamente tal interpretação.

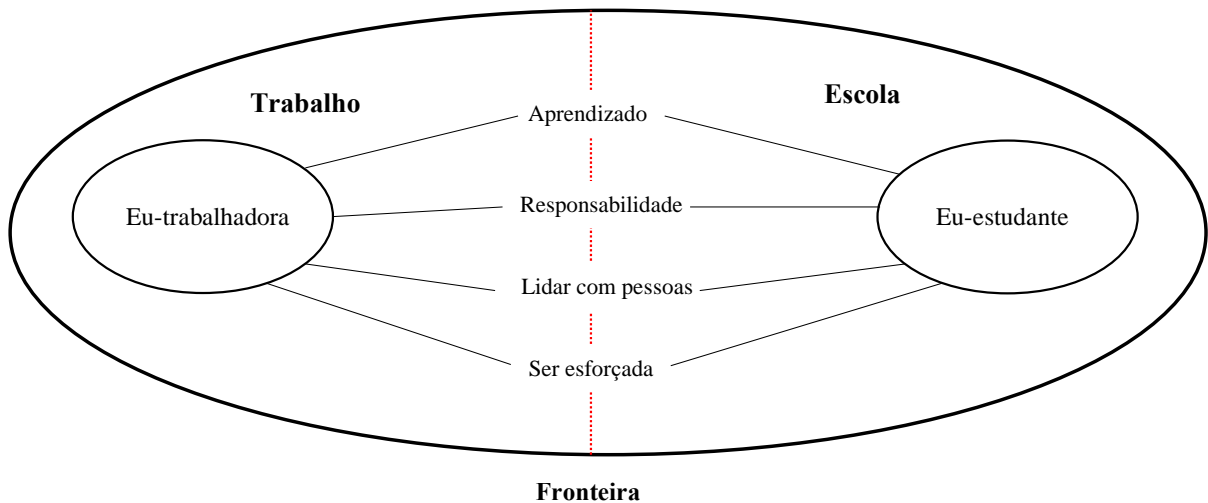


Figura 17. Signos e significados que estruturam as posições Eu-trabalhadora e Eu-estudante de Livia.

Ao falar sobre sua vivência como trabalhadora foi frequente, na narrativa de Livia, o contraponto entre “ser uma pessoa esforçada” no trabalho com o bar e na roça e “não ser uma pessoa esforçada” no trabalho doméstico. Esta última avaliação parece mais relacionada ao julgamento dos seus familiares, que não valorizavam seu empenho nas atividades domésticas. Mas, podemos supor que ele foi internalizado pela participante, uma vez que aparece expresso em seu discurso. Notamos que estes dois polos afetivo-semióticos ambivalentes eram estruturadores das posições Eu-pessoa esforçada e Eu-pessoa não esforçada, que exibem um vínculo significativo com a posição Eu-trabalhadora.

Os dados que ilustram o caso indicam a existência dos signos “esforçada” e “não-esforçada”. Mas, “não esforçada” não desponta como a negação complementar de “esforçada”, e sim como um signo promotor estabelecido ante uma dimensão de sua vivência laboral (o trabalho doméstico). Neste caso, não se pode afirmar que os referidos signos

compõem uma dualidade; supomos ser mais adequado interpretá-los como signos promotores inscritos cada um deles em uma dimensão diferente da vida de Lívia; o signo “esforçada” é mediador do processo de posicionamento Eu-pessoa esforçada que emerge da sua avaliação sobre seu trabalho no bar e na roça; o signo “não-esforçada” é mediador do processo de posicionamento Eu-pessoa não esforçada, que surge de sua avaliação sobre seu trabalho doméstico, uma vez que ela considera que, nesta situação, ela não se esforça de modo suficiente ou que seu eventual esforço não é reconhecido pelos demais. Ambos os signos, como é característico dos signos promotores, são operadores semióticos fundamentados em valores que vão mediar a construção de significados de trabalho (Valsiner, 2012).

Supomos que o posicionamento Eu-pessoa não esforçada, em diálogo com a vivência de Lívia no trabalho doméstico, reflete a desvalorização que esta forma de trabalho encontra na sociedade brasileira, como afirmado por Silva (2015) e Rocha (2011). Assim, parece-nos razoável afirmar que este significado da cultura coletiva brasileira está inscrito também na cultura pessoal da participante, o que denota o papel da cultura na constituição subjetiva das pessoas (Rey, 2003).

Aqui, cabe um adendo: não se reconhecer como uma “pessoa esforçada” no trabalho doméstico pode ter um sentido muito além do que exploramos em nossa interpretação. O episódio de trabalho coletivo em que a participante, junto a sua irmã e ao seu pai, assava castanha (ver seção 8.2, episódio de trabalho coletivo descrito na página 199), nos faz pensar que, embora ela estivesse envolvida em atividades perigosas (por ter que manipular fogo e objetos perfurocortantes), seu trabalho doméstico não era valorizado pelos familiares e que pode vir daí sua sensação de “não se sentir esforçada”.

Em outro episódio observado (ver relato descrito na página 195), quando a participante vai alimentar os porcos, a expressão “*essas coisas aqui só sobra pra mim*” denota que esta tarefa parece menos importante, quando comparada a cuidar de cavalos ou de plantio e colheita, que são de responsabilidade dos seus irmãos do sexo masculino e do seu pai. Ainda que a ausência de dados nesta direção possa não embasar suficientemente nossa suposição, não se pode descartar a possibilidade de uma divisão sexual não somente das atividades laborais, mas também referente ao valor atribuído a cada uma delas, pelos diferentes membros da família. Esta divisão sexual em função do tipo de tarefa e do valor atribuído à tarefa também pode estar na base da emergência da posição Eu-pessoa não esforçada.

Revisitando os diferentes momentos das conversações anteriormente expostos, notamos que os significados de trabalho como aprendizado ou como forma de disciplinar o comportamento de um jovem se fundamentam, sobretudo, nas suas atividades no bar e na roça, mas não na sua atividade doméstica. Esta constatação reforça novamente a tendência de hierarquização dos tipos de trabalho, na qual o trabalho doméstico é visto como tendo uma menor importância (Colonna, 2015).

9.2.3. Os significados de trabalho e as posições do *self* para Laura

Identificamos, no discurso de Laura (16a) sobre o trabalho, signos como “aprendizado” e “treinamento”, que indicavam suas elaborações para a vida adulta que se avizinhava. Nesta direção, ao se referir a sua ocupação no bar da família, a participante expressou: *“Ajuda [o trabalho]! É bom na conta, em matemática, fico esperta! [...] ajuda a lidar com pessoas, porque eu lido com pessoas todos os dias, pelo menos, quando for pra fora, já vou saber conversar”*.

Na rotina de Laura, boa parte das atividades laborais se concentrava na lida com o bar. Por ser a mais velha entre as meninas residentes na casa de João⁴², ela assumia a maior parte das tarefas que envolviam questões de funcionamento do bar, como abrir ou fechar o estabelecimento, controlar estoque de produtos, e assim por diante. Essa atividade era intercalada, no entanto, com o cuidado com a roça e os animais, conforme trecho a seguir: *“Eu fico no bar quando chega alguém, dependendo da hora, eu fico tarde ou cedo, vou dar comida ao porco... eu fico no bar, depois, eu venho pra casa, umas onze horas, dependendo da hora que o povo for embora”*. Parte da rotina de Laura também era composta ainda por atividades domésticas, *“sábado, eu lavo roupa; domingo, eu não faço nada, fico no bar também, de segunda a domingo no bar”*.

Laura reconhecia que a escola e a vizinhança tendiam a ver de modo mais tolerante seu trabalho no bar, diferente do que ocorria com sua irmã Lívia. Ainda assim, falou que sua presença neste espaço não deixava de ser causa frequente de comentários, especialmente na

⁴² Foi mencionada algumas vezes pelos familiares a existência de uma irmã mais velha, casada e com filhos, que reside em outro município. Durante os meses de pesquisa de campo não houve contato do pesquisador com esta filha de João. Portanto, entre aqueles que residiam na casa à época da pesquisa, Laura era a filha mais velha entre as meninas.

vizinhança, “*eu, menina, dezesseis anos, de menor, trabalho em bar, então as pessoas acham diferente, acham que é mais pra homem, mas minha família acha normal*”.

Quando questionada sobre o que significava seu trabalho, Laura disse: “*Importante porque quem trabalha não mexe com as coisas dos outros, né? Então, quem trabalha tem a mente ocupada, não vai pensar em fazer outras coisas, por isso que eu acho importante*”.

Dada a recorrência de falas indicativas da ideia de que o trabalho seria benéfico ao jovem no sentido de evitar o envolvimento com práticas delituosas, o pesquisador perguntou a Laura o motivo dela pensar isso, se ela tinha conhecido alguém que se envolveu com a criminalidade por não ter trabalhado.

Pesquisador: “*É que eu vi vocês dizerem isso muitas vezes. Isso chamou minha atenção...*”.

Laura: “*Sim, porque tem muito aqui. Não tinha não, mas de um tempo pra cá... esses meninos querem roupa de marca, coisa cara, tá luxando. Aí o pai não tem condições [...] Se ele trabalhasse, não estaria pensando nisso. Mas não trabalha, vai pegar dos outros. Por isso que eu acho que tem que trabalhar, pra desde cedo aprender a dar valor às coisas*”.

Pesquisador: “*Mas você já viu algum caso assim aqui?*”.

Laura: “*Caso de roubar ao invés de trabalhar?*”

Pesquisador: “*Digo, de algum adolescente ou criança que foi roubar porque não trabalhou pra ter...*”.

Laura: “*Tem sim! No Logradouro A é o que mais tem. Tráfico, roubo... deram pra roubar dois numa moto. Toda hora é isso. Vagabundando, vai dar o que preste?*”.

Deste exposto, podemos concluir que, de fato, o significado do trabalho como forma de evitar o envolvimento com práticas ilícitas parece ser parte da cultura coletiva da família de João, Lívia e Laura, dado ter sido um discurso expresso pelos três participantes da mesma família. E, assim como seus outros familiares, Laura utilizava estereótipos acerca dos jovens do Logradouro A como exemplos de comportamentos a serem evitados.

No campo de significados de trabalho de Laura identificamos também alguns conteúdos a partir dos quais inferimos que, naquele momento, ela vivenciava um período de expectativas em relação à transição para a vida adulta, como se evidencia no diálogo a seguir:

Pesquisador: “No que você tem pensado para o futuro, em relação a quando terminar a escola?”.

Laura: “Eu queria concluir, fazer um curso técnico... porque, por enquanto, não penso em fazer faculdade, aí ir melhorando de vida, não tá ruim, mas é bom melhorar, né?”.

Pesquisador: “Você já tem se identificado com alguma profissão?”.

Laura: “Eu já, um bocadinho! Só que só de gostar, entendeu? Tem que ser uma que você queira mesmo, até agora, não tive nenhuma. Por um momento, eu quis ser aquilo que cuida de animal...”.

Pesquisador: “Médica veterinária?”.

Laura: “É, médica veterinária! De cavalo, essas coisas assim”.

Pesquisador: “Por que você escolheu isso?”

Laura: “Porque eu sou daqui do campo mesmo, gosto de cavalo, gosto dessas coisas...”.

Em outro momento, Laura avaliou sua relação com o trabalho à época e como ela temia ter que continuar trabalhando no bar, caso não conseguisse prosseguir nos estudos ou entrar no mercado formal de trabalho:

“[queria que o trabalho] continuasse até certo tempo, depois de certo tempo, parasse, pra eu continuar outra coisa, **porque eu não queria ficar pra sempre em bar**. Eu quero, depois disso, continuar em outra coisa [...] Vai de mim, porque, eu concluindo, não sei se vou achar um trabalho ou vou fazer um curso, aí vai depender”.

Discorrendo sobre a transição para a vida adulta, Laura mencionou que se sente hoje muito mais próxima desta fase do que da adolescência, uma vez que, ao completar os 16 anos, sua idade à época da pesquisa, a família passou a lhe conferir ainda mais responsabilidades: “tem coisa aqui que hoje eu já faço [no bar], que antes não podia porque eu não tinha idade ainda”. Em outro momento, ela completou, “meu pais não se preocupa de ter que me deixar só aqui se precisar, porque eu já tô esperta [risos]”. Perguntada como ela se sentia ao assumir mais responsabilidades no trabalho atualmente, por conta da sua idade, ela respondeu:

Laura: “vai ter a hora que vou precisar sair daqui [...] acho que tô aprendendo a ser uma pessoa de bem, a ter jeito para as coisas, então quando eu for trabalhar, assinar carteira, eu vou saber me virar...”

Pesquisador: “você está aprendendo no trabalho coisas que vão te ajudar a ser uma pessoa adulta, é isso?”

Laura: “Sim, isso. O que eu vou levar daqui vai me ajudar a ser uma pessoa melhor, responsável, saber me virar sem depender de pai e mãe”

Esses dados indicam que, para Laura, o trabalho, especialmente para alguém de sua idade, funciona também como preparação para a vida adulta, tanto em relação à entrada no mercado de trabalho como pela aquisição de habilidades socialmente esperadas para esse momento da vida.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como forma de evitação de envolvimento com a criminalidade</i>	quem trabalha, não mexe com as coisas dos outros, né? Então, quem trabalha tem a mente ocupada, não vai pensar em fazer outras coisas esses meninos querem roupa de marca, coisa cara, tá luxando. Aí o pai não tem condições. Se ele trabalhasse, não estaria pensando nisso. Mas não trabalha, vai pegar dos outros. Por isso que eu acho que tem que trabalhar, pra desde cedo aprender a dar valor as coisas.
<i>Trabalho como contexto de aprendizado de habilidades interpessoais e intelectuais</i>	Ajuda [o trabalho]! É bom na conta, em matemática, fico esperta! [...] ajuda a lidar com pessoas, porque eu lido com pessoas todos os dias, pelo menos, quando for pra fora, já vou saber conversar acho que tô aprendendo a ser uma pessoa de bem, a ter jeito para as coisas
<i>Trabalho como preparação para a vida adulta</i>	então quando eu for trabalhar [na vida adulta], assinar carteira, eu vou saber me virar...[por já ter

	trabalhado na adolescência] O que eu vou levar daqui vai me ajudar a ser uma pessoa melhor, responsável, saber me virar sem depender de pai e mãe
--	--

Quadro 7. Significados de trabalho infantil de Laura e as unidades de análise correspondentes.

Hermans e Meijers (2018) assinalam que o *self* dialógico é um processo significativamente sensível a estímulos socioculturais e individuais. Ou seja: as mudanças e continuidades do *self* são impulsionadas por mudanças tanto exógenas (externas ao indivíduo) quanto endógenas (internas ao indivíduo). Isto posto, o que percebemos foram aspectos da transição para a vida adulta funcionando como elementos exógenos e endógenos na emergência de posições do *self* de Laura.

A posição Eu-trabalhadora, resultado de sua vivência de trabalho precoce, funciona como um núcleo dinâmico de organização dos significados de trabalho⁴³. Para nós, embora tenha expresso falas indicativas do significado de trabalho como evitação de envolvimento com a criminalidade, supomos serem mais centrais ao núcleo da posição Eu-trabalhadora, dada a proximidade desenvolvimental da participante com a adultez, os significados de trabalho como contexto de aprendizado e preparação para a vida adulta. A figura (Figura 18) a seguir ilustra graficamente a disposição dos significados na constituição da referida posição do *self*, do núcleo à periferia.

⁴³ Ver discussão no capítulo 2, seção 2.5.6 e 2.5.7.



S: significados

Figura 18. Significados que estruturam a posição do *self* Eu-trabalhadora de Laura.

Os dados apresentados apontam para a emergência da posição Eu-trabalhadora em diálogo intersubjetivo com diferentes meta-posições, que denominaremos de Eu-profissional no futuro, Eu-pessoa de bem e Eu-independente. Estas últimas, emergem como resultado de suas expectativas de futuro para uma eventual vida adulta que se aproximava. São, portanto, meta-posições construídas de modo imaginativo, como personagens fora da cena (como a visão de helicóptero (Hermans e Meijers, 2018), de que tratamos no capítulo 2), com a capacidade de criar conjecturas para o futuro, a partir da posição Eu-trabalhadora, situada no tempo presente (ver figura 19).

É importante notar as construções discursivas de Laura, direcionadas notadamente para ações futuras (*quando eu for, eu vou, vai, e assim por diante*):

Eu-independente: “*quando for pra fora, já vou saber conversar*” ... “*eu vou saber me virar...*” ... “*saber me virar sem depender de pai e mãe*”

Eu-pessoa de bem: “*acho que tô aprendendo a ser uma pessoa de bem, a ter jeito para as coisas*” ... “*o que eu vou levar daqui vai me ajudar a ser uma pessoa melhor, responsável*”

Eu-profissional no futuro: “*Eu queria concluir, fazer um curso técnico...*” ... “*eu quis*

ser aquilo que cuida de animal” porque “eu sou daqui do campo mesmo, gosto de cavalo, gosto dessas coisas...” ... “depois de certo tempo, parasse [o trabalho], pra eu continuar outra coisa, porque eu não queria ficar pra sempre em bar”.

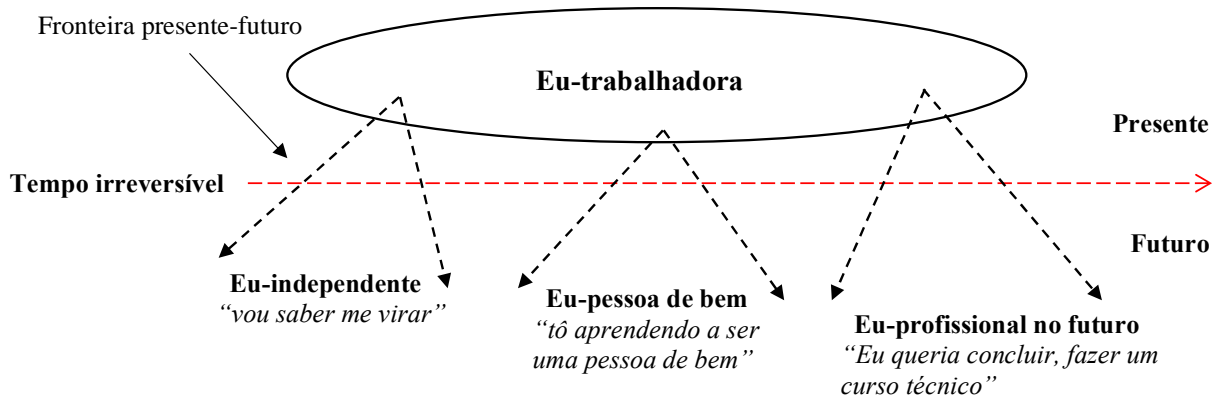


Figura 19. Emergência das meta-posições Eu-independente, Eu-pessoa de bem e Eu-profissional no futuro a partir da posição Eu-trabalhadora do *self* de Laura.

O uso do gerúndio (“*tô aprendendo a ser uma pessoa de bem*”) dá pistas para a interpretação de que a meta-posição Eu-pessoa de bem, embora direcionada ao futuro, tem força já no tempo presente da vida de Laura, como um processo em curso. A meta-posição Eu-profissional no futuro está assentada em uma construção pessoal bastante interessante: Laura justifica ter pensado em cursar veterinária devido a sua origem rural, uma vez que cuidar de animais é também parte de suas rotinas laborais. Isso evidencia ainda mais o caráter contextual da construção de significados e processos de posicionamento do *self* que, embora não fatalmente determinados, estará sempre circunscrito àquilo que é ofertado por dado contexto sociocultural (Rey, 2003; Valsiner, 2012; 2014).

9.3. Zilda, Ana e Nara: “*trabalho pesado, pra ir pra enxada, não!*”

9.3.1. Os significados de trabalho para Zilda

Para Zilda (32a), ter trabalhado na infância foi uma experiência marcada também pelos castigos físicos e pelo sentimento de ser discriminada em casa. Assim como fez Lucas, Zilda procurou, a todo o tempo, distinguir o trabalho do seu passado como criança daquele que é hoje exercido por suas filhas, conforme demonstrado no trecho a seguir:

*“Foi muito sofrimento, não gosto nem de lembrar [risos]. **Que me botasse pra trabalhar, mas não precisa ser aquela miséria que faziam comigo** [a voz da participante fica embargada e ela fica em silêncio por alguns segundos]. *Em casa de família, nego escondia a comida pra eu não comer. Em casa era minha mãe me fazendo de escrava. Eu jamais faria isso com uma filha minha [...]* **Hoje elas estão aí, estudar que é importante, depois o resto. Trabalhar também. Trabalho pesado, pra ir pra enxada, essas coisas, não!**”.*

Sobre o trabalho de suas filhas, Zilda disse ser *“uma ajuda fundamental que elas me dão”*. Quanto à remuneração das filhas por essa ajuda, a participante disse não ser frequente, pois o que se ganha no trabalho é revertido para a própria manutenção da casa:

“Também não fico sem dar nada, tu sabe... elas precisam das coisinhas dela, na escola, quer um lanche, a escola dá mas elas não gostam, não comem... comem, mas de vez em quando, quero dizer. O dinheiro aqui, eu dou, o avô dá. Mas eu não dou só pela ajuda não. Elas me ajudam, eu dando ou não”.

A oportunidade de trabalhar junto à família é, para Zilda, o que diferencia o trabalho de suas filhas do que ela considerou como “trabalho escravo”, como o que ela vivenciou na infância. Ressalta que os momentos de trabalho se constituem como mais um dos momentos interativos dela com as filhas.

A participante já havia referido, em um contato anterior, que, desde sua última separação conjugal, ela e as filhas se apoiavam mutuamente nas tarefas de casa e na resolução de problemas. A ausência de uma figura masculina em casa era algo sentido pelas filhas, cabendo a ela, por uma cobrança que fazia a si própria, *“ser pai e mãe dessas meninas”*.

Zilda: *“Aqui não tem isso de explorar não. A gente brinca, a gente dá risada, eu tô ali mais Nara catando camarão do acarajé e chega Ana, e fala de uma coisa, a gente*

brinca com quem passa. A gente se diverte [risos]. Mas nunca que eu vou tirar uma filha minha da cama pra carregar balde d'água, pra pegar em fogo... ”.

Pesquisador: “*Como você me disse que sua mãe fazia com você pequena?*”.

Zilda: “*Sim! Ali era escravidão. O que eu vejo minhas filhas fazerem aqui hoje é pelo futuro delas também. Estudar, trabalhar em casa mesmo, não em casa dos outros. Eu só vejo coisa boa disso*”.

Quando perguntada o que ela via de diferente no trabalho de suas filhas em comparação ao seu trabalho quando criança, ela respondeu:

“Mudaram, e como... Não posso bater nem numa filha minha, quanto mais [risos]. Pra mim, ter que trabalhar agora é para ajudar a comprar as coisas dentro de casa, elas poder ter as coisinhas dela, não depender de mim pra tudo, e estudar, que é o mais importante. Não dou trabalho pesado pra minhas filhas. Elas estão aqui aprendendo a fazer alguma coisa comigo e quando estiverem maiorzinha vão saber se virar. Nem de estar fazendo coisa errada, pegando o que é dos outros, que é o que mais tem aqui [aponta em direção ao Logradouro A], infelizmente. Pelo menos aprende a ser correta, a ser uma pessoa de bem [...] não tá em porta de bar, atrás de paredão⁴⁴, parecendo que não tem pai nem mãe, entendeu?”.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho severo e violento</i> (refere-se a sua vivência como trabalhadora precoce na infância)	Foi muito sofrimento [...] aquela miséria que faziam comigo [...] Em casa era minha mãe me fazendo de escrava.

⁴⁴ Referência a reunião de jovens em torno de automóveis equipados com potentes aparelhos sonoros. Segundo Agra e Nakagawa (2020), o paredão é “essa festa móvel – pode ir ali, aqui, acolá – frequentada por um público jovem e **normalmente associada ao crime e ao tráfico de drogas pelo senso comum**” (p. 279; grifo nosso). Este último aspecto pode explicar o motivo de Zilda referir-se a este espaço como algo a ser evitado por suas filhas.

<i>Trabalho como ajuda prestada à família pela criança e/ou adolescente</i>	uma ajuda fundamental que elas me dão Elas me ajudam [...]
<i>Trabalho como contexto de interação familiar</i>	A gente brinca, a gente dá risada, eu tô ali mais Nara catando camarão do acarajé e chega Ana, e fala de uma coisa, a gente brinca com quem passa. A gente se diverte
<i>Trabalho como forma de disciplinar o comportamento de crianças e adolescentes</i>	Nem de estar fazendo coisa errada, pegando o que é dos outros, que é o que mais tem aqui [aponta em direção ao Logradouro A], infelizmente. Pelo menos aprende a ser correta, a ser uma pessoa de bem [...] não tá em porta de bar, atrás de paredão parecendo que não tem pai nem mãe.
<i>Trabalho como sobrevivência econômica</i>	O dinheiro aqui, eu dou, o avô dá. Mas eu não dou só pela ajuda não. O que eu vejo minhas filhas fazerem aqui hoje é pelo futuro delas também. Estudar, trabalhar... Pra mim, ter que trabalhar agora é para ajudar a comprar as coisas dentro de casa, elas pode ter as coisinhas dela, não depender de mim pra tudo
<i>Trabalho como recurso para aquisição de habilidades para a vida</i>	Elas estão aqui aprendendo a fazer alguma coisa comigo e quando estiverem maiorzinha vão saber se virar.

Quadro 8. Significados de trabalho infantil de Zilda e as unidades de análise correspondentes.

9.3.2. Os significados de trabalho e as posições do *self* para Ana

Para Ana (14a), o trabalho estava ligado à possibilidade de aprender a se relacionar com os outros, ou ainda a aprender alguma tarefa que ela possa executar para seu sustento econômico atual e futuro. Boa parte da rotina de Ana se dividia entre tarefas escolares, tarefas de trabalho doméstico e o cuidado às irmãs mais novas, em especial o cuidado a Leila. Embora, pelo que pudemos observar, o cuidado a Leila era mais frequentemente atribuído a sua outra irmã Nara. Os episódios de trabalho observados referendam aquilo que foi trazido pela participante como sendo as tarefas mais frequentes em sua rotina.

Ela afirmou que seu trabalho, do mesmo modo que a escola, também lhe ensina coisas importantes. Para a participante, pela necessidade de interagir com pessoas na escola – pares,

professores e funcionários – e no trabalho – clientes e fornecedores da banca de acarajé da sua mãe – ela conseguiu atingir mais desenvoltura para se comunicar em momentos interativos. Os dados a seguir dão suporte a esses comentários:

Ana: “[na escola] *eu aprendo bastante pois sou uma boa aluna. Aprendo aqui também, com minha mãe. Na escola eu sou bem comunicativa, o povo adora me colocar pra apresentar coisa* [risos]...”

Pesquisador: “*que tipo de coisa você aprende aqui, consegue me contar?*”.

Ana: “*ah, aqui quando tô trabalhando com mãinha?*”.

Pesquisador: “*Isso. E nas outras coisas que você faz também, de varrer casa, de cuidar de Leila...*”.

Ana: “*Eu aprendo a ser responsável, a atender as pessoas, a falar com as pessoas, a ser educada, a mexer com dinheiro, saber dar troco, fazer uma conta [...] Eu ensino o dever a Leila, depois lá na frente quem sabe eu não dou banca⁴⁵ a outras crianças, ganho um dinheiro com isso, né?*”.

Em outro momento, a participante novamente retoma falas que associam o trabalho e a escola, vendo, em ambos os contextos, oportunidades de aprendizagem. Para Ana, a escola deve oportunizar aprendizagens de conteúdos formais, como matemática, mencionada pela participante. Ao passo que, no trabalho, as aprendizagens são mais informais e práticas, geralmente associadas a tarefas práticas do dia a dia:

Ana: “[se referindo a escola] *ensino de qualidade, que eu falo, pra gente aprender uma profissão. O que eu faço aqui [no trabalho] é só uma, eu aprendo aqui, estou aprendendo, vendo gente, vejo ali mãinha fazendo e vou fazendo enquanto ajudo ela. A escola ensina uma coisa, o trabalho ensina outra*”.

Pesquisador: “*uma ensina uma coisa, outra ensina outra, como assim?*”.

Ana: “*Sim! Tipo, vamos dizer, na escola eu aprendo matemática, né? Quando tou na banca de acarajé eu aprendo a passar troco, a contar o que precisa, o que vai faltar, se tem cerveja, refrigerante, que mãinha vende...*”.

⁴⁵ Referência a oferta de aulas informais de reforço escolar. No contexto pesquisado, notamos ser bastante frequente que adolescentes em séries mais avançadas do ensino básico auxiliem crianças mais novas através de atividades deste tipo e recebam um pagamento por isso. Estes acordos sobre a atividade e a remuneração são feitos de maneira informal.

As falas de Ana denotaram também que o trabalho foi significado por ela como uma estratégia de sobrevivência econômica. Isso mostra que há algum nível de consonância entre ela e sua mãe nas significações de trabalho. Conforme a participante, “[o trabalho] *é uma maneira de buscar sustento*”.

Segundo White (2009) a sobrevivência econômica é uma das principais razões dadas pelos adolescentes para trabalharem. Mesmo quando estes não vivenciam privações materiais e conseguem apoio financeiro da família, o trabalho é visto como um modo de exercitar a autonomia e aproximar o adolescente do mundo adulto, no qual a responsabilidade por gerir sua própria vida é um imperativo.

Ana cursava o nono ano do ensino fundamental II à época da pesquisa. A participante relatou que já começava a pensar em prestar vestibular e seguir uma carreira como médica, “*eu penso em medicina. Muita gente diz que quer medicina porque tá na moda, porque dá dinheiro... mas eu sempre gostei, não vou por moda*”. No entanto, ela disse que sente que tem pouco tempo para se preparar, porque, dadas as condições socioeconômicas da sua família, ela não pode se dedicar integralmente ao estudo: “*não me explora [o trabalho] mas faz uma coisa aqui, outra ali, as vezes parece que falta tempo*”.

Focalizando sua menção à escola e ao trabalho, na tentativa de descortinar a relação que a participante fazia entre essas duas dimensões de sua vida em diferentes momentos das conversações, foi lhe perguntado como ela achava que a escola contribuía com o seu trabalho e vice e versa:

Ana: “*Eu sou boa aluna. E aqui eu faço direitinho meu trabalho. Ajudo minha mãe, ela não precisa pagar ajudante [...] eu não deixo de estudar, de tirar boas notas. Pra mim tem sim, eu vejo que sou responsável, eu acho que isso mãinha me ensinou desde cedo*”.

Pesquisador: “*E o trabalho te ensinou isso também? De ser responsável?*”

Ana: “*Sim. Porque se eu não fizer pelo certo ali eu prejudico minha mãe [...]*”.

Pesquisador: “*Então você acha que ser boa aluna e fazer as coisas certinhas aqui são coisas que estão juntas?*”.

Ana: “*Eu faço aqui [no trabalho] o mesmo que eu faço lá [na escola], nisso de dar o meu melhor, pra ser boa aluna e pra ajudar minha mãe*”.

Observamos consonâncias entre os dados da participante e aqueles obtidos por nós em pesquisa anterior que subsidiaram a construção do caso Roberto (Santana, 2017). Assim como Ana, Roberto considerava que ser um adolescente trabalhador contribuía com sua escolarização. Ao mesmo tempo, ser um bom aluno lhe permitia desempenhar bem suas funções no trabalho. Estes dados denotam o potencial de organização dos adolescentes estudantes e trabalhadores frente às demandas desta dupla experiência. Como exploramos no referido estudo, geralmente os adolescentes visualizam, neste contexto de dupla jornada, um potencial de desenvolvimento pessoal que “aceleraria” seu crescimento em direção ao mundo adulto.

Porém, parece-nos que essa aparente “aceleração” do desenvolvimento em direção à vida adulta guarda uma armadilha, que pode implicar em insucesso e evasão escolar como consequência da dificuldade de conciliar demandas de estudo e trabalho (Rocha, 2011; Santana, 2017). Parece-nos que esta pretensa valorização da dupla jornada na adolescência talvez funcione mais como uma estratégia de resignação frente às limitadas condições materiais. Diante de uma realidade que se impõe, busca-se encontrar algum sentido positivo ou uma oportunidade de tirar algum proveito desta circunstância. No entanto, a ausência de dados nos impede de sermos mais categóricos nesta suposição.

Outras falas de Ana são indicativas de valorização do adolescente trabalhador, como se este fosse mais competente e capaz em comparação aos que não trabalham, “[adolescente que trabalha e estuda]... *eu acho que cresce mais. Cresce mais responsável, sabendo fazer as coisas, não tendo corpo mole. Sabe se virar... é isso, entendeu?*”. Novamente encontram-se consonâncias entre esse dado e dados do nosso estudo anterior (Santana, 2017), no qual era comum que os participantes se referissem a adolescentes estudantes e trabalhadores como pessoas mais capacitadas. Salienta-se que esta capacidade, conforme pôde ser observado, referia-se na verdade à possibilidade de o adolescente estar mais próximo do cumprimento de exigências do mundo adulto, como resolver problemas de casa ou tomar decisões frente a dilemas coletivos da família.

Temos indícios para afirmar que, para Ana, escola e trabalho são espaços com fronteiras permeáveis, com frequente intercâmbio entre o que se aprende em um ou em outro espaço. Esta interpretação reforça a característica processual das fronteiras (Marsico, 2011;

Marsico & Varzi, 2015). Neste caso, a fronteira trabalho-escola é estruturada como um complexo de signos (Valsiner, 2014), em que as atribuições ao conhecimento formal e informal estão amalgamadas. O exemplo ilustrativo desta interpretação está na alusão feita pela participante: “*na escola aprendo matemática*” (aprendizado formal, de cunho conceitual) e “*no trabalho eu passo troco*” (aprendizado informal, de cunho pragmático).

Além deste indicativo, emerge também a visão de si como trabalhadora associada com ser alguém responsável, o que está consoante tanto com a fala de sua mãe quanto de outros participantes da presente pesquisa, adulto, crianças e adolescentes. Este dado indica a importância atribuída pelas diferentes famílias ao trabalho como contexto para formação de valores, o que é indicativo de um significado inscrito na cultura coletiva dos três grupos de participantes e, talvez, na cultura coletiva local de modo mais amplo.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como contexto de aprendizado de habilidades interpessoais e intelectuais</i>	<p>Aprendo aqui também [no trabalho], com minha mãe</p> <p>[aprendo] a atender as pessoas, a falar com as pessoas, a ser educada, a mexer com dinheiro, saber dar troco, fazer uma conta</p> <p>O que eu faço aqui [no trabalho] é só uma, eu aprendo aqui, estou aprendendo, vendo gente</p> <p>Quando tô na banca de acarajé eu aprendo a passar troco, a contar o que precisa, o que vai faltar, se tem cerveja, refrigerante, que mãeinha vende</p>
<i>Trabalho como contexto para formação de valores</i>	<p>Pra mim tem sim, eu vejo que sou responsável</p> <p>Eu aprendo a ser responsável</p> <p>Pesquisador: E o trabalho te ensinou isso também? De ser responsável?</p> <p>Ana: Sim. Porque se eu não fizer pelo certo ali eu prejudico minha mãe [...]</p>

	eu acho que cresce mais. Cresce mais responsável, sabendo fazer as coisas, não tendo corpo mole. Sabe se virar
<i>Trabalho como estratégia de sobrevivência econômica</i>	...é uma maneira de buscar sustento

Quadro 9. Significados de trabalho infantil de Ana e as unidades de análise correspondentes.

Os dados apresentados dão pistas para a identificação das posições centrais Eu-trabalhadora e Eu-estudante como resultado das vivências como trabalhadora e estudante. Derivam destas duas posições centrais as posições Eu-bona aluna e Eu-trabalhadora responsável.

Hermans (1999) afirma que diferentes posições, além dos já referidos processos de dominâncias e diálogo intersubjetivo, podem assumir também relações de concordância e discordância entre si. Isto é, elas podem estar em uma direcionalidade consonante ou dissonante a partir dos componentes que as estruturam. No caso das posições centrais Eu-trabalhadora e Eu-estudante e das intermediárias Eu-bona aluna e Eu-trabalhadora responsável, afirma-se que a direcionalidade estabelecida é de concordância. Isso pode ser constatado uma vez que os dois conjuntos de posições, um referente à vivência do trabalho e outro referente à vivência escolar, estão alimentados por signos promotores comuns, tais como *responsabilidade, ser educada, dar o meu melhor e ser boa*.

A partir das colocações de Valsiner (2012) afirma-se que os signos mencionados compõem um complexo de signos que estão em apoio mútuo⁴⁶. A figura a seguir apresenta

⁴⁶ Resguardada as diferenças entre os eventos analisados aqui e aqueles analisados no trabalho de Silva (2017), nota-se que signos aparentemente conflitantes podem, ao funcionarem como reguladores semióticos, estabelecer relações de concordância ou de complementaridade na estruturação de uma *I-position*. Na análise do caso Rebeca, uma mãe que perdeu seu filho de forma violenta, o autor evidencia que a emergência da posição Eu-pessoa forte foi regulada por um conjunto de signos, entre os quais o signo forte *Deus* assume uma função de catalisador semiótico na construção de significados da perda filial. Este signo vem acompanhado de diversos outros signos aparentemente ambivalentes, tais como *fonte de força* que agrega os signos *ser prática e sentir-se bem*, e *fonte de ameaça* que agrega o signo *confusa*. A posição Eu-pessoa forte, portanto, surge de um complexo de signos que, embora ambivalentes, tendem a estruturar uma posição central capaz de suprimir outras posições antagônicas, como a posição *Eu-pessoa sem sentimento*, mencionada pelo autor. Assim, o autor afirma que, através da emergência da posição Eu-pessoa forte, “uma síntese foi alcançada, porém não completamente livre de tensão” (p. 89). Servimo-nos deste exemplo para ilustrar que a análise das relações entre signos como estruturadores de posições do *self*, mesmo quando eles parecem expressar ideias conflitantes, deve considerar

graficamente a tendência à concordância das referidas posições do *self*, a partir de um complexo de signos promotores comuns.

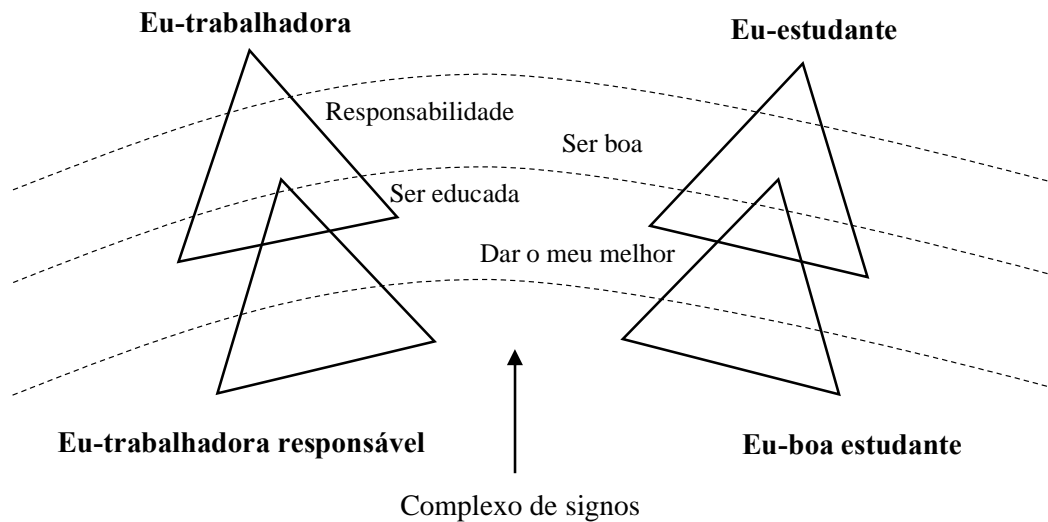


Figura 20. Relações de concordância entre as posições centrais Eu-trabalhadora e Eu-estudante e as posições intermediárias Eu-trabalhadora responsável e Eu-boia estudante de Ana, constituídas por um complexo de signos (adaptada de Guimarães (2017)).

9.3.3. Os significados de trabalho e as posições do *self* para Nara

Das tarefas referidas por Nara (11a), e que foram observadas pelo pesquisador, a mais frequente delas era o cuidado dispensado a Leila (5a). Havia um acordo entre mãe e filhas de que, enquanto Ana trabalharia com Zilda na lida com a banca de acarajé, caberia a Nara os cuidados de Leila, “*ela [se referindo a Leila] não deixa mãinha fazer nada que quer ficar em cima [...] mãinha sai pra fazer unha e deixa ela com eu; pra cuidar de meu tio ou quando tá aí no acarajé*”. Os cuidados domésticos, por sua vez, eram de responsabilidade de Ana e Nara, sem distinção.

Assim, paralelamente às atividades escolares, Nara se dedicava aos cuidados de Leila, como dar banhos e trocar as roupas, ou oferecer-lhe comida e vigiar suas brincadeiras. Observamos tensionamentos na relação entre ambas, uma vez que, em alguns dos episódios

sempre a forma como estes se interrelacionam nos processos afetivo-semióticos analisados, evitando, assim, um julgamento *a priori* sobre eventuais consensos ou dissensos entre signos.

observados, Leila confrontava comandos dados por Nara (ver episódio de trabalho solitário descrito no capítulo 8, seção 8.3). A respeito de seu trabalho como cuidadora da irmã mais nova, Nara expressou, “*eu dou banho nela, penteio o cabelo, as mesmas coisas que minha mãe faz... eu ajudo minha mãe nisso assim*”.

Em meio às atividades de trabalho de Nara, supomos que as tarefas de cuidado não eram entendidas por ela como um trabalho, mas uma ajuda prestada à sua mãe. Esta suposição se apoiou no seguinte dado, “*quando eu não tô trabalhando catando camarão ou fazendo gelo pro isopor. Quando eu tô, tipo assim... aí a gente bota ela perto e fica todo mundo olhando. Eu cuido dela quando não tô trabalhando mais Ana e mãinha*”. Em outro momento a participante disse, “*eu ajudo com Leila pra mãinha poder trabalhar... e quando eu tô trabalhando ou Ana ou mãinha que faz as coisas dela*”.

Colonna (2015) menciona que o trabalho como cuidador de irmãos mais novos, embora muito frequente, dificilmente é reconhecido como um trabalho, caindo geralmente na invisibilidade do “trabalho oculto” (Silva, 2015). O estudo realizado pela autora mostra que este reconhecimento não acontece nem por parte das crianças e adolescentes cuidadoras, nem por parte de suas famílias. Observamos, assim, que os dados referentes a Nara são compatíveis com aqueles encontrados pela referida autora.

Considerando o que a participante disse em diferentes momentos, nota-se que o cuidado com Leila era, para ela, uma tarefa custosa devido aos desgastes na relação com a irmã. Embora um dado ausente, inferimos que a pouca diferença de idade entre elas (6 anos) pode dificultar que Leila respeite a eventual posição de autoridade em que Nara é colocada.

Nara: “*ela [Leila] faz o que quer e o que bem quer. Ela só respeita quando mãinha dá um grito nela ou quando pega a sandália...*”.

Pesquisador: “*E quando Ana fala com ela, ela respeita?*”.

Nara: “*As vezes. Ana não tem paciência, dá logo dois gritos e ela para!*”.

Convém ressaltar que o trabalho como cuidadora da irmã mais nova realizado por Nara não está restrito a dar conta de necessidades práticas da vida desta. Esta suposição está assentada nos trechos de fala a seguir: “*quando ela dana a chorar eu tenho que acalmar ela, porque não gosto de ver criança chorando*” ... “*Leila é respondona, ela é obediente quando*

ela quer também...” ... “tem dias que ela não quer nada, eu boto ela na televisão, fico distraído dela, porque ela quer ficar em cima de mãe e mãe não pode pegar”.

Em pesquisa realizada por Dellazzana e Freitas (2020) com adolescentes cuidadores de irmãos mais novos, as autoras constataram que o cuidado não se restringe a suporte material, mas também a suporte emocional. Os dados das autoras compatibilizam-se com os nossos achados, uma vez que Nara também oferta apoio emocional, além do material, para sua irmã. Para as autoras, cuidar de irmãos mais novos “significa dar segurança ou apoio para um indivíduo diferenciado, concebido como mais fraco ou mais vulnerável” (p. 595).

A situação descrita pela participante está em linha com a realidade de diversas outras crianças e adolescentes cuidadoras ao redor do mundo. O ato de cuidar de irmãos mais novos geralmente vem associado à necessidade das mães e pais de exercerem múltiplas tarefas para a manutenção material da família. Entre famílias de classe média, geralmente esse cuidado à criança é dispensado pela escola ou por pessoas contratadas como babás ou empregadas domésticas. No entanto, entre famílias de classes populares, este papel é, quase sempre, exercido pelos próprios membros da família, muitas vezes crianças e adolescentes (Colonna, 2015).

Na afirmação de Colonna (2015), colocada a seguir, encontra-se também este contraste no cuidar de crianças entre famílias pobres e de classe média a que nos referimos:

Principalmente no mundo minoritário⁴⁷, de forma cada vez mais precoce e frequente, as crianças são confiadas por períodos diários prolongados aos cuidados de educadores profissionais adultos, com sua bagagem de teorias psicopedagógicas, estágio de formação, curso de estudo e atualizações contínuas. Entretanto, existem muitos lugares onde são as próprias crianças que desempenham este papel, tomando conta dos irmãozinhos mais novos, de outras crianças da família ou da vizinhança (p. 86).

Para Nara, seu trabalho como cuidadora é significado como um momento em que ela está “*ajudando mãe com as coisas de Leila*”. Já ao referir-se aos outros trabalhos, como aquele realizado na banca de acarajé, a participante expressa falas que são indicativas de suas

⁴⁷ A expressão é utilizada para se referir a países do chamado Primeiro Mundo (Regiões ricas da Europa e América do Norte) em contraste ao chamado Terceiro Mundo (Regiões pobres da África, América Latina e Ásia).

significações de trabalho enquanto uma estratégia de sobrevivência econômica, conforme dados a seguir:

“mãinha não me obriga, mas quando eu tô trabalhando ali [o trabalho na banca de acarajé] é pra ajudar a comprar as coisas de casa, um café, um açúcar, um biscoito” [...] *“eu trabalho mais minha mãe e Ana pra minha mãe não ter que chamar ninguém, o dinheiro já fica dentro de casa para a gente mesmo, pra comprar uma coisa, pagar o que tiver... já não gasta”*.

Outro aspecto revelado pelos dados foi a significação do trabalho como uma forma de evitação do envolvimento com a criminalidade, como observado na fala de outros participantes da Comunidade Azul. Primeiro, a participante dá indicativos de como a mãe encara o trabalho na vida das filhas, *“mãinha gosta que a gente trabalhe, que a gente se divirta, que não deixe de fazer as coisas pra trabalhar...”*, em seguida, ela completa ***“melhor trabalhar mesmo, pra não ficar igual esses meninos do Logradouro A, tudo dando pra ruim, roubando, cada miséria que só Deus”***.

No quadro a seguir, apresentamos as unidades de análise e os significados identificados a partir destas unidades, que foram oriundos de diferentes conversações com a participante.

Significados de trabalho infantil	Unidades de análise
<i>Trabalho como ajuda prestada à família</i>	ajudando mãinha com as coisas de Leila
<i>Trabalho como forma de evitação de envolvimento com a criminalidade</i>	melhor trabalhar mesmo, pra não ficar igual esses meninos do Logradouro A, tudo dando pra ruim, roubando, cada miséria que só Deus
<i>Trabalho como estratégia de sobrevivência econômica</i>	quando eu tô trabalhando ali [o trabalho na banca de acarajé] é pra ajudar a comprar as coisas de casa, um café, um açúcar, um biscoito eu trabalho mais minha mãe e Ana pra minha mãe não ter que chamar ninguém, o dinheiro já fica dentro de casa para nós mesmo, pra comprar uma coisa, pagar... já não gasta

Quadro 10. Significados de trabalho infantil de Nara e as unidades de análise correspondentes.

trabalhadoras. Sem dúvida, ao observar os episódios descritos no capítulo 8, podemos classifica-las enquanto trabalhadoras, pois, o que foi observado as enquadra conceitualmente na categoria de crianças em atividade econômica (OIT, 2013). Mas, coube a nós perguntar: elas se viam, de fato, como trabalhadoras? Se apenas adotássemos a observação como critério para responder tal questão, estaríamos limitados a discutir o trabalho infantil de um ponto de vista puramente utilitário e objetivo. Ao desvelar aspectos simbólico-emocionais, podemos entender a dimensão subjetiva do trabalho infantil (Martínez, 2001) tantas vezes evocada nesta tese.

Em todos os casos foi possível notar que o reconhecimento enquanto trabalhadora esteve presente. Mesmo no caso de Bia, cuja ambiguidade de significados e posições entre ser ajudante e ser trabalhadora se fez notar, observamos um reconhecimento de si mesma enquanto uma criança trabalhadora sendo gradativamente construído à época da pesquisa.

O trabalho era, portanto, um aspecto fundamental da vida de Bia, Lívia, Laura, Nara e Ana, assim como fora dos seus pais na infância e adolescência. As crianças e adolescentes participantes da pesquisa eram parte de um contingente de outras crianças e adolescentes brasileiras que, segundo Alberto e Santos (2011), “constituem-se e identificam-se como trabalhadores, porque têm o trabalho como estruturador da subjetividade” (p. 215).

Outro aspecto que chamou nossa atenção foram algumas potencialidades do trabalho apontadas pelos participantes de todas as gerações, algo que geralmente não é identificado em estudos sobre o tema. Aqui, a influência do aspecto da ruralidade não pode ser desprezada. Como pesquisas anteriores já mostraram (Arenhart e Dalmagro, 2015; Santana, 2017; Pires e Jardim, 2014; Castro 2012), as condições sob as quais o trabalho infantil ocorre em meio rural costuma ser significativamente diferente do realizado em contexto urbano. E, assim como a condição em que se dá este trabalho, a significação sobre ele também é diferente entre os dois contextos.

No contexto urbano, especialmente nos grandes centros, o trabalho da criança é muito mais próximo das características de um emprego adulto (Furlan, 2009), com remuneração, carga horária delimitada, tarefas exigidas ao cargo exercido, e assim por diante. Em contextos rurais ou de comunidades e povos tradicionais, o trabalho infantil geralmente está baseado na ideia de ajuda educativa à família (Conde, 2012; Castro, 2012) e é, ao mesmo tempo, um espaço de convivência e interação (Arenhart e Dalmagro, 2015), sendo muito menos

frequentemente abusivo que o realizado em meio urbano. Conforme Romanelli e Bezerra (1999), na família de origem rural, valores tais como a solidariedade, a afetividade e a ajuda mútua são mais comumente encontrados, enquanto que, no contexto urbano, esses valores geralmente são suplantados por um modo de vida mais individualista.

Em trabalho anterior (Santana & Ristum, 2022), já havíamos notado as diferenças nos modos de significar o trabalho pelos participantes trabalhadores precoces da cidade e do campo. Enquanto que, para os primeiros, o trabalho era, por exemplo, uma possibilidade de aprendizagem de uma profissão com vistas a um emprego, e também a possibilidade de independência financeira, para os últimos, o trabalho era um espaço de interação familiar ou de aprendizado de aspectos de sua cultura local. Esta tendência continuou a ser observada na pesquisa empreendida para a presente tese.

O contexto em que o trabalho se dá, como supúnhamos antes da fase de produção dos dados, é um balizador potente das significações que os sujeitos construirão sobre ele. Por conta disso, o postulado axiomático que adotamos (vide capítulo 2, seção 2.1), uma vez que nossos procedimentos foram orientados pela ideia de ciclo metodológico (Branco & Valsiner, 1997), foi o que afirmava ser o fenômeno psicológico um objeto histórico, complexo e plurimotivado. Neste caso, a questão contextual foi de suma importância para a conformação do fenômeno em questão. Retomamos, para reflexão, a distinção feita por Valsiner (2012) entre comunidade (*Gemeinschaft*) e sociedade (*Gesellschaft*): por mais que seja utilizada a expressão “trabalho infantil no Brasil,” para nos referirmos à ocorrência deste fenômeno em contexto nacional, ele só poderá ser objetivamente acessado e só ganhará sentido em cada contexto local em particular. E, como foi possível observar, muitas vezes resultados de estudos de uma dada região podem estar em sentido diverso daqueles encontrados em estudos de outra.

A análise dos dados também nos permite afirmar que muito do que foi expresso acerca do trabalho por pais e filhos é revelador de consonâncias na construção de significados. Hermans (1996) assinala que as relações intersubjetivas são geralmente assimétricas, especialmente entre pais e filhos. Essa assimetria implica, por exemplo, na dominância dos pais no diálogo com seus filhos. Isso pode ajudar a explicar porque tantos conteúdos similares estavam presentes nos processos de significação e posicionamento do *self* quando se comparava o que era expresso entre as duas gerações. Além disso, reforça que, por mais

singular que seja a produção pessoal de significados, ela ressoa, ao mesmo tempo, aquilo que é culturalmente estruturado.

Retomando a discussão dos resultados em nível mais geral, foi possível observar algumas regularidades de conteúdos nas significações de pais, avós, crianças e adolescentes no decorrer da análise dos dados. Estas regularidades nos auxiliaram no caminho da generalização analítica (Firestone, 1993; Yin, 2001) que discutimos no capítulo 4 (vide seção 4.7.1). Notamos que diversos conteúdos aparecem nos significados de trabalho. Estes conteúdos foram externalizados por meio de signos contidos em palavras (“ajuda”, “aprende”), expressões (“pessoa de bem”, “trabalho digno”) ou frases (“quem trabalha, não mexe com as coisas dos outros”, “melhor trabalhar do que ficar vagabundando”), o que reitera a afirmação de Valsiner (2012) de que “nós experienciamos o mundo, e os significados por meio de signos” (p. 109).

A partir daqui, a proposição de uma generalização analítica de nossas análises será realizada mediante o cotejo entre os nossos resultados empíricos e os de outros estudos (Willig, 2008), além da descrição densa que foi realizada ao longo dos capítulos de resultados e discussão.

Ressalta-se, mais uma vez, que a busca por regularidades não é antagônica ao reconhecimento de que toda vivência é singular. De tal modo, ao propor generalizações, estamos buscando mostrar aspectos da vivência dos participantes da presente pesquisa que podem ser comuns às vivências de outros indivíduos envolvidos com o mesmo evento, reconhecendo que é próprio do fenômeno psicológico sua constituição simultaneamente social, portanto, compartilhada, e individual, portanto, singular.

Com base na análise dos dados, construiu-se uma síntese na tentativa de apresentar os principais conteúdos presentes nas significações e posicionamentos no *self* sobre o trabalho. Ilustram-se, assim, aspectos do trabalho infantil inscritos na cultura pessoal e na cultura coletiva, conforme detalhado a seguir:

- a) O trabalho dignifica, ensina valores tais como responsabilidade, solidariedade, cooperação e cordialidade.
- b) Oportuniza desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas em outras esferas da vida, como na escola e nas relações interpessoais.

- c) O trabalho é uma prática cultural que deve ser preservada de forma intergeracional, como uma herança simbólica da família e da comunidade em que a família se insere.
- d) É uma estratégia que limita a possibilidade de crianças e adolescentes se envolverem com práticas de atos infracionais e antissociais, sendo, assim, oposta ao ócio e à ideia do espaço de convivência pública como um perigo social.
- e) É uma ajuda que crianças e adolescentes prestam à sua família, sendo elas próprias também beneficiadas; é diferenciada, portanto, das atividades laborais realizadas pelos adultos, pois esta última configura, de fato, uma atividade econômica.

Podemos inferir que esta regularidade acima sumarizada, que foi identificada mediante a análise dos dados, pode ser indicativa de campos de significados inscritos como parte da cultura coletiva destas famílias. Ao encontrarmos estes elementos nos discursos dos participantes de nossa pesquisa, podemos afirmar que isto referenda nossa suposição de que estes são aspectos passíveis de generalização, dada sua presença em outros contextos da sociedade brasileira.

9.4.1. O trabalho como contexto de formação de valores

Embora realizado em Gana, o estudo de Adonteng-Kissi (2018) mostrou, em seus resultados, falas de pais e crianças acerca da formação de valores pelo trabalho, o que pode ser um indicador de que esta compreensão não está circunscrita ao contexto brasileiro. No nível nacional, dentre os estudos que apresentaram resultados nesta mesma direção, podemos citar o de Conde (2012), Pires e Jardim (2014), Cacciamali, Tatei & Batista, (2010) e Arenhart e Dalmagro (2015). Para estes últimos, ainda é forte a crença de que “o trabalho possui valor moral, que enobrece as pessoas e as torna úteis a sociedade; portanto, é preciso trabalhar para ser pessoa de valor” (Arenhart & Dalmagro, 2015, p. 328), o que acaba por se tornar uma justificativa comum para a decisão das famílias pela inserção precoce no trabalho. A crença no trabalho como algo que confere valor à pessoa também foi apontado em uma pesquisa anterior de nossa autoria (Santana & Ristum, 2022).

Em nosso estudo, esta significação acerca do trabalho foi presente em ambas as gerações, a exemplo das falas de João, Lívia e Laura. Contudo, é necessário tratar deste aspecto de um modo crítico: o enquadramento moral do trabalho infantil (Reis & Moraes, 2016) recai sobre o aquele realizado por pessoas de famílias pobres, e não é um dado geral aplicável a todo contexto cultural. A crença na dignidade do trabalho infantil (Campos & Alverga, 2001) não é algo extensível a todas as camadas socioeconômicas, sendo, portanto, imposta geralmente às famílias de baixa renda. A ideia do trabalho infantil de famílias pobres como algo dignificante e enobrecedor (Feitosa & Dimenstein, 2004) ainda está fortemente presente no imaginário da sociedade brasileira, como nossos dados demonstraram.

9.4.2. O trabalho como contexto de aprendizado de habilidades interpessoais

A noção de aprendizagem associada ao trabalho foi recorrente também entre as três famílias participantes. Ela parece estar alimentada na crença de que, através do trabalho, a criança e o adolescente poderão desenvolver habilidades necessárias para se relacionar com outras pessoas, e não somente seus pares, tais como a responsabilidade, a assertividade e a perspicácia para reconhecer eventuais intencionalidades dos outros. Isto parece acompanhar o que foi sinalizado por Alberto e Santos (2011) ao afirmar que, no trabalho, na maioria das vezes, “as aprendizagens são participativas e concretas” (p. 215).

Estas habilidades são, no geral, socialmente associadas com a adultez, ainda que isso não esteja circunscrito de imediato a nenhum momento específico do curso de vida de uma pessoa. Por conta disso, é comum que seja feita referência à “adultização” do trabalhador precoce (Alberto & Santos, 2011). Conforme os mencionados autores, crianças e adolescentes “aprendem a disciplina do trabalho e se adultizam, porque reproduzem no trabalho o modo de vida adulto, assumindo prematuramente responsabilidades” (p. 215).

Ainda conforme os autores, é comum que os adolescentes trabalhadores, devido à adultização, vivenciem uma autonomia relativa que lhes permite tomar decisões em suas vidas precocemente. No caso das crianças trabalhadoras, a infância parece acabar mais cedo também devido à cobrança precoce por um amadurecimento (Alberto & Santos, 2011).

O aspecto de aprendizagem no trabalho também pode ser encontrado nos estudos de Conde & Vendramini (2014), Rocha (2011), Lordelo (2011), Castro (2012) e Santana (2017),

o que nos leva a inferir ser este um aspecto que, encontrado também em nosso estudo, pode ser, de fato, parte da cultura coletiva do trabalho infantil no Brasil e um de nossos resultados passíveis de serem encontrados em outros contextos.

9.4.3. O trabalho como uma herança familiar simbólica

Como este foi um aspecto já largamente explorado no capítulo 7 (ver, especialmente, a seção 7.1.3), vamos nos deter aqui em apontar algumas especificidades identificadas pós-análise dos significados e das posições do *self*. A ideia de que o trabalho era uma espécie de herança que a família vai intergeracionalmente transmitindo foi notado especialmente no caso das famílias de Lucas e de João. Ambos os participantes ressaltaram como o aprendizado que tiveram de seus pais na infância também foi transmitido a seus filhos e netos.

Ressalta-se que, neste caso, a herança não se restringe a bens materiais, mas as crenças sobre o trabalho, os valores cultivados e associados a este, bem como o aprendizado de técnicas e modos de manuseio de instrumentos, também compunham esta “herança”. De igual modo, quando analisamos as conversações dos dois informantes-chave da pesquisa, Maria e José, observamos que, para estes, o trabalho também foi um bem familiar transmitido entre as gerações, o que mostra ser esta significação algo bem sedimentado nos contextos pesquisados.

A tensão entre um significado pessoal e a transformação da cultura coletiva também foi identificada pelo pesquisador nos dados provenientes das conversações com João. Isso pode indicar processos de transformação da norma social sobre o trabalho que geravam, no participante, uma sensação de “deslocamento” entre os seus significados de trabalho infantil e mudanças, ao longo do tempo, desses significados no nível da cultura coletiva de sua localidade.

Segundo Valsiner (2012), normas sociais podem tomar diferentes direções. e podem, a partir de sua emergência, ser fortificadas, extintas ou mantidas. Se pensarmos na norma social de proibição do trabalho infantil e como essa norma tem sido entendida na Comunidade Azul, onde residia a família de João, ela parece estar dentro de uma trajetória de manutenção e fortalecimento, e não de extinção. De fato, tem-se o entendimento, naquele contexto, de que esta norma existe e é capaz de restringir a decisão das famílias sobre inserir seus filhos no trabalho.

No entanto, o que observamos foi uma mudança gradativa nas ações das famílias, quando comparamos a inserção das duas gerações, para permitir que as crianças trabalhem no campo atualmente. As famílias decidiam, por exemplo, por uma redução da carga horária de trabalho e pela priorização da escola, uma vez que existe, atualmente, uma cobrança social maior por proteção social e valorização da educação, especialmente nos anos iniciais de vida, associadas à referida norma. Logo, a norma “criança não deve trabalhar” não foi extinta: o que pôde ser observado, na verdade, foram as mencionadas estratégias das famílias para lidar com a confirmação da norma, escamoteando o trabalho infantil sob signos como “ajuda”, “trabalho educativo”, “trabalho disciplinador”, e assim por diante.

Finalizamos afirmando que a noção de transmissão intergeracional também parece funcionar como uma justificativa dos pais e avós para a inserção precoce dos filhos e netos no trabalho, uma vez que, ao justificarem tal decisão, mencionam a ideia de contribuição para a preservação da cultura local. Tal resultado corrobora achados de outras pesquisas, total ou parcialmente, realizadas em meio rural (Avendaño-López & Castillo-Caicedo, 2021; Castro, 2012; Pires & Jardim, 2014; Goto, 2011; Santana, 2017).

9.4.4. O trabalho como estratégia de evitação de envolvimento com a criminalidade

Passetti (2020) aponta que no contexto brasileiro, na medida em que a sociedade foi se industrializando e se urbanizando, ganhou corpo a crença de que o ócio e a rua se constituem em um perigo social a ser vigiado e combatido. Se, num primeiro momento, esta crença pareceu mais comum ao meio urbano, parece-nos possível afirmar, considerando o discurso das famílias participantes de nossa pesquisa, que ela tem ganhado espaço também no meio rural.

Observamos entre as famílias da Comunidade Azul, durante toda a etapa de pesquisa em campo, a frequente referência ao aumento da criminalidade, percebida por eles como uma confluência de pobreza, falta de oportunidade aos jovens e pouca autoridade das famílias sobre a vida destes. A “falta de interesse em trabalhar” foi colocada como um motivador da inserção de crianças e adolescentes em atividades ilícitas, como tráfico de drogas e pequenos furtos, que se tornaram cada vez mais frequentes naquele contexto.

Ainda que este não tenha sido um aspecto largamente explorado, parecia haver, de fato, uma percepção do aumento da violência por parte de toda a comunidade, e não somente entre as famílias pesquisadas, como nos deixou ver o contato esporádico com diferentes moradores. Havia uma crescente sensação de insegurança e a visão de que se tratava de um fenômeno novo para aquela localidade.

A crença, inscrita na cultura coletiva brasileira, de que crianças e adolescentes pobres precisam trabalhar para se livrar do envolvimento com o crime já foi evidenciada em outros estudos (Santana, 2017; Campos & Alverga, 2001; Feitosa & Dimenstein, 2004). No entanto, esta parece ser apenas uma ideia preconceituosa que recai sobre crianças e adolescentes pobres com a intenção de marginaliza-las. Não parece haver qualquer relação entre não trabalhar e estar envolvido em práticas criminosas⁴⁸. Este discurso de uma pretensa **função disciplinadora do trabalho** parece ser mais um modo de fortalecer estereótipos fatalistas sobre a juventude pobre. Neste discurso, embute-se o preconceito de que, para crianças e adolescentes pobres, sujeitos que estão fadados à criminalidade, dada a sua condição socioeconômica, trabalhar é uma estratégia corretiva que os desvia deste destino quase inevitável.

Como mostramos em seções anteriores, a inserção de crianças e adolescentes no trabalho, em condições exploratórias ou não, ocorre por diversos motivos, incluindo privações materiais impostas pela pobreza (Goto, 2011; Lima e Almeida, 2010), até fatores subjetivos como a crença na dignidade e no valor do trabalho (Santana, 2017; Campos & Alverga, 2001). Sugere-se que estudos posteriores possam explorar mais detidamente esta crença, que identificamos na fala de João, de que o trabalho se faz necessário na vida de crianças e adolescentes pobres como forma de interromper um “caminho natural” de envolvimento com o crime. Esse fator não abrangido suficientemente na literatura sobre o tema pode ter um papel significativo na decisão de famílias em inserirem seus filhos no mundo do trabalho.

Lívia trouxe falas semelhantes às do seu pai, fazendo relação entre a inserção precoce no trabalho e o não envolvimento com práticas delituosas. Isso pode indicar a existência de consensos nas significações familiares sobre o trabalho, o que, por sua vez, nos permite inferir a existência de campos de significados que vão persistindo intergeracionalmente neste grupo

⁴⁸ Em nenhum dos estudos consultados para a presente tese encontrou-se qualquer evidência desta correlação, o que reforça nosso entendimento de que se trata apenas de um estereótipo sedimentado em preconceitos sociais, raciais e econômicos.

familiar e que podem estar presentes também em outros. Essa percepção, não sendo um aspecto isolado na produção de significados na cultura pessoal de João, parece ser algo compartilhado pela sua família e pela sociedade brasileira em geral.

9.4.5. O trabalho como ajuda: a noção de trabalho altruísta

A menção frequente ao trabalho como “ajuda prestada à família” foi observada nos dados das conversações com todos os participantes adultos da pesquisa. Convém destacar que, embora essa mesma regularidade discursiva tenha sido identificada também nas narrativas das crianças e adolescentes, o sentido desta parecia diferentes para as duas faixas etárias. No caso dos adultos, referir-se ao trabalho como “ajuda” soava como uma forma de negar que seus filhos trabalhassem. Já na segunda geração, falar em “ajuda” parecia não uma forma de negar o trabalho, mas de minimizar sua importância⁴⁹. Consideramos ser fundamental uma discussão mais detida sobre este resultado, pois ele parece revelar um aspecto do trabalho infantil que deve ser mais largamente discutido, que é a noção do trabalho infantil como um não-trabalho.

A emergência de um significado em um dado contexto pesquisado pode ser indicativo da ocorrência de um processo em curso (Valsiner, 2012; Rey, 2003). Convém, assim, refletir sobre a significação do trabalho infantil como uma ajuda prestada às famílias uma vez que isto emergiu como um significado relativamente estável entre os três grupos familiares participantes. Este significado pareceu-nos sinalizar tanto uma construção pessoal dos participantes sobre suas vivências singulares, quanto a formação de campos de significados mais gerais e socialmente compartilhados.

Cabe ao pesquisador, em seu papel de gerar sentido sobre os dados (Rey, 2005), criar rótulos que integrem em uma palavra ou expressão esses conceitos cotidianos, quando pertinente. Um exemplo disso pode ser encontrado no estudo de Lordelo (2011). Ao analisar as diferentes significações de trabalho entre crianças trabalhadoras e não trabalhadoras a autora identifica um aparecimento frequente da criança escolar como trabalhadora. O

⁴⁹ A única situação em que esta interpretação pode não se aplicar é o caso Bia, porque o reconhecimento dela do trabalho enquanto ajuda parecia seguir a mesma tendência de seus familiares adultos em negar a existência do trabalho precoce atual entre eles.

“trabalho escolar” passa, pois, a ser significado pelas crianças como uma forma de trabalho. A autora adverte que as pesquisas sobre o tema tendem a focalizar os trabalhos manuais como exemplo de trabalho infantil, o que cria uma visão homogênea para um fenômeno que é intrinsecamente heterogêneo em sua expressão concreta e simbólica.

Em direção semelhante à de Lordelo (2011), observamos que essa recorrência da noção de “ajuda à família” nas informações relativas ao papel da criança na organização da vida familiar e no cumprimento de atividades laborais em meio rural pode nos levar a reflexões teóricas sobre um tipo de trabalho infantil que nomearemos como “trabalho altruísta”. Segundo Abbagnano (2007), o altruísmo é um termo que surge no contexto da filosofia positivista para designar uma postura contrária ao egoísmo. Em outras palavras, o altruísmo está ligado a um sentido de cooperação e de senso coletivo. De acordo com Steiner (2016), o altruísmo é “a marca do social inscrita no comportamento individual visando tornar possível a solidariedade social” (p. 82).

Na literatura acerca do trabalho infantil, especialmente na economia, o altruísmo tem sido referido como uma postura dos pais na decisão sobre a inserção precoce no trabalho de seus filhos (Dessy, 2000; Lima, Mesquista & Wanamaker, 2015). Quando os pais decidem assumir os ônus de uma dada decisão que implicará em ônus para seus filhos, eles estão assumindo uma postura altruísta (Dessy, 2000). É, portanto, característico de uma postura altruísta assumir “atos onerosos que conferem benefícios econômicos a outros indivíduos” (Fehr & Fischbacher, 2003, p. 785).

Geralmente, o altruísmo tem sido referido na literatura como uma postura dos pais direcionada aos filhos (Dessy, 2000; Lima, Mesquista & Wanamaker, 2015; Rogers, & Swinnerton, 2004; Parsons & Goldin, 2012). No entanto, como asseveram Bhaskar e Gupta (2012), o altruísmo envolve comportamentos concretos que podem ser bidirecionais na relação entre pais e filhos, o que implica que haja expectativas acerca do comportamento altruísta entre os diferentes membros da família. Para ilustrar estas expectativas mútuas de altruísmo entre pais e filhos, os autores citados utilizam o exemplo a seguir

o trabalho infantil pode surgir devido ao altruísmo inadequado de ambos os lados – seja porque os pais são insuficientemente altruístas com seus filhos ou porque antecipam que seus filhos serão insuficientemente altruístas com eles. Neste último caso, os pais pobres e avessos ao risco podem poupar para a velhice, em vez de investir nos filhos, uma vez que não têm a certeza de que os filhos os sustentarão no futuro (p. 250).

Pode-se notar que esta expectativa mútua em relação à implicação dos membros da família no trabalho esteve presente entre as três famílias participantes. Ainda que os adultos afirmassem que o trabalho era conciliado com a escola e que esta última deveria ser prioridade, a expectativa da inserção das filhas no trabalho ocorria. No entanto, talvez por não reproduzirem uma situação de exploração como muitas daquelas vivenciadas no passado pelos participantes adultos, este trabalho tendia a ser visto como um não-trabalho, ou como apenas uma ajuda que se baseava no apelo dos pais ao altruísmo dos filhos. Dito de outro modo, havia a expectativa de que as filhas e neta assumissem o trabalho como uma forma de auxiliar a si próprias e à família nos ganhos econômicos, mas, ao mesmo tempo, esta “ajuda” não era reconhecida como uma produção econômica em si mesma. Isso nos remete à discussão de Furlan (2009) sobre a diferença entre trabalho e emprego (ver seção 2.3.1). Pode-se inferir que a dificuldade das famílias em reconhecer a tarefa dos filhos como trabalho pode vir da sua natureza distinta do emprego, bem como pode ser alimentada pela falta de reconhecimento social do protagonismo de crianças e adolescentes enquanto sujeitos integrais (White, 2009).

Enquanto o “trabalho escolar”, que trouxemos a partir de Lordelo (2011), diz respeito a um tipo de trabalho vinculado ao contexto escolar, o “trabalho altruísta” está vinculado não a um contexto, mas à correspondência da expectativa da família de que as crianças e os adolescentes participem de sua dinâmica de trabalho e contribuam com o ciclo produtivo da família. Isso parece ser ainda mais intenso no caso dos adolescentes, já que essa fase é vista como preparação para a vida adulta, mais que a infância (Bock, 2007). À criança ainda está reservado o espaço do lúdico, como foi possível notar nas situações de trabalho observadas que envolveram a participante Bia. O trabalho altruísta é, portanto, uma atividade reconhecida como um não-trabalho ou um quase-trabalho (sendo, portanto, um fenômeno na fronteira A e não-A), em que o apelo da família à solidariedade e à cooperação da criança ou adolescente trabalhadora substitui o reconhecimento desta como uma produtora de bens econômicos de fato.

Este sentido de trabalho tem implicações diversas que não podem ser completamente explicitadas neste estudo. No entanto, podemos elencar algumas implicações que foram consideradas até o momento, tais como:

a) dificulta o reconhecimento do trabalho infantil, especialmente por parte das famílias, dada a ambiguidade (trabalho e não-trabalho) com que as famílias tratam as tarefas laborais de suas crianças e adolescentes;

b) pode fortalecer ainda o “trabalho oculto” (Silva, 2015), gerando, assim, subnotificação dos índices de trabalho infantil;

c) retira das crianças e adolescentes sua agência na produção econômica das famílias, reduzindo-as à condição de aprendizes ou de indivíduos em preparação para a vida adulta, minimizando, assim, o valor do trabalho empreendido por elas e seu potencial produtivo;

d) gera maior valorização de algumas atividades em detrimento de outras, criando uma hierarquia valorativa entre tipos de trabalho realizado por crianças e adolescentes, como foi possível observar, por exemplo, na análise dos dados referentes à participante Lívia; o trabalho doméstico tem menor valor que o trabalho agrícola ou comercial, já que o primeiro é visto como uma atividade intrinsecamente cooperativa e incapaz de produzir capital econômico.

CAPÍTULO 10

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese focalizou a vivência de trabalho infantil entre diferentes gerações de famílias de trabalhadores rurais. Ao construirmos os estudos de caso que compuseram este estudo, percorremos três aspectos da vivência de trabalho precoce entre as famílias participantes da pesquisa: primeiro, buscamos entender como ocorreu a inserção precoce no trabalho e quais componentes contribuíram para esta inserção; depois, descrevemos os episódios de trabalho infantil observados, identificando as atividades laborais que eram exercidas pelas crianças e quais eram seus papéis na dinâmica familiar; por fim, buscamos compreender os significados de trabalho construídos pelas famílias e, no caso especial das crianças e adolescentes, buscamos ainda compreender como a vivência atual de trabalho participava também da emergência de posições dos seus *selves*. A tese foi estruturada em capítulos, sintetizados a seguir.

Inicialmente, no capítulo 1, apresentamos o conceito de trabalho infantil. A Organização Internacional do Trabalho propôs que a categoria “crianças em atividade econômica” fosse adotada pelos países signatários das Convenções n. 182 e 183, entre os quais se encontra o Brasil. Esta categoria abrange diferentes formas de trabalho infantil, desde o chamado “trabalho ligeiro”, isto é, aquele realizado por crianças a partir dos 12 anos de idade, com duração menor que 14 h semanais, limitado a duas horas por dia, durante os dias de escola ou de férias escolares (OIT, 2013), passando pelo chamado “trabalho perigoso”, no qual há reconhecidos efeitos nocivos para segurança, saúde (física ou mental) ou desenvolvimento moral das crianças e adolescentes envolvidos. Conforme apontamos, o termo “trabalho infanto-juvenil” vem sendo gradualmente abandonado ao longo da última década. E, para fins de conceituação, se convencionou adotar o termo “trabalho infantil” para qualificar o trabalho de qualquer indivíduo com idade inferior a 18 anos, salvo, no caso brasileiro, aqueles na condição de Jovem Aprendiz (Lei nº 8.069, 1990).

Após a delimitação do conceito de trabalho infantil, mostramos como diferentes disciplinas contribuíram para discussão sobre o tema. Primeiro, focalizamos as contribuições

da história, para compreender como o trabalho infantil foi se tornando pouco a pouco um problema social, que atingiu seu ápice como tal no século XIX, durante a chamada Revolução Industrial. Neste período, situam-se as primeiras discussões sobre regulamentação do trabalho adolescente e erradicação do trabalho de crianças, que ainda hoje dão a tônica na abordagem ao tema. Surge também, neste período, a proposta de escolarização de crianças e adolescentes em substituição à inserção no trabalho.

A seguir, apresentamos alguns modelos econômicos do trabalho infantil. Esses modelos tinham por objetivo buscar fatores explicativos para a decisão das famílias em inserirem seus filhos precocemente no trabalho. Finalizando as contribuições disciplinares, apresentamos as contribuições das Ciências Sociais, especificamente da Sociologia da Infância (Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009) e da Antropologia (White, 2009). Vimos que a discussão sobre trabalho infantil está imbricada à discussão sobre as noções de infância e desenvolvimento, bem como ao papel da escola e da educação formal na vida de crianças e adolescentes. Conforme os autores citados, uma investigação científica sobre trabalho infantil deve, ao se dar conta de que esta discussão está imbricada com as noções de infância e desenvolvimento, propor-se a revisar, de modo crítico, os preconceitos e estereótipos que cercam o tema. Isso é necessário tendo em vista que muito do que foi produzido sobre o tema até então parte de uma compreensão eminentemente androcêntrica, com pouco espaço dado às crianças e adolescentes como sujeitos de pesquisa (Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009).

Ao final do primeiro capítulo apresentamos os procedimentos para revisão de literatura e os dados encontrados no levantamento bibliográfico. A revisão de literatura cobriu estudos realizados entre 2010 e 2022, e, a partir dela, evidenciou-se: a maior quantidade de estudos quantitativos; um foco maior dos estudos sobre aspectos econômicos do fenômeno; uma prevalência de estudos realizados em contextos urbanos, quando comparados àqueles realizados em contextos rurais. E, no contexto brasileiro, a predominância de estudos realizados na região sudeste, em comparação com outras regiões do país. A seguir, apresentamos resultados de pesquisas em contextos rurais, nacionais e estrangeiros, uma vez que este foi o contexto cultural focalizado na presente tese.

No capítulo 2, tratamos da conceitualização dos construtos psicológicos a serem trabalhados, bem como da construção do modelo teórico da tese. Orientados pelo ciclo metodológico de Branco e Valsiner (1997), primeiramente apresentamos a orientação

epistemológica do estudo, a Psicologia Semiótico-cultural como teoria de base, e os dois construtos teóricos centrais do estudo: o de significados e o de *self* dialógico. Ao reconhecer que o conceito de significados foi caro a diversos autores, buscamos mostrar relações de complementaridade desde o conceito iniciado por Vigotsky (2009).

Assim, focalizamos o caráter narrativo, simbólico-emocional e semiótico dos significados, amparados, respectivamente, em Bruner (1990), Rey (2003, 2007a) e Valsiner (2012, 2014). Apresentou-se a seguir o conceito de *self* dialógico (Hermans, Kempen & van Loon, 1992; Hermans, Konopka, Oosterwegel e Zomer, 2016; Hermans & Meijers, 2018), mostrando ainda as contribuições de outros autores (Marsico & Tateo, 2017) para conferir a esse construto um caráter desenvolvimental, que não fez parte de sua concepção original.

Feita a exposição dos dois construtos centrais da tese, passou-se à apresentação do modelo teórico proposto, que tinha por objetivo articular os construtos com o tema do trabalho infantil. A fundamentação teórica foi finalizada com a exposição da perspectiva desenvolvimental do estudo, que enfocou o desenvolvimento psicossocial, isto é, o âmbito das emoções, das relações sociais e a formação da individualidade, pela via da construção de significados e formação de posições no *self* dialógico. A partir do exposto nos capítulos anteriores, no capítulo 3 delimitamos o objeto de estudo, definimos o problema e as questões de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos.

No capítulo 4, passamos à apresentação do método. O estudo foi realizado com abordagem qualitativa, por meio de delineamento longitudinal, tendo por estratégia de pesquisa o Estudo de Casos Múltiplos. Com base nos critérios de inclusão apresentados, foram selecionadas três famílias participantes, além da participação de dois informantes-chave que mediarão os contatos com as famílias e forneceram informações sobre as comunidades onde estas residiam. Para a coleta de informações foram utilizadas as técnicas de conversação e a observação participante, e o instrumento de questionário sociodemográfico.

Posteriormente, foram apresentados os procedimentos para conversão das informações em dados de pesquisa, os procedimentos de análise e interpretação destes dados, e os cuidados éticos tomados para a condução do estudo. Por se tratar de um tema socialmente sensível e que, geralmente, configura uma situação de ilicitude, foram considerados cuidados éticos para além da ética prescritiva, conforme recomenda Chaves (2006) para pesquisas de tal natureza. No capítulo 5, apresentamos a construção e a organização dos dados, caracterizando as

comunidades onde a pesquisa foi realizada, apresentando também os participantes da pesquisa.

Delimitada todas as questões teóricas e metodológicas do estudo e apresentados os seus objetivos e questões de pesquisa, passou-se, nos capítulos seguintes, à análise e interpretação dos dados. Inicialmente, no capítulo 6, analisamos os primeiros contatos com os informantes-chaves e as famílias, momento que já se constituiu em uma rica fonte de informação. Depois, no capítulo 7, analisamos a inserção precoce no trabalho das duas gerações das famílias pesquisadas, identificando similaridades e diferenças quando comparados os processos de entrada precoce no mundo do trabalho para cada geração.

A seguir, no capítulo 8, analisamos os dados de observação, com o objetivo de compreender quais atividades laborais eram exercidas pelas crianças e adolescentes trabalhadoras participantes da pesquisa. Deste modo, foi possível notar quais responsabilidades lhes eram atribuídas, e quais os seus papéis na vida laboral familiar, do quais se destacaram as responsabilidades de cuidadoras de irmãos mais novos e do trabalho doméstico. Emergiu também a questão da escola na rotina das crianças e como esta se relacionava com o trabalho. Por último, no capítulo 9, passamos a discutir os significados de trabalho para pais, avós, filhas e netas. Discutiu-se, ainda, no caso das crianças e adolescentes, a articulação entre as significações e os posicionamentos do *self* a partir de suas vivências enquanto trabalhadoras precoces. Dada esta breve retomada do que foi trabalhado ao longo da tese, chegamos às considerações finais do presente estudo.

De antemão, desejamos apontar que cumprir o rito de escrever uma seção de considerações finais não deve dar, ao leitor, a sensação de que certas questões levantadas inicialmente encontraram sua resposta em definitivo. Nossa intenção, na verdade, é tentar contribuir para a compreensão do fenômeno apontando constatações e, quando possível, fazer algumas recomendações que podem ser úteis, tanto a estudos futuros quanto a iniciativas, sejam públicas ou privadas, direcionadas ao trabalho infantil. Apresentaremos ainda algumas limitações encontradas no presente estudo, como algo que atravessa qualquer investigação científica. Iniciemos por este último aspecto.

O uso de métodos de observação participante, conquanto haja limites (Dallos, 2010), tem seu potencial de investigação reconhecido na literatura sobre métodos de pesquisa (Jaccoud & Mayer, 2014). Observamos que, nos primeiros contatos, as famílias pareciam

resistentes. É possível que algumas ações de trabalho rotineira tenham sido suprimidas na presença do pesquisador, pela reconhecida situação de ilicitude do trabalho precoce. No entanto, como a pesquisa de campo durou alguns meses, acreditamos que este constrangimento foi sendo minimizado gradualmente.

As conversações foram de grande valia para aprofundamento nos dados. Contudo, com as crianças, as conversações foram momentos bastante desafiadores, pois é mais comum a expressão da criança através do lúdico. Por nem sempre dispor dos recursos necessários para uma entrevista lúdica, alguns momentos de conversação com Bia e Nara foram pouco frutíferos para consecução dos nossos objetivos, pois giraram em torno de temas não concernentes à pesquisa. Entretanto, deve-se salientar que estes episódios podem ter servido para fortalecer os vínculos das participantes com o pesquisador.

Em relação à consecução dos objetivos, consideramos que o atingimento dos mesmos foi satisfatório. Nosso objetivo de desvelar aspectos subjetivos do trabalho foi alcançado devido ao cuidado metodológico de imbricar estratégias conversacionais e observacionais, como se recomenda para estudos longitudinais e exploratórios. No entanto, o papel das crianças e adolescentes na vida familiar precisa ser melhor explorado em pesquisas futuras considerando, por exemplo, quanto de renda este trabalho gera concretamente à família. Ou ainda se elas assumem tarefas de chefia familiar, mas, por conta do discurso do seu trabalho como “ajuda à família”, este papel fica escamoteado. Este aspecto não foi suficientemente explorado por conta de limites nas informações coletadas em campo.

A não inclusão de crianças e adolescentes do sexo masculino, pela indisponibilidade destes entre as famílias convidadas à pesquisa, também não permitiu que cotejássemos aspectos da trajetória de inserção precoce no trabalho entre meninos e meninas. Certamente esta inclusão teria possibilitado compreender diferenciações na divisão sexual do trabalho entre as famílias. Esta reflexão só foi possível na análise dos dados dos participantes adultos, o que reforçou a discussão já realizada por outros estudos, sobre como a divisão sexual do trabalho infantil reflete, em parte, a mesma do mundo adulto: trabalhos domésticos e de cuidado atribuídos às mulheres e os trabalhos de produção de insumos e tarefas de chefia atribuídos aos homens (Punch, 2001; Colonna, 2015). Sugere-se, portanto, que novos estudos possam incluir grupos de participantes mais heterogêneos, diversificando não somente a idade destes, mas também os componentes sexual e de gênero.

Em termos conceituais, consideramos que o modelo teórico proposto, que integrou significados e *self* dialógico, tem forte potencial heurístico para investigação de aspectos desenvolvimentais, especialmente do desenvolvimento psicossocial (Papalia & Feldman, 2013). Assim, propõe-se que ele seja utilizado em pesquisas futuras, na tentativa de dar conta destes processos em outros contextos e ante outros eventos do curso de vida de crianças e adolescentes, em diferentes contextos culturais.

Em relação aos resultados, diante do que foi discutido foi possível notar que diferenças significativas na forma como as crianças e adolescentes adentram o mundo do trabalho têm ocorrido nas últimas décadas. Conforme problematizamos, isto pode ser um efeito da ampliação de políticas públicas de regulamentação do trabalho de adolescentes e erradicação do trabalho de crianças. Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente a sociedade brasileira acompanha uma expansão nas políticas de proteção à infância. Ainda que passível de críticas em relação à sua abrangência em território nacional, ou à eficácia de seus resultados, a confluência de políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família, e de ações psicoeducativas, como o PETI, tem mostrado resultados positivos sobre a incidência de trabalho infantil, especialmente o trabalho configurado como exploração ou de risco.

Mediante a análise dos dados também foram constatadas as especificidades do trabalho infantil em meio rural. Neste contexto, o trabalho geralmente era prestado à própria família e baseava-se em noções de preservação cultural local, formação de valores e oportunidade de convivência familiar. Assim, valores como solidariedade e cooperação foram mais comumente associados ao trabalho neste contexto rural, quando comparados ao meio urbano, conforme nossa pesquisa anterior demonstrou (Santana, 2017). Os nossos dados permitem afirmar que, no contexto pesquisado, o trabalho infantil rural se caracteriza mais fortemente como um trabalho de cuidar de irmãos mais novos, realizar tarefas domésticas, vender produtos, geralmente de produção da própria família (acarajé, amendoim, castanha, frutas, legumes, e assim por diante), em pequenos comércios locais e realizar atividades de plantio e colheita. É importante ressaltar, ainda, que o trabalho infantil em meio rural não está restrito a atividades comumente vistas como próprias daquele contexto, como plantio e colheita ou a criação de animais. Atividades de comércio foram observadas na família de Zilda e de João. A atividade de comércio costuma ser uma das formas mais comuns de

trabalho infantil em meio urbano e, ao observarmos os episódios entre as famílias da presente pesquisa, notamos que ela está presente também em meio rural.

Deve-se ter parcimônia na leitura destes resultados e na generalização dos mesmos: trabalho perigoso, comumente associados ao contexto das cidades, também ocorrem em meio rural, como apontaram as pesquisas de Zakar et al. (2015), Arcury et al. (2020), Adonteng-Kissi (2018) e Sovacool (2021). Contudo, nos contextos da pesquisa da presente tese, não houve ocorrência de trabalho perigoso, o que não nos permitiu discutir sua manifestação em meio rural.

Foi possível identificar que, a partir de certo ponto, na medida em que avançávamos na análise de cada participante, os dados de que dispúnhamos para analisar os significados e posicionamentos do *self* já não traziam novidades ou variedades significativas em relação ao que já havia sido discutido. Ao não ser mais possível encontrar aspectos novos nas unidades de análise entendemos que a **saturação** dos dados foi atingida (Bauer & Gaskell, 2015). Portanto, optamos por sumarizar os principais conteúdos em categorias gerais que facilitassem a compreensão da generalização analítica que foi proposta, apoiada em nossos resultados.

Os significados de trabalho das famílias foram sumarizados em cinco aspectos centrais. O trabalho foi visto como a) um contexto formador de valores, b) um contexto para aprendizado de habilidades interpessoais, c) uma herança familiar transmitida entre as gerações por meios concretos e simbólicos, d) uma forma de evitar o envolvimento de crianças e adolescentes com atos ilícitos ou socialmente reprovados, o que confere ao trabalho precoce um caráter disciplinador, e e) uma ajuda prestada à família. Este último aspecto foi mais detidamente discutido pelo seu potencial em trazer novas contribuições sobre o tema.

Os posicionamentos no *self* das crianças e adolescentes no geral condensaram vivências escolares e de trabalho, revelando que a posição “eu-trabalhadora” dialoga com outras dimensões da vida das participantes. Revela-se, assim, como o trabalho assume uma função central na vida das trabalhadoras precoces e é capaz de irradiar sua influência em dimensões como a escola, o lazer e as relações interpessoais.

Não foram observadas diferenças na construção de significados do trabalho infantil entre as famílias quando se considerava os diferentes tipos de família. Nesta pesquisa, incluiu-se uma família extensa, uma família nuclear e uma família monoparental. Não foi possível

identificar a configuração familiar como um componente que repercute nas significações dos membros da família. Entretanto, recomenda-se que este aspecto seja mais explorado em outras pesquisas, considerando a hipótese da configuração familiar e a quantidade de membros adultos e menores de 18 anos na família ser um componente relevante para os significados de trabalho infantil que a família construirá.

Nossa pesquisa incluiu, como trabalhadoras precoces, crianças e adolescentes entre os 8 e os 16 anos de idade. Observou-se que o trabalho exercido e as significações e processos de posicionamento do *self* de crianças e de adolescentes em meio rural guardam semelhanças e diferenças. Como semelhança, foi identificada a crença de que o trabalho é uma herança familiar, um espaço de aprendizagem e de interação com a família. Entre as diferenças, notou-se que o trabalho dos adolescentes geralmente envolve mais responsabilidades que o das crianças, e às primeiras são atribuídas tarefas de cuidado doméstico e de outros irmãos, com maior frequência que para as crianças. Como diferenças, notamos que as noções de responsabilidade no trabalho, e do trabalho como evitação de envolvimento com a criminalidade são mais comuns na e para a adolescência. Ainda uma outra diferença identificada foi que o trabalho infantil da criança está mais próximo ao lúdico, enquanto que, na adolescência, o trabalho se assemelha mais àquele realizado pelos adultos.

Dado este cenário anteriormente apresentado, passamos a refletir sobre questões gerais que o presente estudo suscitou. Como veremos, a garantia de diminuição dos índices de trabalho infantil, como temos visto nas últimas décadas, está ameaçada. Portanto, é necessário refletir qual prognóstico pode ser feito para os próximos anos e quais recomendações podem ser sugeridas a partir de nosso estudo.

No momento da escrita desta tese o mundo ainda atravessa a pandemia da Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. As repercussões em domínios como a economia, a política e os relacionamentos humanos já são sentidos. A previsão de aumento da desigualdade social como resultado da quebra de ciclos produtivos tem preocupado a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Previsões a respeito dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre a incidência de trabalho infantil no mundo já começaram a ser feitas.

Em junho de 2020, em um relatório publicado em parceria, a OIT e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) fizeram um balanço dos avanços obtidos em

relação ao trabalho infantil nas duas últimas décadas, afirmando ter sido vista uma diminuição no índice geral de trabalho infantil entre os países signatários dessas organizações. Contudo, tais conquistas estão sob ameaça. Projeta-se, agora, um período de crescimento nestes índices como consequência do aumento da pobreza, da informalidade do trabalho e das desigualdades socioeconômicas provocadas pela pandemia da Covid-19 (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2020). Conforme consta no relatório:

Os impactos totais e a duração da crise, e como as diferentes pessoas se sairão, permanecem incertos. Mas algumas das consequências já são óbvias. A pandemia aumentou a insegurança econômica, interrompeu profundamente as cadeias de suprimentos e interrompeu a fabricação. A diminuição do crédito está restringindo nos mercados financeiros em muitos países. Os orçamentos públicos estão se esforçando para se manterem (p. 1).

Efeitos colaterais da pandemia sobre a educação também contribuem para o aumento da incidência de trabalho infantil. Conforme o mencionado relatório, com o fechamento das escolas, projetou-se um aumento da evasão escolar, motivada muitas vezes pela necessidade das crianças em trabalharem para o sustento próprio e de seus familiares. Portanto, a situação de ser um trabalhador precoce, que coloca crianças e adolescentes sob a condição de terem que conciliar trabalho e escola (Santana, 2017), certamente sofreu mudanças: nesta balança, a frequência escolar está ameaçada de ser substituída inteiramente pela frequência no trabalho (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2020).

O trabalho infantil é produto da combinação de diversos fatores, como pobreza, normas sociais que justificam essa prática, e a falta de oportunidades de trabalho decente para adultos e adolescentes. Porém, outros fatores têm se somado a essa combinação, tais como os fenômenos de migração forçada e as emergências ambientais, sanitárias e humanitárias que são características da atual etapa de globalização. Todos esses fatores estavam, no momento de elaboração do relatório, sendo agravados pela pandemia da Covid-19 (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2020).

As saídas para esta crise envolveria, segundo o relatório, o planejamento e o cumprimento de uma série de estratégias por parte das nações, que deve incluir aumento da proteção às famílias pobres, o investimento crescente em políticas públicas de proteção para a infância e a adolescência, a priorização de ações educacionais que visam incluir e aproximar as famílias da escola, e o investimento em emprego que garanta renda para adultos e evite a

inserção de crianças no ciclo produtivo como forma de complementação da renda familiar (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2020).

Na contramão destas tendências, temos visto no Brasil o crescimento de uma agenda de restrição de gastos públicos, que garantiriam a efetivação de políticas de reparação das desigualdades. Inclusive, no relatório da OIT e UNICEF, o Brasil é mencionado como um dos países no qual, devido à alta do desemprego, as famílias mais frequentemente têm recorrido à mão-de-obra infantil como forma de apoio financeiro nos últimos anos (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2020).

Compreendemos que, do ponto de vista do papel do estado, o receituário que deve ser seguido tem sido amplamente discutido, emergindo dos consensos e contradições desses debates, inúmeras propostas relevantes para o avanço sobre o tema. Mas, e do ponto de vista acadêmico e científico, qual balanço pode ser feito sobre os avanços das pesquisas?

Sampieri, Collado e Lucio (2006), afirmam que os pesquisadores devem levar em conta alguns motivos que justifiquem a execução de uma investigação científica. Estes motivos seriam a **conveniência**, isto é, ao que serve a investigação; a **relevância social**, ou seja, o alcance ou a projeção social; a **implicação prática**, que é a capacidade de auxiliar na resolução de problemas reais; e, por fim, o **valor teórico**, que é a possibilidade de exploração teórico-metodológica de um fenômeno, podendo surgir daí novas ideias e recomendações. A presente tese intenta inserir-se entre os esforços científicos que tentam gerar mais visibilidade para o tema no meio acadêmico e social, e contribuir para a formação e consolidação de estratégias que auxiliem nas políticas de intervenção sobre o trabalho infantil. Para isso, algumas considerações foram feitas, não somente sobre os resultados empíricos do nosso estudo, como também referentes à literatura sobre o tema. Iniciemos com as considerações acerca da literatura.

Em nossa avaliação, a conceituação de trabalho infantil encontrava-se, até pelo menos a primeira década dos 2000, em um verdadeiro “pântano conceitual”⁵⁰. No entanto, na última década, a partir do levantamento bibliográfico, notamos que alguns consensos na

⁵⁰ Esse termo foi utilizado por Bastos Filho (2003) para indicar a dificuldade de consenso conceitual no campo da Física, o que gera problemas epistemológicos, especialmente no campo da Física Quântica. O autor utiliza ainda, como sinônimos, os termos “torre de Babel” e “diálogo de surdos”. Resguardadas as diferenças entre as áreas, consideramos esse termo adequado para caracterizar também o problema conceitual dos estudos sobre trabalho infantil.

conceituação foram alcançados, especialmente com o uso do termo “trabalho infantil” sendo cada vez mais comum e se tornando uma espécie de “termo padrão”.

Tem-se avançado gradualmente na inserção de crianças e adolescentes como participantes de estudos, ainda que muito se precise avançar, como apontam diferentes autores (Lordelo, 2011; Rocha, 2011; Santana, 2017; Conde e Vendramini, 2014). Progredimos também na exploração de como o fenômeno impacta aspectos do mundo experiencial íntimo das famílias, e no desvelamento do trabalho perigoso, até então ocultado no submundo do trabalho informal e desprotegido. Mas, algumas lacunas teórico-conceituais na literatura mantêm-se como zonas de sentido (Rey, 2005), a serem melhor exploradas, como abordaremos nos parágrafos seguintes.

Além de lacunas, consideramos que alguns pontos de vista que encontramos nos resultados de estudos analisados são problemáticos, como os que reforçam estereótipos e preconceitos, especialmente os direcionados às famílias pobres. Buscamos sintetizar essas constatações nos itens e subitens a seguir. Assim, observamos:

- 1) Pouca presença das crianças como participantes nas pesquisas
 - a. Discurso centrado na perspectiva dos adultos ou em dados estatísticos
 - b. Maior frequência de adolescentes, em comparação com a frequência de crianças como participantes
 - c. Noção de infância restrita a contextos urbanos e de classe média escolarizada

- 2) Vieses observados na literatura sobre trabalho infantil
 - a. A culpabilização das famílias e da pobreza como “causas” do trabalho precoce
 - i. O “fator pobreza” como causa privilegiada da inserção precoce no trabalho
 - ii. Entendimento de trabalho infantil como resultado de negligência familiar
 - b. “Urbanocentrismo” das pesquisas sobre trabalho infantil
 - c. Problematização insuficiente das legislações sobre trabalho infantil

d. Compreensão majoritariamente negativista sobre o trabalho de crianças e adolescentes

Em relação ao item 1, o que observamos foi uma prevalência de estudos na área de Economia, baseados especialmente na testagem de modelos econômicos, ou com uso de dados demográficos como fonte secundária. Estudos sobre trabalho infantil que envolvem participantes diretamente acessados pelo pesquisador comumente têm como sujeitos de pesquisa as pessoas adultas (Lordelo & Chaves, 2014). A Sociologia da Infância, por exemplo, é uma área de estudo que já tem denunciado há décadas o caráter androcêntrico da ciência ocidental (Qvotrup, 1985; Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009).

Esse caráter androcêntrico é muitas vezes reforçado quando, ao incluir adolescentes como sujeitos de pesquisa, conclui-se que já se está contemplando também o estudo da infância. É necessário reconhecer que se trata de dois momentos desenvolvimentais distintos, com características próprias, tanto físicas quanto psicológicas. Portanto, a vivência de um dado fenômeno na adolescência não é meramente a continuidade daquilo experienciado na infância e não deve ser assim tratado nas pesquisas.

Lordelo e Chaves (2014), apontam a necessidade de deslocamento do foco das pesquisas, das instâncias de controle e fiscalização para as crianças, adolescentes e familiares. Nesse mesmo artigo, os autores mostraram que uma postura crítica é necessária para superarmos a noção naturalizada de infância, como se esta fosse sempre uma vivência cercada de proteção ofertada pelo mundo adulto, seja na escola ou na família. Neste sentido, a Psicologia pode também contribuir de modo relevante para gerar novos significados sobre a infância, problematizando o lugar de passividade em que as crianças foram colocadas nas pesquisas científicas, e deslocando-as para uma posição de maior agência.

Avançando para o item 2, o fator pobreza aparece ainda com bastante regularidade como causa principal de trabalho infantil. E aqui estabelece-se uma relação complexa: a privação material decorrente da pobreza é, de fato, um fator relevante e não pode ser considerado um mero detalhe. Mas, a insistência deste componente como “causa privilegiada” escamoteia a complexidade do fenômeno. Como vimos, são diversos componentes que estão na base da decisão das famílias pela inserção precoce no trabalho, como noções de aprendizagem cultural (Castro, 2012; Marin, Schneider, Vendruscolo e Silva, 2012),

dignidade do trabalho (Conde e Vendramini, 2014) ou a ideia do trabalho como forma de evitar o envolvimento de jovens com práticas delituosas (Santana, 2017). Shahraki, Fouladiyan e Toosifar (2020), ao realizarem uma revisão sistemática da literatura sobre causas do trabalho infantil, encontraram diversos fatores que incidem sobre a frequência de trabalho infantil no mundo. Desta diversidade, podemos enumerar: crescimento urbano e populacional, imigração, desemprego, desigualdades de renda, rejeição social, deficiências governamentais na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, tamanho das famílias, *status* do emprego dos pais, inimizade e ressentimento entre a criança e os pais, punição corporal da criança em casa, discriminação entre crianças na família extensa ou nuclear, punição corporal da criança na escola, e assim por diante.

Como apontam Emerson e Knabb (2006), não se deve reduzir esta intrincada discussão apenas a uma questão de disparidade de renda para não incorrer no risco de criar uma “hierarquização de motivos”, na qual a pobreza assume a posição mais privilegiada como componente explicativo. Compreendemos que isto pode, inclusive, levar a uma espécie de profecia autorrealizadora, na qual já se espera que uma família pobre irá inserir seus filhos no trabalho precocemente como resposta inescapável da pobreza.

Ainda um outro aspecto identificado diz respeito a um forte viés moral sobre o trabalho precoce que implica na criminalização de famílias pobres. Não estamos defendendo, com isso, que a interdição sobre o trabalho, ou a expansão de políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, não deva chegar até as famílias pobres. Mas, como observa Furlan (2009), atividades ligadas ao *show business*, como carreiras televisivas ou trabalho de modelo/manequim, empregam igualmente trabalho infantil, sem, contudo, ser alvo da reprovação social, como acontece com o trabalho realizado por crianças e adolescentes pobres. Como tem apontado esse autor, muitas vezes as exigências feitas sobre meninas e meninos no universo midiático é bastante questionável. Essas exigências incluem, por exemplo, o atendimento a dados padrões de beleza, com cobranças sobre peso, altura e outros atributos de compleição física, além de domínio de habilidades sociais requeridas para a ocupação. Estes casos parecem escapar da visão de “negligência familiar” que recai geralmente sobre as famílias pobres, e nos indica que há um valor diferenciado atribuído ao trabalho da criança pobre em relação àquele realizado por crianças na indústria do entretenimento.

Ainda no item 2, buscamos classificar outros vieses observados na literatura. O primeiro deles diz respeito a algo já mencionado na revisão de literatura no capítulo 1. Os estudos sobre trabalho infantil se centram especialmente em contextos urbanos. Podemos levantar hipóteses que lancem luz sobre essa constatação.

Por exemplo, sabemos que as universidades públicas, onde se realiza a imensa maioria das pesquisas no Brasil, ainda hoje se situam majoritariamente nos grandes centros urbanos (Buffa & Pinto, 2016). Isso, aliado a um período considerável de redução no investimento em pesquisa, pode explicar a dificuldade dos pesquisadores no deslocamento para áreas mais afastadas desses grandes centros para realizar seus estudos. A conveniência de acessar possíveis participantes de pesquisas no entorno das universidades é um aspecto que não pode ser desprezado como contribuinte para este cenário.

Chama-nos a atenção também o fato de que há pouca problematização na literatura em relação às legislações do trabalho infantil. Não se trata de deslegitimar os instrumentos jurídicos, haja vista sua importância na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Contudo, como discutido no capítulo 2, as leis são permeadas por significados que guardam compreensões sobre trabalho, infância, crianças, direitos e proteção. Olhar criticamente para a legislação, longe de deslegitimá-la, pode contribuir para o seu aprimoramento, uma vez que questões não contempladas por esta podem ser posteriormente incorporadas, a partir de críticas tanto da sociedade civil quanto dos espaços de produção científica, como as universidades.

Um último aspecto a ressaltar é a presença quase unânime, na literatura, de um olhar que é majoritariamente negativista, na medida em que ressalta sobretudo aspectos danosos do trabalho infantil. No geral, toma-se a experiência do trabalho perigoso e/ou das piores formas de trabalho como o modelo *per se* do que é o trabalho infantil. Isso implica numa tentativa de universalizar esta experiência que nos parece pouco condizente com aquilo que se encontra em boa parte dos contextos pesquisados, uma vez que o trabalho perigoso hoje representa a menor porcentagem dos índices de trabalho infantil no mundo (International Labour Organization & United Nations Children's Fund, 2021).

Quando se nega qualquer possibilidade de o trabalho assumir contornos positivos, cria-se uma cacofonia entre o que dizem os participantes das pesquisas e o viés exclusivamente negativista que está canonicamente presente na literatura sobre o tema. Uma

pesquisa realizada por Kassouf (2007), por exemplo, que incluiu crianças e adolescentes de contextos urbanos e rurais, mostrou que 80% deles manifestavam satisfação com o trabalho que exerciam. Aufseeser, Bourdillon, Carothers e Lecoufle (2018) apontam que a relação entre o trabalho infantil e o bem-estar geralmente é vista como negativa, o que, na reflexão dos autores, acaba por nublar uma visão holística que considere haver tanto aspectos positivos quanto negativos no trabalho infantil.

Certamente, devemos ter um olhar crítico sobre esses resultados, que podem talvez refletir a resignação de crianças e adolescentes diante da privação material que limita suas perspectivas de vida no presente e no futuro – como limitaram as dos seus antepassados. Nestes casos, o trabalho parece a melhor das saídas, na perspectiva das crianças e adolescentes, uma vez que lhes garante alguma renda, mesmo que sob condições que as privem de outras experiências sociais (White, 2009). Rememorando a discussão proposta por White (2009), que trouxemos no item 1.1.3, nas situações em que os adultos falharam na proteção e na garantia dos direitos, trabalhar parece ser mais atrativo para crianças e adolescentes, uma vez que lhes garante alguma autonomia e certo grau de controle sobre suas vidas.

Inevitavelmente, uma série de perguntas vão aparecendo na medida em que outras vão sendo respondidas. O trabalho infantil é negativo ou haveria situações nas quais o trabalho poderia ser uma atividade segura e satisfatória para crianças e adolescentes, sem atrapalhar seus projetos de vida? Qual a idade correta para se começar a trabalhar? Lembro-me de que, no primeiro seminário de qualificação, quando essa tese ainda estava na fase de projeto de pesquisa, estas questões foram levantadas por uma das avaliadoras. Uma vez que este estudo está finalizado, temos mais recursos para tentar responde-las.

Primeiramente, por se tratar de um tema complexo, consideramos não ser possível afirmar, de antemão, se o trabalho infantil é positivo ou negativo para crianças, adolescentes ou para seus familiares. Assumindo uma posição de não neutralidade, e evitando um olhar dicotômico, o que podemos afirmar é que julgar seus impactos sobre a vida de crianças e adolescentes trabalhadores, sejam eles positivos ou negativos, dependerá sempre de uma análise cuidadosa considerando aspectos tais como: o tipo de trabalho que é exercido; a rotina de trabalho, que leva em conta sua frequência e intensidade, além das responsabilidades que são atribuídas às crianças e adolescentes na realização deste trabalho; a consideração de riscos

envolvidos e a avaliação dos impactos do trabalho sobre outras dimensões da vida, como a escola e o lazer; o juízo dos familiares, pais ou responsáveis, e das próprias crianças e adolescentes trabalhadores sobre suas atividades laborais. Portanto, não se trata de demonizar ou romantizar o trabalho infantil, mas sim de avaliá-lo sob uma ótica não dicotômica de “bem e mal”, evitando um julgamento apriorístico sobre suas eventuais repercussões na vida dos sujeitos envolvidos.

Quanto à segunda questão, a respeito da idade correta para começar a trabalhar, o que foi dito acima também se aplica. Acrescenta-se ainda que, no caso específico desta questão, aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial devem ser levados em conta (Papalia & Feldman, 2013) (ver capítulo 2 sobre fundamentos teóricos, seção 2.6, sobre perspectiva desenvolvimental) e não somente marcadores cronológicos como a faixa etária. No entanto, sabemos das limitações que o estado brasileiro encontraria para avaliar estes aspectos em cada caso em particular.

Assim, parece-nos importante a fixação de uma idade mínima legalmente estabelecida, como o faz o ECA (Lei nº 8.069, 1990). Além disso, desejamos enfatizar que, a despeito das avaliações sobre impactos positivos ou negativos do trabalho infantil que possam ser feitas, o trabalho perigoso e as piores formas de trabalho (OIT, 2013) não devem ser tolerados sob quaisquer circunstâncias. Dada toda a soma de riscos e danos envolvidos, como apontaram, por exemplo, os estudos de Zakar, et al. (2015), Adonteng-Kissi (2018) e Sovacool (2021) apresentados na revisão de literatura, esta forma de trabalho infantil não deve ser relativizada, e deve ser erradicada lançando-se mão de estratégias eficazes de fiscalização e combate.

Consideramos importante ainda enfatizar que nossos dados não tiveram amplitude suficiente para avaliar impactos do trabalho infantil na escolarização. No entanto, valendo-nos de outras pesquisas consultadas (Alves-Mazzotti, 2002; Lordelo, 2011; Santana, 2017), podemos inferir que a participação de criança e adolescente no trabalho doméstico em suas próprias casas, ou nos trabalhos realizados junto à família, não é antagônica a um bom desenvolvimento escolar. Isto serve para mais uma vez enfatizar que qualquer avaliação *a priori* sobre repercussões positivas ou negativas acerca do trabalho precoce tem grande risco de gerar equívocos interpretativos, se esta não leva em conta os diferentes componentes que o constituem.

Ao falarmos de trabalho doméstico, um importante adendo deve ser feito. A pesquisa de Rocha (2011) mostra que há repercussões negativas do trabalho infantil doméstico na escolarização. Mas, na referida pesquisa, o trabalho doméstico investigado foi aquele realizado por crianças e adolescentes fora de seus domicílios, na condição de empregadas domésticas. Resultado semelhante foi encontrado por Silva (2015). Ou seja, o trabalho doméstico realizado no próprio domicílio não deve ser igualado ao trabalho doméstico realizado fora do domicílio. Este último tem sim, no geral, repercussões negativas já conhecidas e expõe crianças e adolescentes a atividades desprotegidas e degradantes, como podemos ver na história de Zilda.

Considerando ainda os trabalhos de Goto (2011), Emerson e Knabb (2006), Colonna (2015) e Santana (2017), afirmamos que a participação de crianças e adolescentes no trabalho familiar deve ser flexível em termos de frequência e intensidade (ponderando horas trabalhadas por dia e tipos de trabalho) e não deve envolver responsabilidades de chefia e liderança, bem como não deve vir dela ou dele a principal renda da família. Entende-se que isto pode gerar efeitos tais como insucesso e evasão escolar e limitação dos momentos de socialização e lazer fora do trabalho. Este não foi um aspecto explorado mediante a nossa análise dos dados, portanto nos amparamos nos citados estudos para chegarmos a tal constatação.

Por fim, gostaríamos de levantar algumas recomendações, de âmbito acadêmico e social, que auxiliem no avanço sobre o tema. O trabalho de agentes de fiscalização e controle deve incluir estratégias educativas, que tragam a família e suas necessidades para o debate central da questão do trabalho infantil, evitando, assim, a perspectiva que criminaliza as famílias, especialmente as famílias pobres e mais socialmente vulneráveis. Esta recomendação visa, portanto, recuar na abordagem de criminalização e da culpabilização da família, dando lugar a uma abordagem educativa que se distancie do estereótipo de negligência familiar. Neste sentido, a escola pode ser um espaço privilegiado. A inclusão do trabalho infantil como tema nos currículos escolares pode ajudar a tornar esta discussão menos cercada de tabus, criando um espaço no qual esta discussão possa ser feita sem a ameaça de denúncia, e sem a naturalização exacerbada do trabalho infantil como prática inerente aos contextos de pobreza.

Áreas de estudo da Psicologia, tais como a Psicologia Social e do Trabalho e a Psicologia do Desenvolvimento poderiam incorporar o trabalho infantil como componente de suas agendas de pesquisa, tornando essa temática parte da formação de psicólogos em níveis de graduação e pós-graduação. Isso permitiria um refinamento conceitual do tema que pode viabilizar a construção de modelos teóricos sobre o trabalho infantil, que ainda estão ausentes na Psicologia. Na medida em que o tema do trabalho infantil envolve dois fenômenos sociais centrais para essas áreas – o trabalho e a infância – as contribuições advindas destas áreas podem ser de grande relevância.

Outro aspecto que deve ser ressaltado em pesquisas futuras é a compreensão sobre os fatores contextuais para a **continuidade/descontinuidade** intergeracional do trabalho infantil entre as famílias. As pesquisas têm focalizado, significativamente, os fatores relacionados à inclusão precoce no trabalho, com uma menor ênfase na descontinuidade desta inclusão precoce.

Entender os componentes que contribuem para a continuidade/descontinuidade geracional pode fornecer subsídios para a melhoria das ações estratégicas que têm sido executadas por meio de políticas públicas (a exemplo do PETI), contextualizando essas estratégias lado a lado com as experiências das próprias famílias. Afinal, se são as famílias os principais atores envolvidos no trabalho infantil, pode vir delas as ações e reflexões necessárias para a mudança.

Do ponto de vista econômico, encontramos sugestões de estratégias que podem contribuir com a descontinuidade do trabalho precoce entre as famílias, tais como a transferência direta de renda (Dessy, 2000; Cacciamali, Tatei & Bastista, 2010) e a redução das oportunidades de as famílias inserirem seus filhos no trabalho (Emerson e Knabb, 2006). Ramalho e Mesquista (2013) asseveram ainda que

as políticas de combate ao trabalho infantil não devem se restringir apenas às transferências condicionadas de renda, mas permitir **investimentos importantes na qualidade e no acesso à educação**, assim como maiores estímulos à geração de oportunidades e formalização das atividades econômicas (p. 220; grifo nosso).

Do ponto de vista educacional, o investimento em escolas de tempo integral também é sugerido (Conde, 2013; Ramalho & Mesquita, 2013). Contudo, refletimos que aspectos para a descontinuidade devem incluir também estratégias de ressignificação do trabalho infantil, que

pode ser realizada pela escola, uma vez que esta hoje ocupa um lugar central na vida de crianças e jovens (Machado, 2008).

As tensões existentes entre os agentes governamentais e as famílias e comunidades, como foi possível observar nos nossos resultados, podem ser minimizadas por meio do diálogo no processo de construção legislativa – uma vez que leis são, quase sempre, construções hierárquicas e verticais. Como foi possível notar, essas tensões, como elementos exógenos (Marsico & Tateo, 2017), também se tornam fatores de subjetivação. Ou seja, eles são internalizados no *self* como parte do processo dinâmico de posicionamentos.

Uma vez que essas tensões “entram” nos sistemas do *self* (Marsico & Tateo, 2017) elas resultam em construções subjetivas ambíguas que, como pudemos ver, negam e afirmam o trabalho. Isso talvez explique porque o trabalho infantil oscila entre negação, silenciamento e afirmação: por sua reconhecida ilicitude ele gera produções simbólico-emocionais conflitantes que puderam ser captadas nas narrativas dos membros das famílias, e que expressam, de fato, aspectos de suas culturas pessoais.

Por fim, observamos que, no intuito necessário de reverter a situação de exploração, parece haver uma tendência, principalmente nos países de economia emergente, de criminalizar a presença de crianças nas atividades laborais, mesmo quando essas atividades parecem não representar riscos para a vida e a saúde dos envolvidos. Como vimos no episódio das famílias na cadeia produtiva do coco babaçu, analisado por Castro (2012), a tentativa de proibir a participação de crianças e adolescentes no trabalho familiar e comunitário muitas vezes confronta os direitos constitucionais que asseguram legitimidade às práticas culturais de grupos, tais como os indígenas, os quilombolas, os marisqueiros, os pescadores e os trabalhadores de agricultura familiar.

A pacificação destes impasses está, em nosso juízo, no entendimento de que é possível que crianças e adolescentes participem ativamente da vida familiar por meio do trabalho. É imprescindível, no entanto, que sejam asseguradas certas condições na realização deste trabalho e que a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, preconizados no ECA, sejam valores inegociáveis. Mas, a proteção do estado, no fim das contas, é necessária para qualquer criança e adolescente, seja ela trabalhadora ou não-trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo, Brazil: Martins Fontes.
- Abreu, Martha. (2020). Meninas perdidas. In: Del Priore, Mary. (2020). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Adonteng-Kissi, Obed. (2018). Parental perceptions of child labour and human rights: A comparative study of rural and urban Ghana. *Child Abuse & Neglect*, 84, 34–44. doi:10.1016/j.chiabu.2018.07.017
- Agra, Lúcio, & Nakagawa, Regiane M. O. (2020). A cena do “paredão”: festas móveis no Recôncavo da Bahia. *Revista Landa*, 9(1). Recuperado em 12 de fevereiro de 2023, de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/218542>
- Alberto, Maria de Fátima Pereira, & Santos, Denise Pereira dos. (2011). Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 209-218. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200004>
- Allport, Gordon. W. (1964). The fruits of eclecticism — bitter or sweet?. *Acta Psychologica*, 23, 27–44. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(64\)90073-3](https://doi.org/10.1016/0001-6918(64)90073-3)
- Alves-Mazzotti, Alda. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 87-98. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100008>
- Antman, Francisca. M. (2011). The intergenerational effects of paternal migration on schooling and work: What can we learn from children's time allocations. *Journal of Development Economics*. 96, 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2010.11.002>
- Aquino, Juliana M., Fernandes, Maurício M., Pazello, Elaine T., & Scorzafave, Luis G. (2010). Trabalho Infantil: Persistência intergeracional e decomposição da incidência entre 1992 e 2004 no Brasil rural e urbano. *Revista Economia Contemporânea*, 14(1), 61-84. <https://doi.org/10.1590/S1415-98482010000100004>
- Arcury, Thomas A., Quandt, Sara A., Arnold, Taylor J., Chen, Haying, & Daniel, Stephanie S. (2020). Occupational Injuries of Latinx Child Farmworkers in North Carolina. *Publish Ahead of Print*. <https://doi.org/10.1097/jom.0000000000001982>
- Arenhart, Deise. & Dalmargo, Sandra L. (2015). Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: Arroyo, Miguel., Viella, Maria. A. L. e Silva, Maurício. R. (2015). *Trabalho e Infância: exercícios tensos de ser criança; haverá espaço na agência pedagógica?*. Petrópolis: Vozes.
- Áries, Philippe. (1986). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- Aufseeser, Dena; Bourdillon, Michael; Carothers, Richard; Lecoufle, Olivia. (2018). Children's work and children's well-being: Implications for policy. *Dev Policy Rev.* (36), pp. 241–261. <https://doi.org/10.1111/dpr.12215>
- Avendaño-López, Jenny, & Castillo-Caicedo, Maribel. (2021). Significados e interpretaciones del trabajo infantil en contexto rural y urbano. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(3). <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.5077>
- Baland, Jean-Marie & Robinson, James A. (2000). Is Child Labor Inefficient?. *Journal of Political Economy*. 108(4). Disponível em: https://scholar.harvard.edu/jrobinson/files/jr_childlaborpublished.pdf
- Balagopalan, Sarada. (2019). Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*. <https://doi.org/10.1177/0907568219856077>
- Bastos, Ana Cecília S., & Trad, Leny A. B. (1998). A Família enquanto Contexto de Desenvolvimento Humano: Implicações para a Investigação em Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 3(1), 106-115. <https://doi.org/10.1590/1413-812319983100272014>
- Bastos, Antonio Virgílio B.; Pinho, Ana Paula M., & Costa, Clériston A. (1995). Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000600004>
- Bastos Filho, Jenner B. (2003). Os problemas epistemológicos da realidade, da compreensibilidade e da causalidade na teoria quântica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25(2), 125-147. <https://doi.org/10.1590/S0102-47442003000200002>
- Batista, Natália F. & Cacciamali, Maria Cristina. (2012). Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo. *Nova Economia*, 22(3), 515-554. <https://doi.org/10.1590/S0103-63512012000300004>
- Bauer, Martin. (2015). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, Martin. W. & Gaskell, George. (2015). *Pesquisa Qualitativa com imagem, texto e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bauer, Martin, & Aarts, Bas. (2015). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos In: Bauer, Martin. W. & Gaskell, George. (2015). *Pesquisa Qualitativa com imagem, texto e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bauer, Martin. W. & Gaskell, George. (2015). Glossário. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa Qualitativa com imagem, texto e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Zygmunt. (2012). *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Medeiros, C. A. (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

- Beatón, Guillermo. A. (2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón.
- Bengtson, Vern L., & Kuypers, Joseph. A. (1971). Generational Difference and the Developmental Stake. *The International Journal of Aging and Human Development*, 2(4), 249–260. <https://doi.org/10.2190/AG.2.4.b>
- Berger, Peter. L.; Luckman, Thomas. (1985). *A construção social da realidade*. Fernandes, F. de Souza. (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bernard, Harvey. R. (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. 2d ed. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Bertalanffy, Ludwig von. (1986). *General System Theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bhaskar, V., & Gupta, Bishnupriya. (2012). Parental altruism and child labor: examining the historical evidence from the United States. *Cliometrica*, 6. <https://doi.org/10.1007/s11698-012-0077-8>
- Bock, Ana Maria M. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63–76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Borges, Livia. O., & Yamamoto, Oswaldo H. (2014). O mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). (2014). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Branco, Ângela. U., & Valsiner, Jaan. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35–64.
- Breakwell, Glynis. M. (2010). Métodos de entrevista. In: Breakwell, Glynis. M., Hammond, Sean., Fife-Schaw, Chris, & Smith, Jonathan, A. (Eds.) (2010). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Breakwell, Glynis. M., & Rose, David. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In: Breakwell, Glynis. M., Hammond, Sean., Fife-Schaw, Chris, & Smith, Jonathan, A. (Eds.) (2010). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buffa, Ester. & Pinto, Gelson A. (2016). O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>.

- Cacciamali, Maria. C., Tatei, Fábio, & Batista, Natália. F. (2010). Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. *Revista de Economia Contemporânea*, 14(2), 269-301. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-98482010000200003>
- Campos, Herculano. R., & Alverga, Alex. R. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 227-233. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200010>
- Carneiro, Maria. J. (2001). Herança e gênero entre agricultores familiares. *Revista Estudos Feministas*, 9(1). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100003>
- Carvalho, Brena. C. B. (2014). Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por Gestores escolares e Conselheiros Tutelares. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/brena_carvalho.pdf
- Carvalho, Inaiá. M. M. (2008). O trabalho infantil no Brasil contemporâneo. *Caderno CRH*, 21(54), 551-569. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300010>
- Carvalho, José R.; Marinho. Emerson, & Loria, Francesca. (2012) Idleness, returns to education and child labor. *Revista Brasileira de Economia*, 66(4), p. 405-427. <https://doi.org/10.1590/S0034-71402012000400002>
- Castro, Virgínia F. S. (2012). A OIT e quebradeiras de côco babaçu. Discussão acerca de crianças e jovens na atividade produtiva. *Anuário Antropológico*, I, p.183-209. <https://doi.org/10.4000/aa.301>
- Chatterjee, Pyali. (2015). Child Raggpickers in India and Violation of Their Human Rights. *European Researcher*, 91(2), 155–162. <https://doi.org/10.13187/er.2015.91.155>
- Chaves, Antonio. M. (2000). O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 159–165. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100016>.
- Chaves, Evenice S., & Galvão, Olavo F. (2005). O behaviorismo radical e a interdisciplinaridade: possibilidade de uma nova síntese?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 308-314. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300003>
- Chaves, Evenice. S. (2006). O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará. Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1787>
- Christians, Clifford. G. (2005). Ethics and politics in Qualitative Research. In: Denzin, Norman. K., & Lincoln, Yvona. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

- Colclough, Dyan. (2016). *Child Labor In The British Victorian Entertainment Industry: 1875-1914*. Palgrave Macmillan: New York.
- Colonna, Elena. (2015). “Tenho que fazer de tudo para o meu irmão”: crianças que cuidam de crianças. In: Arroyo, Miguel., Viella, Maria. A. L. e Silva, Maurício. R. (2015). *Trabalho e Infância: exercícios tensos de ser criança; haverá espaço na agência pedagógica?*. Petrópolis: Vozes.
- Comas, Juan. (1960). Os mitos raciais. In: Comas, Juan. et al. (1960). *Raça e Ciência (volume I)*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Conde, Soraya. F. (2012). A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96464>
- Conde, Soraya. F. (2013). As medidas de enfrentamento à exploração do trabalho infantil no Brasil: forças em luta. *Revista Katálysis*, 16(2) <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000200010>
- Conde, Soraya., & Vendramini, Célia. (2014). A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense. *Perspectiva*, 32(3), 977-996. Recuperado em 18 de maio, 2018 de <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p977>
- Correia, Mônica. F. B. (2003). A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 505-513. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300018>
- Cozby, Paul (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.
- Creswell, John. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Cuche, Denis. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cunha, Carla., & Salgado, João. (2017). Social frames and the dialogical self: A dynamic account of subjectivity within a subjectified world. In: Valsiner, Jaan. (org). (2017). *The Subjectified and Subjectifying Mind*. Estados Unidos: Information Age Publishing, Inc.
- Dall’Agnol, Marinel. M., Fassa, Anaclaudia. G., Facchini, Luiz. A., & Benvegnú, Luis. A. (2015). Associação do trabalho infantil com transtornos de comportamento do tipo introversão e extroversão: um estudo transversal no Sul do Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 40(132), 206-218. <https://doi.org/10.1590/0303-7657000106414>
- Dallos, Rudi. (2010). Métodos observacionais. In: Breakwell, Glynis. M., Hammond, Sean., Fife-Schaw, Chris, & Smith, Jonathan, A. (Eds.) (2010). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.

- De Antoni, Clarissa. (2005). Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia de Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6137/000481255.pdf?sequence=1>
- Delgado, Ana Cristina, C., & Müller, Fernanda. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>
- Dellazzana, Letícia. L., & Freitas, Lia. B. de L. (2010). Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4). <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400003>
- Denzin, Norman. K., & Lincoln, Yvona. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In Norman. K. Denzin, & Yvona. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deslauriers, Jean. P. & Kérisit, Mcihèle. (2014). O delineamento da pesquisa qualitativa. In Poupart, Jean. et al. (Orgs.). (2014). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Dessy, Sylvain. E. (2000). A defense of compulsive measures against child labor. *Journal of Development Economics*, 62(1), 261–275. [https://doi.org/10.1016/S0304-3878\(00\)00083-3](https://doi.org/10.1016/S0304-3878(00)00083-3)
- Dillon, Andrew., Bardasi, Elena., Beegle, Kathleen., & Serneels, Pieter. (2011). Explaining variation in child labor statistics. *Journal of Development Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.06.002>
- Edmonds, Eric., & Theoharides, Caroline. (2020). The short-term impact of a productive asset transfer in families with child labor: Experimental evidence from the Philippines. *Journal of Development Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102486>
- Emerson, Patrick. M. (2009). The Economic View of Child labor. In: Hindman, Hugh. D. (org.) (2009). *The world of child labor: An historical and regional survey*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Emerson, Patrick. M., & Souza, André. P. (2003). Is There a Child Labor Trap? Intergenerational Persistence of Child Labor in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 51(2), p. 375–398. <https://doi.org/10.1086/346003>
- Emerson, Patrick. M., & Knabb, Shawn. D. (2006). Opportunity, Inequality and the Intergenerational Transmission of Child Labour. *Economica*, 73(291), p. 413–434. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2006.00507.x>
- Fehr, Ernst, & Fischbacher, Urs (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425(6960), pp. 785–791. <https://doi.org/10.1038/nature02043>

- Feitosa, Izabel. & Dimenstein, Magda. (2004). Trabalho infantil e ideologia nas falas de mães de crianças trabalhadoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(2), 59-75. Recuperado em 14 de outubro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Fernandes, Florestan. (2020). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kottet Editora; São Paulo: Editora Contracorrente.
- Batista, Natalia F., & Cacciamali, Maria Cristina. (2012). Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo. *Nova Economia*, 22(3), 515-554. <https://doi.org/10.1590/S0103-63512012000300004>
- Firestone, William A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22, p. 16–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
- Fischer, Agneta. H., & Jansz, Jeroen. (1995). Reconciling emotions with western personhood. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25, p. 59–80. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00266.x>
- Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. (2020). IBGE reafirma que divulgação de dados sobre trabalho infantil será em dezembro. Recuperado em 20 de abril de 2021, de <https://fnpeti.org.br/noticias/2020/11/18/ibge-reafirma-que-divulgacao-de-dados-sobre-trabalho-infantil-sera-em-dezembro/>
- Fortunato, Sarita A. O. (2018). *Infância, educação e trabalho: o desenrolar das políticas públicas para a erradicação do trabalho infantil no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Furlan, Júlia Z. (2009). *Atividade de Modelo/Manequim e o Trabalho Infanto-juvenil*. São Paulo: LTr.
- Furtado, Celso. (2007). *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gaskell, George., & Bauer, Martin. W. (2015). Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: Bauer, Martin. W. & Gaskell, George. (2015). *Pesquisa Qualitativa com imagem, texto e som*. Petrópolis: Vozes.
- Gatsinzi, Angelique., & Hilson, Gavin. (2022). ‘Age is just a number’: Articulating the cultural dimension of child labour in Africa’s small-scale mining sector. *Resources Policy*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2022.102779>
- Guerra, Isabel. C. (2006). Proposta de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida: processo simplificado de análise de conteúdo. In: Isabel. C. Guerra (org). (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lisboa, Pt: Principia.

- Guimarães, Danilo. S. (2017). *Multiplicação dialógica: ensaios de psicologia cultural*. Tese de livre-docência do Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Guimarães, Danilo. S. (2010). *Articulações e implicações da noção de perspectiva no construtivismo semiótico-cultural para a compreensão das relações eu-outro: possível diálogo com o perspectivismo ameríndio*. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Goto, Hideku. (2011). Social norms, inequality and child labor. *The Journal of Socio-Economics*, 40, p. 806–814. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2011.08.026>
- Hamdan-Mansour, Ayman. M., Al-Gamal, Ekhlās., Sultan, Mai. K., Matrouks, Reema., & Nawaieseh, Maram. A. (2013). Health status of working children in Jordan: Comparison between working and nonworking children at schools and industrial sites. *Journal of Nursing*, v. 3. <http://dx.doi.org/10.4236/ojn.2013.31007>
- Hammersley, Martyn. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5), pp. 553–569. <https://doi.org/10.1177/1468794110375230>
- Harari, Yuval. N. (2020). *Sapiens: uma breve história do tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hasenbalg, Carlos. (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Healy, Kieran. (2017). Fuck Nuance. *Sociological Theory*, 35(2), p. 118–127. <https://doi.org/10.1177/0735275117709046>
- Herbst, David P. G. (1976). *Alternatives to hierarchies*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Hermans, Hubert J. M. (1996) Opposites in a dialogical self: Constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/10720539608404649>
- Hermans, Hubert. J. M. (1999). The innovative potentials of agreement and disagreement in dialogical history: Comment on Lyra. *Culture & Psychology*, 5(4), 491–498. <https://doi.org/10.1177/1354067X9954007>
- Hermans, Hubert. J. M. (2002). The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), p. 147–160. <https://doi.org/10.1177/0959354302122001>
- Hermans, Hubert. J. M. (2003). The construction and reconstruction of dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), p. 89–130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>

- Hermans, Hubert. J., Kempen, Harry. J., & Van Loon, Rens. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), p. 23–33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Hermans, Hubert. J. M. & Meijers, Frans. (2017). Dialogical Self Theory in Education: An introduction. *Cultural Psychology of Education*, p. 1-17. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_1
- Hermans, H. J. M., Konopka, Agnieszka., Oosterwegel, Annerieke., & Zomer, Peter. (2016). Fields of tension in a boundarycrossing world: Towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 51(4). <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>
- Heywood, Colin. (2009). A Brief Historiography of Child Labor. In: Hindman, Hugh. D. (org.) (2009). *The world of child labor: An historical and regional survey*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Hindman, Hugh. D. (2009). Child Labor in Global and Historical Perspective. In: Hindman, Hugh. D. (org.) (2009). *The world of child labor: An historical and regional survey*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Holanda, Sérgio. B. (2014). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Huizinga, Johan. (1919/2013). *O outono da Idade Média*. Francis Petra Jansen (Trad). São Paulo: Cosac Naify.
- Huff, Anne. S. (2009). *Designing Research for Publication*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Hutz, Claudio. S., & Koller, Silvia. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos De Psicologia* 2(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100011>
- International Labour Organization & United Nations Children’s Fund. (2020). ‘*COVID-19 and Child Labour: A time of crisis, a time to act*’. ILO and UNICEF, New York.
- International Labour Organization & United Nations Children’s Fund. (2021). *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. ILO and UNICEF, New York.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). Nota técnica – divulgação de informações sobre Trabalho das Crianças e Adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Recuperado em 20 de abril de 2021, de https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Divulgacao_Trabalho_Crianças_e_Adolescentes_2020_11_17.pdf
- Invernizzi, Antonella, & Tomé, Sonia. (2007). O trabalho dos adolescentes no Algarve: um estudo sobre suas motivações, organização familiar e práticas de socialização. *Análise social*, vol.

- XLII (184), 875-898. Recuperado em 14 de outubro de 2022 de: <https://www.jstor.org/stable/41012512>
- Jaccoud, Miléne, & Mayer, Robert. (2014). A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: In Poupart, Jean. et al. (Orgs.). (2014). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Kassouf, Ana. L. (2004). *O Brasil e o trabalho infantil no século XXI*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.
- Kassouf, Ana. L. (2007). O que conhecemos sobre trabalho o infantil?. *Nova Economia*, 17 (2), p. 323-350. <https://doi.org/10.1590/S0103-63512007000200005>
- Khoziev, Vadim. B. (2005). Tool-Mediation within Cultural-Historical Theory and its Practical Implications. *Cultural-Historical Psychology, Vol. 1 (Digest version)* (1), p. 25–36. <https://doi.org/10.17759/chp>
- Kulagina Natalia.V. (2006). Symbol and symbolic consciousness. *Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2 (Digest version), no. 5. Recuperado em 14 de outubro de 2022 de <https://psycnet.apa.org/record/2006-12085-001>
- Kumar, Alok. (2013). Preference based vs. market-based discrimination: Implications for gender differentials in child labor and schooling. *Journal of Development Economics*, 105. p. 64–68. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.07.004>
- Landmann, Andreas., & Frölich, Markus. (2015). Can health-insurance help prevent child labor? An impact evaluation from Pakistan. *Journal of Health Economics*, 39, p. 51–59. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2014.10.003>
- Larsen, Denise. J. (1999). Eclecticism: Psychological theories as interwoven stories. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, p. 69–83. <https://doi.org/10.1023/A:1005336010133>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 29 de novembro, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Lewin, Kurt. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lieten, Georges. K. (2009). Toward an Integrative Theory of Child Labor. In: Hindman, Hugh. D. (org.). (2009). *The world of child labor: An historical and regional survey*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.

- Lima, Adriana C. de, & Almeida, Ana Maria F. (2010). Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil. *Educação & Sociedade*, 31(111), p. 347-369. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200004>
- Lima, Luis. R., Mesquita, Shirley., & Wanamaker, Marianne. (2015). Child labor and the wealth paradox: The role of altruistic parents. *Economics Letters*, 130. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2015.03.005>
- Lordelo, Lia. R. (2007). A Consciência como objeto de estudo na Psicologia de L.S. Vigotski: Uma reflexão epistemológica. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16086>
- Lordelo, Lia. R. (2011). Significados de trabalho para crianças de diferentes contextos culturais. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Salvador. Disponível em: http://www.pospsi.ufba.br/Lia_Lordelo%20%28tese%29.pdf
- Lordelo, Lia. R. (2014). Children and the meanings of work: between personal culture and collective culture. *Psychology & Society*, v. 6, p. 28-43.
- Lordelo, Lia. R., & Chaves, Antônio. M. (2014). Crianças e adolescentes trabalhadores: uma revisão na literatura. *Revista Entreideias*, 1, p. 61-83. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12124>
- Lyra, Maria. C. D. P. (1999). An excursion into the dynamics of dialogue: Elaborations upon the dialogical self. *Culture & Psychology*, 5, p. 477-489. <https://doi.org/10.1177/1354067X9954006>
- Maciel, Mariana. R., Mello, Andrea. F., Fossaluzza, Vitor., Nobrega, Luciana. P., Cividanes, Guiliana. C., Mari, Jair. J., & Mello, Marcelo. F. (2013). Children working on the streets in Brazil: predictors of mental health problems. *Europe Child Adolescent Psychiatry*, 25, p. 165-175. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0335-0>
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Recuperado de <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>
- Marin, Joel. O. B. (2010). O agronegócio e o problema do trabalho infantil. *Revista de Sociologia e Política*, 18(35), 189-206. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000100012>
- Marin, Joel. O. B., Schneider, Sergio., Vendruscolo, Rafaela., & Silva, Carolina. B. C. (2012). O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 50(4), p. 763-786. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032012000400010>
- Marinho, F. C. V. (2005). Teorema da Separação de Jordan-Brouwer-Alexander. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Matemática. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11245>

- Marsico, Giuseppina. (2011). The “non-cutttable” space in between: Context, boundaries and their natural fluidity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(2), 185–193. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9164-9>
- Marsico, G., & Iannaccone, Antonio. (2012). The work of schooling. In: Valsiner, Jaan. (Ed.). (2012). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Marsico, Giuseppina., & Tateo, Luca. (2017). Borders, tensegrity and development in dialogue. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), p. 536–556. <https://doi.org/10.1007/s12124-017-9398-2>
- Marsico, Giuseppina., & Varzi, Achille C. (2015). Psychological and social borders: Regulating relationships. In: J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.). (2015). *Psychology as the science of human being*. New York, NY: Springer.
- Martinez, Albertina. M. (2001). Trabalho infantil y subjetividad: uma perspectiva necessária. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), p. 235-244. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200011>
- Marx, Karl. (1890/2013). *O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.
- McKinney, Kacy. (2015). Situating corporate framings of child labor: Toward grounded geographies of working children in globalized agriculture. *Geoforum*, 59, p. 219–227. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.10.018>
- Mesquita, G. R. (2005). Significados de Infância para professores do ensino fundamental. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/giovana_mesquita.pdf
- Meyer, Christine. B. (2001). A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 13(4), p. 329–352. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402>
- Minuchin, Patricia., Colapinto, Jorge., & Minuchin, Salvador. (2007). *Working with families of the poor*. New York: Guilford Press.
- Mikhailov, Felix T. (2005). The problem of the method of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, Vol. 1(2), p. 30–46. <https://doi.org/10.17759/chp>
- Miranda Juaréz, S. (2013). Reflexiones sobre los motivos del trabajo infantil y adolescente desde la esfera familiar en México. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 21(1), p. 11-23.
- Millward, Lynne. J. (2010). Grupos focais. In: Breakwell, Glynis. M., Hammond, Sean., Fife-Schaw, Chris, & Smith, Jonathan, A. (Eds.). (2010). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.

- Molon, Susana. I. (2015). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- Moody, Zoe, & Darbellay, Frédéric. (2019). Studying childhood, children, and their rights: The challenge of interdisciplinarity. *Childhood*, 26 (1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/0907568218798016>
- Morrow, Virginia & Venam, Uma. (2010). Combining Work and School: The Dynamics of Girls' Involvement in Agricultural Work in Andhra Pradesh, India. *Children & Society*, V. 24, p. 304–314. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1099-0860.2010.00314.x>
- Morse, Janice. M. (2008). Confusing Categories and Themes. *Qualitative Health Research*, 18(6). p.727-728. <https://doi.org/10.1177/1049732308314930>
- Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niñas, niños y adolescentes trabajadores. *¡Basta de criminalizar a la niñez y adolescencia trabajadora!*. Recuperado em 10 de junho, 2018, de <http://molacnats.org/2018/06/11/basta-de-criminalizar-a-la-ninez-y-adolescencia-trabajadora/>
- Nengroo, Aasif. H., & Bhat, Gulam. M. (2017). Why child labour? Evidences from homebased carpet weaving industry of Kashmir. *Children and Youth Services Review*, 79, p. 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.032>
- Nieuwenhuys, Olga. (2009). From Child Labour to Working Children's Movements. In: Qvortrup J., Corsaro, W.A., Honing, M. S. (eds). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nogueira, Ismael. D. (2017). Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil Central no século XX. Goiânia: Gráfica UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_ismael_armando.pdf
- Ofuoku, Albert. U., Ovharhe, Oghenero. J., & Agbamu, Joseph. U. (2019). Child Labor in Farming Households in the Niger Delta Region of Nigeria. *Journal of Developing Societies*, <https://doi.org/10.1177/0169796X19873744>
- Oliveira, Marta. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione.
- Organização Internacional do Trabalho. (2001). Combate ao trabalho Infantil – Guia para educadores. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Organização Internacional do Trabalho. Recuperado em 09 de agosto de 2016, de http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/escola1_br.pdf
- Organização Internacional do Trabalho. (2013). Medir o progresso na Luta contra o Trabalho Infantil - Estimativas e tendências mundiais 2000-2012. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Genebra: OIT. Recuperado em 09 de outubro, 2014, de http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/gender/doc/relatoriotiporset13_1085.pdf

- Papalia, Diane E., & Feldman, Ruth Duskin. (2013). *Desenvolvimento Humano*. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Parsons, Donald O., Goldin, Claudia. (2012). Parental altruism and self-interest: child labor among late nineteenth-century american families. *Economic Inquiry*, 27(4). <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1989.tb00794.x>
- Passetti, Edson. (2020). Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, Mary. (2020). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Pellegrini, Anthony.; Dupuis, Danielle., & Smith, Peter. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review* 27, p. 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio: síntese de indicadores 2014. (2015). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Recuperado em 09 de agosto, 2016, de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>
- Piketty, Thomas. (2014). Introdução. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Pires, Flávia. F., & Jardim, George. A. S. (2014) Geração Bolsa Família: Escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29 (8). <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000200007>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), p. 1451–1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Prado Jr., Caio. (2011). *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pratta, Elisângela M. M. & Santos, Manoel A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Prestes, Zoia. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Punch, Samantha. (2001). Household Division of Labour: Generation, Gender, Age, Birth Order and Sibling Composition. *Work, Employment and Society*, 15(4), p. 803–823. <https://doi.org/10.1177/095001701400438215>
- Quattri, Maria., & Watkins, Kevin. (2019). Child labour and education – A survey of slum settlements in Dhaka (Bangladesh). *World Development Perspectives*, 13(50). <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2019.02.005>

- Qvortrup, Jens. (1985) 'Placing Children in the Division of Labour'. In: P. Close & R. Collins (eds.). (1985). *Family and Economy in Modern Society*. London: Macmillan.
- Qvortrup, Jens., Corsaro, William. A., & Honig, Michael. S. (2009). Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. In: Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honing, M. S. (eds). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raggat, Peter. T. F. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. In: Hermans, H. J. M., & Gieser, T. (Eds.). (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.
- Ramalho, Hilton M. B., & Mesquita, Shirley P. (2013). Determinantes do trabalho infantil no Brasil urbano: uma análise por dados em painel 2001-2009. *Economia aplicada*, 17(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-80502013000200002>
- Ramos, L. I. R., Martelo, E.Z., García, V. V., Austreberta, D., Beutelspacher, N. & Toalá, N. C. (2014). Migración transfronteriza y trabajo infantil en el Soconusco, Chiapas. *Migración y desarrollo*, 22, p. 40-60.
- Raphaelli, Chirle. O., Azevedo Júnior, Mário. R., Gonçalves, Helen., & Hallal, Pedro. C. (2020). Estudo transversal sobre trabalho e comportamentos de risco à saúde entre escolares de zona rural do Rio Grande do Sul. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29(3). <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000300006>
- Rauscher, Kimberly. J., Runyan, Carol. W., & Schulman, Michael. (2010). Awareness and knowledge of the U.S. child labor laws among a national sample of working adolescents and their parents. *Journal of Adolescent Health*, 47 p. 414–417. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.014>
- Reis, Thais B., & Moraes, Maria D. C. (2016). Trabalho infantil e cultura camponesa: interpelações às políticas públicas. *Ciências Sociais Unisinos*, 52(2). <https://doi.org/10.4013/csu.2016.52.2.11>
- Rey, Fernando. L. G. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, Fernando. L. G. (2004a). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, Fernando. L. G. (2004b) O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: Simão, Lívia. M., & Martínez, Albertina M. (2004). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Thomson / Pioneira.
- Rey, Fernando. L. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Rey, Fernando. L. G. (2007a). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24 (1), p. 155-179. Recuperado em 14 de outubro de 2022 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n24/v24a11.pdf>.
- Rey, Fernando. L. G. (2007b). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- Rey, Fernando. L. G. (2010) As Configurações Subjetivas do Câncer: um Estudo de Casos em uma Perspectiva Construtivo-Interpretativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (2), p. 328-345. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200009>
- Rey, Fernando. L. G. (2013a). *O pensamento de Vigotsky: Contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- Rey, Fernando. L. G. (2013b). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia?. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), p. 20-34. Recuperado em 14 de outubro de 2022 de https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n1/PPP_Art_2.pdf
- Ristum, Marilena. (2001). *O conceito de violência de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11857>
- Rizzini, Irma. (2020). Pequenos trabalhadores do Brasil. In: In: Del Priore, Mary. (2020). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Rocha, Gabriela. F. (2011). *O trabalho precoce doméstico e o processo escolar*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, João Pessoa. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1464
- Rodrigues Aroldo., Jablonski, Bernardo., & Assmar, Eveline. M. L. (2005). *Psicologia Social*. 30 ed. Petrópolis: Vozes.
- Rogers, Carol A., & Swinnerton, Kenneth A. (2004). Does Child Labor Decrease When Parental Incomes Rise?. *Journal of Political Economy*, 112(4). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.419468>
- Rogoff, Barbara. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Romanelli, G. & Bezerra, Neuzeli M. A. (1999). Estratégias de sobrevivência em famílias de trabalhadores rurais. *Paidéia*, 9(16). <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000100008>
- Rosenberg, C. M. (2013). *Child Labor in America: A History*. McFarland & Company, Inc., Publishers: London.
- Rychlak, Joseph. F. (1993) A suggested principle of complementarity for psychology: In theory, not method. *American Psychologist*, 48 (9), p. 933-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.48.9.933>

- Saldaña, Johnny. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Salgado, João., & Valsiner, Jaan. (2010). Dialogism and the eternal movement within communication. In: C. B. Grant. (Ed.). (2010). *Beyond universal pragmatics: Studies in the philosophy of communication* (pp. 101–121). New York: Peter Lang.
- Sampieri, Roberto. H., Collado, Carlos. F. E., & Lucio, Pilar. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill.
- Santana, Ramiro. R. C. (2017). Produção de sentidos por adolescentes trabalhadores sobre a experiência de trabalhar e estudar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24011/1/DISSERTAÇÃO_PRODUÇÃO%20DE%20SENTIDOS%20POR%20ADOLESCENTES%20SOBRE%20A%20EXPERIÊNCIA%20DE%20TRABALHAR%20E%20ESTUDAR_RAMIRO%20RODRIGUES%20CONI%20SANTANA_2017.pdf
- Santana, Ramiro. R. C. (2022). The Movement Between Agreement and Disagreement in Self Positions Through a Musico-Logical Metaphor. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09731-2>
- Santana, Ramiro. R. C., Lima, Agnaldo. J. S. (2021). A Basic Axiomatic Understanding of the Psychological Phenomenon for Cultural Psychology. *Human Arenas 4*, p. 109–121. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00096-9>
- Santana, Ramiro. R. C., & Ristum, Marilena. (2022). Os sentidos de trabalho e escola construídos por adolescentes trabalhadores. *Fractal: Revista De Psicologia*, 34 <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/34727>
- Santos, Milton. (2020). *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.
- Shahraki, Saeed Z.; Fouladyian, Majid & Toosifar, Jamal. (2020). Child labor processes in the city of Mashhad: A narrative study. *Children and Youth Service Review*, 119(4). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105474>
- Sifuentes, Thirza. R., Dessen, Maria. A., & Oliveira, Maria. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), pp. 379-385. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400003>
- Silva, Alberto. C. (2011). *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva, Maurício R. (2015). As “empregadinhas” domésticas – Elas “não brincam em serviço” e “quando descansam carregam pedra!”. In: Arroyo, Miguel., Viella, Maria. A. L. e Silva, Maurício. R. (2015). *Trabalho e Infância: exercícios tensos de ser criança; haverá espaço na agência pedagógica?*. Petrópolis: Vozes.

- Silva, Márcio. S. (2017). Processos afetivo-semióticos na integração da perda de um filho por morte violenta à identidade pessoal materna. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21259>
- Sovacool, Benjamin. K. (2021). When subterranean slavery supports sustainability transitions? power, patriarchy, and child labor in artisanal Congolese cobalt mining. *The Extractive Industries and Society*, 8(1), p. 271–293. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2020.11.018>
- Stake, Robert. E. (2005). Qualitative Case Studies. In: Denzin, Norman. K., & Lincoln, Yvona. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Ltd.
- Steiner, Philippe. (2016). *Altruísmos, dons e trocas simbólicas: abordagens sociológicas da troca*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Tateo, Luca. (2016). Toward a cogenetic cultural psychology. *Culture & Psychology*, vol. 22(3), p. 433–447. <https://doi.org/10.1177/1354067X16645297>
- Tateo, Luca., & Marsico, Giuseppina. (2013). The self as tension of wholeness and emptiness. *Interacções*, 24, p. 1-19. Recuperado em 14 de outubro de 2022 de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/2839/2344/0>
- Valsiner, Jaan. (2005). Attractors, repulsors, and directors: making Dynamic Systems Theory developmental. *Annual Report 2003–2004 of Research and Clinical Center for Child Development, Graduate School of Education, Hokkaido University. Sapporo, No., 27*, 13–35.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies*. New Delhi, SAGE Publications.
- Valsiner, Jaan. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos na mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, Jaan. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. LA/New Delhi: Sage Publications.
- Valsiner, Jaan. (2017). *From methodology to methods in Human Psychology*. Cham: Springer.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, Lev. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev. S. (1930/2013). La psique, la conciencia, el inconsciente. In: Vygotsky, L. S. (2013), *Obras Escogidas I - El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Vygotsky, Lev. S. (1934/2014). *Obras Escogidas II - Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Willig, Carla. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Open University Press.
- Willig, Carla. (2017). Interpretation in Qualitative Research. In: Willig, C., & Rogers, W. (2017). *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781526405555>
- White, Ben. (2009). Social Science Views on Working Children. In: Hindman, H. D. (org.) (2009). *The world of child labor: An historical and regional survey*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Woodhead, Martin. (1999) 'Combating Child Labour: Listen to What the Children Say', *Childhood*, 6(1) p. 27–49. <https://doi.org/10.1177/0907568299006001003>
- Woodhead, Martin. (2009). Child Development and the Development of Childhood. In: Qvortrup J., Corsaro, W.A., Honing, M. S. (eds). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Yin, Robert. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yudina, E. P. (2006). The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective. *Cultural-Historical Psychology*, 2(5). <https://doi.org/10.17759/chp>
- Zakar, Muhammad. Z., Zakar, Rubeena., Aqil, Nauman., Qureshi, Shazia., Saleem, Noshina., & Imran, Sajjad. (2015). "Nobody likes a person whose body is covered with mud": Health hazards faced by child laborers in the brick kiln sector of the Okara district, Pakistan. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(1), p. 21–28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036262>
- Zittoun, Tania. (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In Sonia. M. G. Gondim & Ilka. D. Bichara (Orgs.). (2015). *A Psicologia e os Desafios do Mundo Contemporâneo: livro de conferências*. Salvador: EDUFBA.
- Zittoun, Tania. (2017). Symbolic resources and sense-making in learning an instruction. *Eur J Psychol Educ*, 32(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310-0>

APÊNDICES

APÊNDICE A

FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Registro N° _____

Local de observação:

Data da observação: / /

Participante (s):

Finalidade da ação observada:

Horário de início:

Hora de finalização

NOTAS DESCRITIVAS	VISÃO GERAL	NOTAS ANALÍTICAS

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: _____

1.3. Cor: Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()

1.4. Escolaridade: _____

1.5. Ocupação: _____

1.6. Cidade onde reside atualmente: _____

1.7. O bairro no qual reside atualmente se localiza na:

1.7.1. () periferia () centro

2. CONFIGURAÇÃO DO LAR ATUAL

2.1. Tipo de residência: () Própria () Própria financiada () Aluguel

2.2. Com quem você reside: _____

3. TRAJETÓRIA ESCOLAR

3.1. Com quantos anos você ingressou na escola? _____

3.2. Tipos de escolas que você frequentou:

3.2.1. Na infância () pública () privada

3.2.2. Na adolescência () pública () privada

4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

4.1. Idade e profissão com a qual começou a trabalhar _____

4.2. Profissões exercidas ao longo da vida _____

4.3. Profissão atual _____

(Adaptado de CHAVES, E.S. **O racismo na trajetória escolar e profissional**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém, 2006, pp.379-385).

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Este termo tem por objetivo convidar você para participar da atividade de pesquisa com o título “A vivência de trabalho infantil de crianças, adolescentes e seus familiares em regiões rurais: significados, *self* e intergeracionalidade”, que eu, Ramiro Rodrigues Coni Santana, estou realizando na condição de aluno do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob a orientação da professora Dr^a Marilena Ristum, como requisito para o título de Doutor em Psicologia. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os significados de trabalho infantil construídos por crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares, e como posicionamentos do *self* destas crianças e adolescentes são engendrados a partir das vivências como trabalhadores precoces. Deste modo, a conversa com você poderá levantar informações importantes para esta finalidade. O convite para sua participação se deve ao fato de você residir em uma comunidade rural junto com seus familiares e haver presença de crianças no seu grupo familiar que auxiliem no trabalho que vocês desenvolvem nesta comunidade. A coleta de informações da qual você participará será principalmente através de entrevistas individuais, gravadas em aparelho de áudio, e posteriormente transcritas para formato de texto. O tempo de duração das entrevistas é de aproximadamente uma hora. Depois de transcritas, as entrevistas ficarão guardadas em arquivos digitais na posse do pesquisador desta pesquisa, mas somente terão acesso a estes arquivos o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12. Sua participação trará como benefício a possibilidade de

maior entendimento sobre as experiências de pessoas moradoras de comunidades rurais e como suas formas de vida e relações familiares estão sendo formadas, especialmente focalizando a participação das crianças nestas formas de vida.

Toda atividade de pesquisa pode envolver riscos, ainda que mínimos. Assim, você poderá sentir-se desconfortável com algum tema discutido ou alguma questão feita pelo pesquisador, bem como nas situações que exigirem observação por parte do pesquisador. Caso tais situações ocorram, o pesquisador tomará os cuidados necessários para minimizar estes impactos. Estes cuidados podem envolver o encaminhamento para serviços de atendimento em Psicologia, quando necessário, ou o acolhimento inicial, realizado pelo próprio pesquisador, considerando a formação deste como psicólogo. Cabe ressaltar também que esta pesquisa não prevê remuneração para os participantes em nenhuma das suas etapas de execução.

Ressalta-se que o (a) participante da pesquisa terá garantido o direito de falar somente o que quiser e como quiser. Ele (a) também poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento que considere necessário, não havendo nada que o (a) obrigue a dar continuidade a sua participação na pesquisa, caso ele (a) assim desejar. Por fim, asseguramos que as informações se constituirão posteriormente em dados de pesquisa, ou seja, serão trabalhadas de modo que garantirá o completo anonimato dele (a) ou de qualquer pessoa, local ou instituição a qual ele (a) se referir. Isto se constitui em uma postura ética de qualquer pesquisador, profissional e/ou estudante que intente trabalhar de forma séria e respeitosa. Esta pesquisa poderá ser apresentada em congressos, palestras e demais atividades científicas e acadêmicas, com o sigilo garantido sobre os participantes, conforme já explicitado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo que uma destas vias ficará com você enquanto participante e a outra via com o pesquisador. É importante que você faça rubricas em todas as páginas deste termo.

Em caso de concordância, por favor, assine este termo de consentimento.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro ter lido e compreendido as finalidades que terão as informações e, através da assinatura deste termo, afirmo de livre vontade na participação desta pesquisa.

_____/_____/_____

Local:

Nome do participante:

_____ R.G _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Ramiro Rodrigues Coni Santana

End: Rua Clóvis Veiga, n. 149, Ed. Água Branca, apto. 201. CEP: 41760-110

Celular: (71) 9XXXXXXXXX

RG: (omitido nesta versão)

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71) 3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

Título do Projeto: A vivência de trabalho infantil de crianças, adolescentes e seus familiares em regiões rurais: significados, *self* e intergeracionalidade

Pesquisador: Ramiro Rodrigues Coni Santana

Local da Pesquisa: (omitido nesta versão)

Endereço: (omitido nesta versão)

Prezado (a) participante,

Este termo tem por objetivo solicitar a sua participação numa atividade de pesquisa que eu, Ramiro Rodrigues Coni Santana, estou realizando na condição de aluno do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob a orientação da professora Dr^a. Marilena Ristum. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os significados de trabalho infantil construídos por crianças e adolescentes trabalhadores e seus familiares, e como posicionamentos do *self* destas crianças e adolescentes são engendrados a partir das vivências como trabalhadores precoces. Deste modo, a conversa com você, através de entrevistas individuais, poderá levantar informações importantes para esta finalidade. O convite para sua participação se deve ao fato de você residir em uma comunidade rural junto com seus familiares e haver presença de crianças no seu grupo familiar que auxiliem no trabalho que vocês desenvolvem nesta comunidade. Cabe ressaltar também que esta pesquisa não prevê remuneração para os participantes em nenhuma das suas etapas de execução.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** **contenha palavras que você não entenda**. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. A pesquisa é uma atividade que fazemos na universidade para conseguirmos entender melhor algumas coisas que acontecem no nosso dia a dia. Com isso, a pesquisa pode ajudar a melhorar algumas coisas deste cotidiano, o que enriquece também nosso entendimento do mundo. Para fazer esta pesquisa nós teremos conversas que serão gravadas em um aparelho eletrônico de áudio e depois ouvidas e escritas em papel, o que chamamos de transcrição. Em alguns momentos o pesquisador também irá observar e participar de suas atividades e fazer anotações sobre algumas coisas importantes que ele venha a observar. Vejo em você uma pessoa importante e de muito valor na construção desta pesquisa e, conseqüentemente, das futuras reflexões sobre o tema.

Você pode falar o que quiser, quando quiser e como quiser. Você também poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento que considere necessário, não havendo, na assinatura deste termo, nada que o (a) obrigue a dar continuidade a sua participação. Por fim asseguramos que as informações se constituirão posteriormente em dados de pesquisa, ou seja, serão trabalhadas de modo que garantirá seu completo anonimato ou de qualquer pessoa, local ou instituição a qual se referir.

Caso você sinta alguma coisa ruim por algo que o pesquisador pergunte ou fale, você deve dizer e medidas serão tomadas. Como psicólogo, o pesquisador pode oferecer suporte nestas situações. Estes são riscos que podem acontecer em pesquisas como esta. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12. Sua participação trará como benefício a possibilidade de maior entendimento sobre as experiências de pessoas moradoras de comunidades rurais e como suas formas de vida e relações familiares estão sendo formadas, especialmente focalizando a participação das crianças nestas formas de vida.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo ou membro de sua equipe: Ramiro Rodrigues Coni Santana, celular: (71) 9XXXXXXX. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Bahia. Os dados do CEP estão na página 3 de 4 deste termo.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

NOME DO PESQUISADOR	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA. Rua Aristides
Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone
(71)3283.6457, E-mail: cepips@ufba.br

Assinatura do Pesquisador Responsável

Ramiro Rodrigues Coni Santana
Celular: (71) 9XXXXXXXX
RG: (omitido nesta versão)