

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE**

Betina Hillesheim

**TRABALHO E INFÂNCIA NA VIDA DE MENINOS E MENINAS**  
**TRABALHADORES(AS) EM LAVOURAS DE FUMO**

Trabalho apresentado à Faculdade de Psicologia da PUCRS, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social e da Personalidade.

Orientadora: Nara Maria Guazelli Bernardes.

Porto Alegre.

2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H652t

Hillesheim, Betina

Trabalho e infância na vida de meninos e meninas trabalhadores(as) em lavouras de fumo / Betina Hillesheim. – Porto Alegre: PUCRS, 2001. f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

1. Psicologia social. 2. Trabalho infantil – Aspectos psicológicos. 3. Trabalho infantil – Aspectos sociais. 4. Trabalho infantil – Gênero. 5. Infância. I. Título

CDU: 159.922.27

**Bibliotecária Responsável**

Mirca Silveira

CRB 10/718

“Aqui onde estou, nesta altura e deste  
ângulo, mexo com o tempo e o lugar, enfio  
personagens aqui e ali, vou povoando as  
entrelinhas e alinhavo histórias paralelas”

(Lya Luft)

À Sofia e Amanda, que inventam jeitos  
de ser criança.

## **AGRADECIMENTOS**

- À Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pela possibilidade de dedicar-me ao mestrado;
- À Dra Nara Maria Guazelli Bernardes, pela acolhida de minhas idéias e o paciente trabalho de lapidação das mesmas;
- À direção, aos(às) professores(as) e aos(às) alunos(as) da escola pesquisada, por tornarem este diálogo possível;
- À Dra Neuza Maria Guareschi, pela disponibilidade e debates acalorados;
- À Dra Mary Jane Spink que, em sua passagem por Porto Alegre, tão gentilmente esclareceu dúvidas e apontou direções possíveis;
- Aos colegas do Departamento de Psicologia da UNISC, pela confiança e estímulo – em especial, às professoras Luciane De Conti, Kátia Santorum e Lílian Cruz;
- À Patrícia e ao Michel, pelos muitos almoços, jantares e sessões de cinema, pontilhados por descontração, seriedade, questionamentos e, principalmente, amizade;
- Ao meu pai, Pedro Gastão, cuja generosidade e desprendimento me auxiliaram nas escolhas da vida;
- À minha mãe, Cleonice, por ensinar-me o valor do lúdico;
- Ao Cássio, com quem todos os momentos são compartilhados;

- Às muitas pessoas que me acompanharam até aqui, incentivando-me a perseguir meus sonhos.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	p. 9
<b>ABSTRACT</b> .....	p. 10
<b>1.0. APRESENTAÇÃO</b> .....	p. 11
<b>2.0. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	p. 14
2.1. Sobre a criança .....	p. 14
2.2. O trabalho infantil .....	p. 17
2.2.1. O trabalho infantil no contexto rural .....	p. 33
2.2.2. Legislação sobre trabalho infantil .....	p. 38
<b>3.0. PROBLEMA</b> .....	p. 43
<b>4.0. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	p. 45
4.1. Campo de investigação e sujeitos .....	p. 49
4.2. Procedimentos para a coleta de dados .....	p. 52
4.3. Procedimentos para análise dos dados .....	p. 55
<b>5.0. TRABALHO E INFÂNCIA NA VIDA DE MENINOS E MENINAS TRABALHADORES(AS) EM LAVOURAS DE FUMO</b> .....	p. 58
5.1. Trabalho .....	p. 58
5.2. Trabalho da Roça: “eu faço porque tem que ser feito” .....	p. 62
5.2.1. “Eu fico embromando...” .....	p. 70
5.3. Trabalho doméstico: “o serviço de sempre” .....	p. 76
5.3.1. “Eu tô acostumada com isto!” .....	p. 84
5.4. Escola: “Muito trabalho e menos tempo para estudar” .....	p. 91
5.4.1. “O que a gente não faz para matar aula!” .....	p. 98
5.5. Sobre a infância: “Criança é bom e trabalhar faz parte da vida” .....	p. 107
5.5.1. “Desde pequena, eu bagunçava...” .....	p. 110
5.6. Imagens do futuro: “Eu já estou cansada assim, de pobre, não fazer quase nada...” .....	p. 124
5.6.1. “Queria ter um bom trabalho, para curtir a vida” .....	p. 129

<b>6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p. 135
<b>7.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	p. 142
<b>ANEXOS</b> .....	p. 150
ANEXO A – MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS .....	p. 151
ANEXO B – ANÁLISE DE CONVERSAS .....	p. 167



## RESUMO

Este estudo aborda o trabalho infantil na perspectiva das crianças trabalhadoras em lavouras de fumo, mediante a investigação da produção de sentidos que o trabalho e a infância adquirem para as crianças.

A metodologia utilizada foi o construcionismo social, tal como proposto por Spink(1999). A coleta de dados ocorreu em uma escola do meio rural do município de Santa Cruz do Sul, sendo que realizei visitas semanais à escola durante um período de cinco meses. A partir das entrevistas realizadas com dez meninos e meninas trabalhadores(as) em lavouras de fumo e do registro de conversas cotidianas foram analisados os seguintes temas: o trabalho na roça, o trabalho doméstico, a escola, a infância e os planos para o futuro. O desvelamento dos sentidos atribuídos pelas crianças e adolescentes a estas diferentes esferas de suas vidas traduzem formas de pensar e ver o mundo e a vida.

Os resultados apontaram diferentes sentidos para o trabalho “da roça”, “da casa” ou “da cidade”, delimitando uma hierarquia de valor, relacionada a questões etárias, de gênero e classe social. Além disto, para eles(as), o trabalho e a infância não são esferas incompatíveis tal como aparece no ideário contemporâneo, sendo que o trabalho marca espaços e tempos de suas vidas. Apesar do tempo de brincar ser exíguo, as imagens de infância correspondem à concepção hegemônica em nossa sociedade, a qual é reinterpretada à luz de sua realidade, adquirindo outras conotações. Desta maneira, embora as crianças e adolescentes também incorporem o modelo hegemônico de infância, para o qual criança não deve trabalhar, o trabalho é considerado a partir de uma instância formativa e de solidariedade, sendo concebido como a-histórico e pertencente a uma ordem moral.

## ABSTRACT

This study treats the childish work on the perspective of the working children on tobacco field work, through the investigation of the sense producing that the job and the childhood gets to the children.

The methodology applied was the social constructionism, as Spink (1999) proposed. The data collecting was made in a country school in Santa Cruz do Sul City, where I realized weekly visitings, during a five months period. On and after the interviews with 10 working boys and girls, in the tobacco field work and the register of the daily dialogues were analyzed these topics: the field work, the house work, the school, the childhood and the plans to the future. The senses water fullness imputed by the children and adolescents to these different areas from their lives interprets the ways of think and see the world and the life.

The results showed different senses for the “field” work, “house” work or “city” work, delimitating a value hierarchy, related to eatery questions, kind and social order. Besides, to them, the job and the childhood aren’t incompatible areas as it shows the contemporary imagined and the work fixes spaces and times in their lives. In spite of the playing time being exiguous, the childhood pictures correspond to the hegemonic conception in our society, which is reacting on the reality view, getting other meanings. This way, although the children and the adolescents also join the hegemonic childhood model, to what children mustn’t, the job is considered on and after a formative instance, and of solidarity, being showed as unhistorical and belonging to a moral arrangement.

## 1.0. APRESENTAÇÃO

Este trabalho representa um duplo fazer: o fazer da pesquisa e o fazer-me pesquisadora. Assim, pesquisa e pesquisadora estão entrelaçadas e o escrever torna-se importante para comunicar tanto a paixão como as limitações, convidando o(a) leitor(a) a participar do que foi construído.

Abordo, nesta pesquisa, o trabalho infantil na perspectiva das crianças trabalhadoras nas lavouras de fumo, no município de Santa Cruz do Sul –RS. A escolha do tema não foi ocasional: vivendo nesta região, cresci cercada de exemplos de crianças que trabalhavam nas lavouras junto a seus pais. Embora menina da cidade e, portanto, com uma infância voltada predominantemente para brincadeiras e estudos, não me causava estranheza ouvir as histórias de trabalho das gerações mais velhas, que cresceram no meio rural, ou então constatar que crianças de hoje ainda trabalhavam. Aliás, o uso do termo trabalho é posterior: o que eu ouvia e via era que as crianças *ajudavam*, e isto era algo bom e necessário.

O primeiro passo, portanto, foi estranhar o que parecia tão familiar, tão *natural*. E, estranhando, se tem um problema de pesquisa (ou muitos problemas para muitas pesquisas). Escolhi uma direção e me propus a entender o(s) sentido(s) do trabalho para essas crianças. Nesta perspectiva, a opção pela metodologia construcionista fundamentou-se no entendimento que “tanto o sujeito como o objeto são construções sócio-históricas que precisam ser problematizadas e desfamiliarizadas” (Spink e Frezza, 1999, p. 28), o que implica em uma problematização da própria noção de realidade, que é pautada tanto pelo realismo ontológico (que postula a existência da realidade) como pelo construcionismo epistemológico (que postula que não existe uma realidade independente de nossa forma de acessá-la).

Desta maneira, cabe abrir mão de uma noção de verdade absoluta, remetendo a verdade à esfera da ética, o que significa assinalar sua importância não como essência, mas como relativa a nós mesmos(as) (Spink e Frezza, 1999). Assim, procurei, no decorrer da pesquisa, visibilizar cada passo, cada escolha, e também visibilizar-me como pesquisadora, explicitando minhas posições: afinal, neste processo de visibilização é que está colocado o rigor metodológico.

Para situar o(a) leitor(a) na caminhada, inicio contextualizando algumas questões fundamentais para o meu estudo, a partir do conhecimento documentado na literatura, que, juntamente com minhas experiências pessoais e profissionais, direcionaram meus primeiros olhares para o tema. Depois disto, apresento o problema de pesquisa, explicitando, portanto, a direção do caminho. O capítulo seguinte descreve os passos: assim, posiciono-me quanto à metodologia utilizada, esclarecendo seus pressupostos epistemológicos, e

revelo como se deu a caminhada, da coleta à interpretação dos dados. No próximo capítulo, as crianças e eu, pesquisadora, falamos: neste momento, produzimos o(s) sentido(s) para o trabalho e o ser-criança, entendendo-se sentido sempre como uma construção social. Para finalizar, teço ainda algumas considerações sobre o estudo realizado, buscando uma maior compreensão sobre o tema.

Convido, pois, para acompanhar-me nesta caminhada. Espero que na leitura seja possível estabelecer uma relação dialógica, visto que, como pontua Spink (1999), pensar é uma prática social. Escrever o trabalho é uma outra etapa do caminho, justamente por se (re)abrir ao diálogo, possibilitando novas interpretações, novos sentidos. E é com este caráter de inacabado, ou melhor, de algo continuamente em construção, que o(a) leitor(a) irá se deparar, sendo que ele(a) também está convocado(a) a se posicionar. Desejo que o diálogo seja produtivo.

## 2.0. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Sobre a criança

De acordo com Castro (1996), a infância é uma construção social e, como tal, assume diferentes significações e valores, conforme a época histórica e a sociedade na qual se está inserido.

O clássico estudo de Ariés (1978) assinalou, entre outros aspectos, que não há representações da infância pela arte medieval até o século XII, o que leva a pensar que não havia lugar para a infância como categoria social naquele mundo. Até o século XVII, a linguagem comum marcava uma longa duração da infância e uma indiferença quanto aos fenômenos biológicos, sendo a idéia de infância vinculada à idéia da dependência: somente se saía da infância ao romper-se com a dependência. Nas famílias nobres, entretanto, para as quais a questão da dependência não se colocava da mesma forma, o termo infância tendia a designar a primeira idade. Constatou-se ainda que, na língua francesa do século XVII, inexistiam palavras que distinguissem as crianças pequenas das maiores. Aliás,

somente no século XIX é que o francês passou a nomear a criança de poucos meses, através da palavra *bébé*, tomada de empréstimo do inglês *baby*.

Para o autor, dizer que não existia sentimento de infância na Idade Média não significa dizer que não existia afeto pelas crianças como indivíduos, mas sim uma falta de consciência social da particularidade que distingue a criança do adulto.

Até o século XVII, a infância era vista como algo que não pertencia totalmente à espécie humana, mas antes constituía-se em um obstáculo à pureza do ser humano, com o estigma do mal. Somente na passagem para o século XIX que esta ótica se modifica e a criança passa a ser considerada como um ser puro e alvo de atenção e cuidados. Observa-se que, neste movimento, a criança foi recolocada em um mundo à parte, passando-se de uma descrição “sobre” a criança para uma descrição “a partir da” criança, isto é, de um sistema de representações que se tem da criança em si, para uma descrição a partir de uma personagem de criança idealizada (Marie-Jose de Lauwe apud Pelliccioli, 1997).

Pelliccioli (1997) aponta que esta mitificação da criança retrata, antes de tudo, desconhecimento e insegurança diante da mesma. Além disto, ocorre um distanciamento entre a realidade e o enredo mítico, estando a criança real sempre aquém da criança mítica.

A este respeito, cabe salientar o estudo de Priore (1998) sobre os padres jesuítas na época do Brasil Colônia e as crianças indígenas. Segundo a autora, a Igreja Católica, no século XVI, disseminava duas imagens sobre a infância: a criança mística e a criança que imitava Jesus. Esta criança divinizada seria capaz de enternecer e converter todos que dela

se aproximassem. A infância era retratada pelos padres jesuítas como um papel branco, pronto a ser escrito pelos princípios do cristianismo. Ao lado deste sentimento de valorização da infância, a Igreja pregava a disciplina: o amor divino consistiria em castigar e dar trabalhos na vida, levando a criança para o caminho da virtude.

Percebe-se, assim, uma tentativa de “circunscrever um estado ideal para a infância, do ponto de vista do adulto, e, portanto, controlá-la” (Hendrick apud Castro, 1996, p.320).

Este ideal representado pela família burguesa, dá ênfase a valores como ordem, respeito e afeto mútuo, e naturaliza certas práticas que definiriam a infância (ir para a escola, brincar, não ter responsabilidades, morar com a família). Assim, conforme Castro (1996), a criança é excluída de atividades de relevância social, como, por exemplo, o trabalho.

Esta autora ressalta que, na visão de uma Psicologia do Desenvolvimento comprometida com o projeto de modernidade, há uma uniformização da trajetória de vida, caracterizando-a como um suceder de fases em direção a um objetivo final. Deste modo, em vez de fazer a história, o sujeito passa a padecer dela.

Aliás, como enfatizou Korczack (1983), o jogo é o único espaço onde os adultos permitem às crianças um pouco de liberdade e de iniciativa. Apesar do imenso lugar ocupado pela criança no mundo, ela ainda não tomou a palavra, mas apenas obedece, carregando o fardo de seus deveres de futuro homem, sem os direitos como ser humano. E complementou: “a infância, um paraíso? Seria mais certo dizer que é um drama” (p. 109).



Ser criança, portanto, envolve significações diversas, tanto no sentido da positividade, quanto da negatividade (Bernardes, 1989). Do ponto de vista de crianças de camadas populares, as significações variam desde a competência e capacidade nas esferas do lúdico (o brincar) e do amor (necessidade de amar e ser amada, além de maiores condições de expressar este amor), até a incompletude e a incompetência (quanto ao saber, ao fazer, ao movimento no espaço externo à casa, ao trabalho remunerado, à relação homem/mulher, à vontade e à responsabilidade), quando comparada ao adulto. Este pólo de negatividade justifica as relações de poder, autoridade e controle do adulto, no que se refere à criança.

## 2.2.O trabalho infantil

O trabalho humano, conforme Codo e Sampaio (1995), é onipresente em todos os âmbitos da vida social. Albornoz (1994) lembra que a palavra trabalho tem múltiplos significados: sofrimento, esforço e fadiga, por um lado, e processo criativo, transformação da matéria natural em objeto da cultura, em outra perspectiva.

A concepção marxista do trabalho inscreve o trabalhador na vida, na medida que afirma que a vida produtiva é a vida da espécie. Assim, o ser humano transforma e é transformado através do trabalho (Tittoni, 1994).

Por outro lado, a autora coloca que, no pensamento freudiano, é através do trabalho que o ser humano procura relacionar-se com o mundo externo, tendo o significado de mobilização da vida psíquica individual à vida em sociedade.

Para Seligman-Silva (1994), “o trabalho, como instância de caráter **social**, dá origem a fenômenos também de caráter **coletivo** a nível microssocial, ao mesmo tempo que interage com a **subjetividade**. Estas interações se fazem **diretamente** ou mediadas pela intersubjetividade e pela subcultura gerada no coletivo de trabalho” (p. 54).

Deste modo,

*o trabalho significa para o homem sua objetivação no mundo, a exteriorização de sua personalidade, a forma como se diferenciou de outros animais e a maneira como sustenta sua existência. O trabalho está na origem dos homens, como quando resolveram cooperar pela sobrevivência, o que significa “trabalhar”, pois o trabalho é uma atividade precipuamente social (Maya, 1995, p. 44).*

A ética protestante introduziu valores que confirmavam as necessidades capitalistas, criando um novo significado para o trabalho, que passava a ter uma conotação moral, isto é, a ociosidade começava a ser vista como um mal a ser evitado, em contraposição com a dignificação pelo trabalho (Maya, 1995; Albornoz, 1994).

Jacques (1995) constata que o discurso do trabalhador revela uma representação coletiva do trabalho enquanto valor máximo e obrigação moral, sendo que ausência de trabalho remete à doença. A representação coletiva do trabalho associa-se a atributos de

valorização, de tal modo que a identidade do ser trabalhador implica em ser digno. Entretanto, quando a realidade ameaça esta dignidade, aparecem os sintomas, a doença.

O trabalho pode representar tanto uma fonte de prazer, quanto de sofrimento. Sobre este aspecto, Mendes (1995) assinala que, na maioria das vezes, o trabalho é vivenciado como sofrimento, transformado como necessário à sobrevivência, ao invés de fonte sublimatória de prazer.

Se o trabalhador não é capaz de se identificar com o seu produto e de eternizar-se através do mesmo, sua alma morre pelo vazio que ali se instala (Codo, Sampaio, 1995). Deste modo, o trabalho é uma instância social que tem sido examinada como importante no processo Saúde/Doença Mental, visto que configura formas de desgaste e sofrimento mental.

Dejours et al (1994), colocam que existe uma psicopatologia do trabalho, em que o conflito surge do encontro entre o sujeito, com sua singularidade, e uma situação de trabalho fixada de forma independente deste sujeito. Isto significa que ambos, sujeito e trabalho, são transformados a partir deste encontro.

A psicopatologia do trabalho visa, na contracorrente do behaviorismo, explicar o campo não-comportamental, ocupado pelos atos impostos (ritmos, movimentos, ações produtivas). Colocam-se aí relações de dominação da vida mental do trabalhador pela organização do trabalho, assim como de ocultação/ exclusão de seus desejos (Dejours, 1988).

Assim, para Dejours (1988), se, por um lado, a saúde física do trabalhador relaciona-se às condições de trabalho (por exemplo, ambiente físico, químico ou biológico, higiene, segurança, etc.), por outro, a saúde mental vincula-se à organização do trabalho (divisão do trabalho, conteúdo da tarefa, hierarquia, relações de poder).

Mendes (1995), ao discutir os conceitos de Dejours, salienta a importância da ressonância simbólica e do espaço público de discussão coletiva. A ressonância simbólica, de acordo com esta autora, implica no sentido que a tarefa tem para o sujeito, conforme sua história singular. O trabalho é, portanto, um lugar de satisfação sublimatória, onde, a energia pulsional, inicialmente dirigida às figuras parentais, é transferida para as relações sociais. Por sua vez, o espaço público é o espaço da fala, construído pelos próprios trabalhadores.

Neste sentido, é interessante a avaliação de Tittoni (1994), que considera possível questionar algumas noções oriundas da concepção marxista de trabalho alienado, pois,

*na medida em que se abre espaço para a compreensão das experiências que emergem de relações estabelecidas no cotidiano do trabalho, pode-se pensar um movimento dinâmico que vincula o trabalhador a seu trabalho, criando formas de alterar e produzir novas práticas e novos significados a elas atribuídas nesse processo, sem desconsiderar, em absoluto, os limites impostos pela organização do trabalho(p. 26).*

A respeito do trabalho infantil, Almeida Neto (1998) aponta que o mesmo não é um fenômeno recente, havendo referências a este já no Velho Testamento, no século VI antes

de Cristo. Na virada do século XVIII, esta questão chegou a um nível alarmante na Inglaterra, provocando a criação da Organização Internacional do Trabalho (O.I.T.), em 1919. Nos últimos anos, as campanhas contrárias ao trabalho infantil vêm-se intensificando, como mostra a criação do IPEC (International Program on the Elimination of Child Labour) e, em nível nacional, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Apesar disto, o autor salienta que se observa um crescimento da exploração da mão-de-obra infantil em todo o mundo, ao lado de uma crescente diminuição dos postos de trabalho, sendo que o trabalhador adulto passa a cobiçar e ocupar os espaços antes ocupados pelo trabalhador infantil.

No início da década de 80, as estatísticas oficiais registravam que, no Brasil, mais de um quinto das crianças entre dez e quatorze anos, e metade dos adolescentes entre quinze e dezessete anos, faziam parte da População Economicamente Ativa (Gouveia, 1983).

Entretanto, a O.I.T. entende que não existem estatísticas precisas e confiáveis a respeito do trabalho infantil (UNICEF, 1997).

Bonamigo (1996) atribui esta dificuldade de mensuração a diversos fatores, como, por exemplo: o trabalho infantil é ilegal e o governo não admite a sua extensão; muitas vezes, aquilo que é definido como trabalho quando desenvolvido por um adulto, no caso de uma criança, considera-se como ajuda.

Além disto, como argumentava Machado Neto (1979): “o trabalho infantil e adolescente, como o trabalho doméstico, fica invisibilizado pelo modo como ele é realizado; pela interveniência de certos fatores, como por exemplo, a própria família, ou pelo desenquadramento das atividades nas ocupações mais comuns, mais formalizadas e identificáveis” (p. 96).

Apesar da expressiva parcela de crianças e adolescentes envolvida nos processos produtivos, em condições de exploração e sub-remuneração, Gouveia (1983) assinalava que não havia maiores estudos a respeito do trabalho infantil. Aliás, um estudo deste autor sobre o tema, no início dos anos 80, observou que, nos meios de comunicação de massa, havia um foco sobre a imagem do menor delinqüente, contrapondo-se à pouca atenção dispensada ao menor trabalhador, muito mais numerosos que os primeiros.

Barker e Knaul (apud Bonamigo, 1996) classificam o trabalho infantil em quatro categorias:

- Trabalho na rua, em setores informais (com ou sem supervisão adulta);
- Trabalho assalariado, nos setores industriais ou comerciais;
- Trabalho doméstico;
- Trabalho rural (geralmente junto aos pais).

Tal classificação difere um pouco da apresentada pela UNICEF (1997), que relaciona sete tipos principais de trabalho infantil: serviço doméstico; trabalho escravo e trabalho forçado; exploração sexual com fins comerciais; trabalho em indústrias e lavouras; trabalho de rua; trabalho para a família; e o trabalho das meninas.

Conforme este mesmo órgão, as condições nas quais as crianças realizam trabalhos são muito variadas, podendo ser registradas ao longo de uma linha que inclui desde o trabalho benéfico, que contribui para o crescimento da criança, sem atrapalhar sua educação, lazer ou descanso, até aquele trabalho destrutivo ou que implica em exploração. Entre estes dois extremos, encontra-se uma imensa gama de atividades, que podem ou não interferir negativamente no desenvolvimento da criança.

Segundo Dal-Rosso e Resende (1986), considerando-se o critério das relações sociais nas quais a criança e o adolescente que trabalham estão inseridos, pode-se dizer que estes o fazem em duas situações: nas relações familiares ou em relações assalariadas de trabalho.

Na maior parte das vezes, as crianças trabalham devido a três fatores básicos: a exploração da pobreza, a carência da educação e as expectativas da tradição (UNICEF, 1997).

Conforme pesquisa de Ribeiro da Silva e colaboradores (apud Gouveia, 1983), existia uma evidente associação entre trabalho infantil e a situação econômica familiar, sendo o trabalho infantil inversamente proporcional ao rendimento da família, o que é corroborado por outros autores (Seligman-Silva, 1994; Corazza, 1990), que afirmam que, na maioria das vezes, este está colocado como imposição de vida e condição de sobrevivência.

Aliás, Machado Neto (1979) colocava, ao final da década de 70, que a contínua queda da renda familiar no país ocasionava o incremento do ingresso da força de trabalho feminina e infantil, em uma tentativa de obter recursos para o atendimento das necessidades básicas. Nas camadas mais pobres da população, a criança é levada, desde muito cedo, a exercer algum tipo de atividade produtiva, sendo que, muitas vezes, o seu trabalho é a única fonte de renda da família.

Por outro lado, uma pesquisa realizada por Barros e Santos (1991), concluiu que “dada a ausência de boas oportunidades de estudo e trabalho futuro para crianças residentes em domicílios pobres, seria extremamente enganoso imaginarmos que o trabalho precoce teria sérias conseqüências de longo prazo (...)” (p.59). Para estes autores, o trabalho precoce não pode ser considerado como um veículo que perpetua a pobreza através das gerações, visto que, embora demonstrem que este é conseqüência da pobreza familiar (associada à baixa escolarização do pai), não obtiveram evidências de que esta entrada precoce no mercado de trabalho seria uma das causas da pobreza futura destas pessoas.

A publicação da UNICEF (1997) defende que a questão do trabalho infantil está cercada por certos mitos, como por exemplo: este é um problema apenas de países pobres; não se pode eliminá-lo enquanto houver pobreza; o trabalho infantil ocorre principalmente em indústrias de exportação e a sua eliminação passa, basicamente, por sanções e boicotes por parte de governos e consumidores.

Gomes (1990) também destacou que esta não é só uma realidade dos países pobres: tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, as condições de trabalho dos



jovens deixam muito a desejar, o que leva a pensar em uma inserção no mundo do trabalho por uma via de provação. Crianças e adolescentes são considerados trabalhadores de última classe, sendo submetidos às piores posições no mercado de trabalho, em atividades de caráter lícito ou mesmo ilícito, constituindo-se, em muitos países, como o alvo preferencial de desrespeito à legislação trabalhista.

O mesmo autor, entretanto, assinala que as sociedades dos países em desenvolvimento não seguem, etapa por etapa, a trajetória das sociedades capitalistas avançadas. “Por isso, a criança trabalhadora freqüentemente vive, do ponto de vista da produção, situações similares às da Inglaterra do século XIX e, ao mesmo tempo, se expõe a padrões de consumo conspícuo. O jovem trabalhador muitas vezes tem um pé no papel de adulto, de arrimo de família, e outro pé no papel de adolescente, tal como é retratado pela cultura de massa” (Gomes, 1990, p.17).

Dal-Rosso e Resende (1986) afirmam que, acabar com o trabalho infantil sem resolver a questão da pobreza, significa agravá-la ainda mais. Percebe-se aí, portanto, uma discordância em relação à posição da UNICEF (1997), colocada anteriormente, de que isto seria um mito.

Por sua vez, Almeida Neto (1998) contribui para a polêmica, enfatizando que, estratégias para erradicar o trabalho infantil que busquem deslocar a criança para o sistema escolar, sem considerar alternativas de geração de emprego e, principalmente, renda familiar, apenas agravam o problema, pois negam o fato do trabalho ser um meio de sobrevivência diante da realidade excludente do sistema capitalista.

Para Dal-Rosso e Resende (1986), a resolução do trabalho infantil vincula-se à superação de uma sociedade de classes ou, no caso de países capitalistas desenvolvidos, à superação da situação de pobreza generalizada.

No entendimento destes autores, embora seja correta a constatação de que a maior parte dos menores trabalhadores provém de famílias pobres, ao se destacar este fato como unidade central de análise, o esquema torna-se limitado e induz a falsas interpretações, pois a pobreza familiar é reduzida a uma questão particular. Encobre-se, desta maneira, as relações entre o trabalho infantil, a acumulação capitalista e as desigualdades sociais. Além disto, há uma ênfase no “mercado informal”, enquanto uma parcela significativa encontra-se em empresas capitalistas ou em vias de. Tais interpretações geram práticas assistencialistas, que alimentam a ideologia dominante.

Em consonância com estas idéias, Moura (1998) conclui que o aproveitamento da mão-de-obra infantil insere-se na lógica capitalista, na medida que reduz os custos de produção e amplia as perspectivas de lucro.

Deste modo, para Guareschi (1988), o trabalho infantil serve ao capital, uma vez que, entre outros efeitos, aumenta o exército de reserva e o lucro; reduz, em média, o salário familiar (porque a remuneração da criança é sempre menor do que a do trabalhador adulto) e impele a criança a viver uma realidade que não é a da infância.

Assim é a estreita relação entre pobreza e trabalho infantil: por um lado, a pobreza torna a criança disponível para o trabalho; por outro, a sua inserção no mercado de trabalho não põe fim à pobreza (Dal-Rosso, Resende, 1986).

Spindel (1989) coloca que a criança trabalhadora, apesar da baixa remuneração, não reivindica salários ou melhores condições de trabalho, não se organiza e não faz greve. Isto é reafirmado pela sociedade, na medida que é vista como um agente social com muitos deveres e poucos direitos. Legalmente, é a família que assume a sua tutela e, muitas vezes, beneficia-se do produto de seu trabalho. “Portanto, o menor, mesmo quando trabalhador institucionalmente integrado no mercado de trabalho, é na realidade, um trabalhador institucionalmente desprotegido, e, como tal, pode ser, dependendo das conjunturas, de grande interesse para o capital” (p. 19).

Para Corazza (1990), a entrada da criança e do adolescente no mercado de trabalho resulta de um conjunto de forças de atração e repulsão mais complexas que as que atuam no caso dos adultos, crescendo ou diminuindo conforme estas forças. Assim, embora o crescimento econômico ocasione uma maior demanda no mercado de trabalho, na medida que a renda familiar aumenta, decresce o número de menores disponibilizados como força de trabalho. Em períodos de crise, entretanto, enquanto aumenta o número de menores para ingressar no mercado de trabalho, a oferta de vagas diminui.

Ou, nas palavras de Almeida Neto (1998): “observa-se que, dialeticamente, a globalização modifica a dinâmica do mercado de trabalho, na medida em que faz com que este absorva e expulse concomitantemente a mão-de-obra infantil” (p. 22).

De acordo com Machado Neto (1979), são as necessidades familiares que determinam uma maior ou menor disponibilidade da criança ou adolescente para o trabalho, assim como a qualidade do serviço ou o grau de interferência do trabalho na escola. Estes são aspectos avaliados pela família, de acordo com suas necessidades.

Cervini e Burger (1991) consideram que as dimensões, as condições e o conteúdo do trabalho infantil dependem de dois conjuntos de fatores: a pobreza e a estrutura do mercado de trabalho. Estas duas ordens de fatores operam através de duas unidades básicas de decisão – a família e a empresa (entendida aqui em um sentido amplo), que são influenciados pelos valores sociais dominantes, pela oferta de determinados bens e serviços sociais e pela regulamentação e controle do Estado e da sociedade civil.

Pode-se destacar que, na visão destes autores, o nosso sistema de valores legitima relações desiguais entre o adulto e a criança, impedindo que esta tenha autonomia na definição de suas necessidades. No caso do trabalho, tal relação legitima, por exemplo, a opção que os adultos fazem entre trabalho ou educação, ou então a escolha por determinada ocupação em detrimento de outra.

Neste contexto, a família aparece oportunizando ou incentivando o ingresso precoce no mundo do trabalho (Bonamigo, 1996).

A UNICEF (1997) destaca que o trabalho infantil pode comprometer o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral da criança, apontando como

características de exploração do trabalho infantil: atividade em período integral para crianças muito novas; muito tempo de atividade; atividade que cause muito estresse (físico ou emocional); atividade na rua em condições precárias; remuneração inadequada; muita responsabilidade; atividade que interfira na educação; atividade que prejudique a dignidade da criança; atividade que comprometa o desenvolvimento social e psicológico.

Deve-se salientar que, conforme Cervini e Burger (1991), a maior parte do trabalho infantil acontece em jornada integral (72%), contrariando a idéia de que se trata de um trabalho esporádico e pouco regular. Existe, ainda, uma relação entre intensidade do trabalho e idade, sendo que as crianças trabalham menos tempo do que os adolescentes.

O estudo de Moura (1998) traz dados comprovando que, já no final do século passado, o trabalho da criança e do adolescente, assim como os acidentes de trabalho, constituíam-se uma importante questão social em São Paulo. Deste modo, estatísticas realizadas pelo Departamento Estadual do Trabalho, no período de 1912 a 1919, mostram que a maior parcela dos acidentes de trabalho (mais de 40% do total) encontrava-se entre os trabalhadores cujas idades variavam de 10 a 20 anos.

A partir do início da industrialização no país, observou-se uma presença maciça de crianças e adolescentes nas fábricas em São Paulo (particularmente no setor têxtil), acarretando inúmeras reações, veiculadas principalmente pela imprensa, ao caráter de exploração da mão-de-obra-infantil no trabalho industrial.

*Essas reações são, com freqüência, emitidas por médicos e sanitaristas e se acham fundamentadas principalmente na*

*precariedade das condições de trabalho – jornada excessiva, trabalho noturno, falta de segurança no trabalho, insalubridade, baixa remuneração – às quais essa mão-de-obra é submetida, fundamentando-se também na idade muitas vezes insuficiente desses menores frente às funções que exercem (Moura, 1998, p.112-3).*

Ainda no que se refere a seus efeitos prejudiciais, Almeida Neto (1998) assinala que, no Brasil, o trabalho infantil insere a criança em um universo que lhe exige uma série de interações não-condizentes com sua faixa etária, comprometendo sua possibilidade de experimentar outras formas de interações mais favoráveis a uma formação para o desenvolvimento da cidadania. Assim, é difícil supor que, crianças trabalhadoras, “sujeitas a toda espécie de intempéries comuns a uma atividade que, sendo ilegal por sua natureza, não pode ser regularizada ou fiscalizada, tenham acesso a instâncias formativas que lhe permitam a aquisição de saberes potencialmente capazes de facilitar o seu ingresso no mercado atual e/ou uma emancipação política ou cultural que lhe permita lutar pelos seus direitos de cidadão” (p.25).

Tal situação assemelha-se ao já constatado na década de 70 por Machado Neto (1979): algumas atividades, como o comércio ambulante, são favorecedoras de atitudes agressivas, pois envolvem questões como domínio de determinadas áreas da cidade. Além disto, de forma geral, é difícil que o trabalho da criança e do adolescente permita uma frequência regular à escola, oportunidades de lazer adequadas a sua idade, desenvolvimento de habilidades e qualificação profissional.

Moura (1998) ainda coloca que, embora destine-se à criança e ao adolescente as mais diversas funções, em condições deploráveis e sem segurança, as discussões sobre o acidente de trabalho, quando a vítima é menor, tendem a atribuí-lo ao ato inseguro do trabalhador. Assim, espera-se deste uma conduta compatível com sua condição de produtor, tanto quanto o adulto. No mundo do trabalho, não são aceitáveis os comportamentos naturais da infância ou adolescência.

Por outro lado, Bonamigo (1996) acrescenta que o trabalho infantil também está garantindo o reconhecimento da criança ou do adolescente como sujeito produtivo, em uma sociedade na qual isto é extremamente valorizado. Percebe-se, assim, na pesquisa realizada pela autora, que as crianças referem uma mudança no “status” pelo fato de exercerem alguma atividade econômica, sendo-lhes atribuídos valores positivos (seriedade, tranqüilidade, obediência) e conferindo-lhes um sentimento de utilidade.

Sobre isto, Gouveia (1983) entende que, o próprio fato de assumir a obrigação de auxiliar a família no seu sustento, faz com que as crianças e adolescentes sintam-se no direito de usufruir de determinados privilégios usualmente negados. Desta maneira, o trabalho ocorre, muitas vezes, além dos limites do bairro, tornando-os menos sujeitos à supervisão familiar e, portanto, mais livres.

A autora ainda afirma que, apesar das precárias condições de trabalho, as crianças e adolescentes trabalhadores mostram sentir-se bem com o fato de ajudar a família mediante seu trabalho, demonstrando sentimentos de valorização e orgulho. “Efeito de socialização

ou ideologização – conforme se prefira, o que se vê, assim, é a necessidade transfigurada em virtude” (Gouveia, 1983, p.61).

Isto pode ser melhor entendido através do estudo realizado por Guareschi (1995), com crianças das camadas médias urbanas em início de escolarização, no qual, fica constatado que, desde muito cedo, já nas relações dos sujeitos com suas famílias, o trabalho constitui-se em um eixo central, visto que a construção de suas vidas está relacionada ao que serão e farão quando adultos.

“Na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito neste mundo é ser adulto e ser adulto é trabalhar, o tempo que antecede sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado apenas para prepará-las para assumir esta condição. Isto significa que a criança não se considera, ao mesmo tempo que outros (adultos) também não a consideram, sujeito no sentido histórico-social” (Guareschi, 1995, p. 1995).

Ou ainda, como tão bem observa Castro (1996), há diferentes possibilidades de imaginar e representar a infância: a criança, exploradora e aprendiz, que existe no imaginário das classes sócio-econômicas mais favorecidas, contrapõe-se à criança dos segmentos sócio-econômicos mais baixos, que, por exemplo, pode e deve trabalhar para auxiliar no sustento da família.



### 2..2.1. O trabalho infantil no contexto rural

Conforme a UNICEF (1997), é alto o número de crianças trabalhadoras no setor agrícola, embora não haja dados confiáveis para determiná-lo com precisão. No Brasil, há regiões onde as crianças chegam a um terço da força de trabalho e são expostas a riscos para sua saúde (mais de 40% dos registros de acidentes de trabalho referem-se a crianças).

Estima-se que, no país, cerca de 3 milhões de crianças, na faixa de 10 a 14 anos, trabalhem em plantações de sisal, chá, cana-de-açúcar e fumo. Tais atividades oferecem inúmeros riscos, como, por exemplo, intoxicações causadas pelo uso de pesticidas ou outros produtos químicos; mutilações pelo uso de ferramentas; picadas de cobras ou insetos venenosos; lesões na espinha dorsal devido aos pesados fardos; exaustão pelas longas jornadas; desenvolvimento de tosses crônicas ou pneumonias devido ao frio e à umidade (UNICEF, 1997).

De acordo com Brito (1997), dados do IBGE apontavam que, em 1995, aproximadamente 4 milhões e meio de crianças, na faixa de 5 a 14 anos, exerciam atividade agrícola no país, devendo-se considerar que, provavelmente, estes números estavam subestimados, visto a proibição legal do trabalho infantil. Além disto, é interessante destacar que, na agricultura, a proporção de crianças ocupadas, na faixa de 5 a 9 anos, situava-se em 18,02%, enquanto que, em atividades não-agrícolas, esta proporção decrescia para 6,37%.

Portanto, como comentaram Dal-Rosso e Resende (1986), no setor agropecuário, os impedimentos formais ao trabalho de crianças, com idade inferior a 10 anos, não costumavam ser cumpridos pelas famílias, sendo que, no caso de maiores de 10 anos, é provável que a quantidade de crianças envolvidas nas atividades de produção excedesse em muito as estatísticas oficiais disponíveis. Aliás, as crianças trabalhadoras, no meio rural, participavam em todas as fases do ciclo produtivo, assim como das tarefas domésticas.

O trabalho agrícola e o trabalho doméstico para sua própria família são, para a UNICEF (1997), as formas mais comuns de trabalho infantil. Há um nível razoável de participação nas atividades familiares, dentro do qual o trabalho pode ser considerado benéfico, valorizando a criança no âmbito familiar. Entretanto, isto nem sempre é assim, pois a criança pode ser exigida demais, em longas jornadas de trabalho, impedindo sua frequência à escola e submetendo-a a um desgaste físico e emocional intenso.

Para Corazza (1990), o ingresso da criança no mercado de trabalho, é também influenciado por fatores culturais. Assim, na zona rural é comum o trabalho infantil, enquanto que em áreas urbanas os pais tendem a retardar o ingresso do filho no mercado de trabalho.

Gouveia (1983) observou que, a transição da casa para o trabalho, no meio rural, acontecia naturalmente, na medida que as crianças passavam a ajudar os pais nas tarefas familiares. Este trabalho constitui um início de vida produtiva, que só sofrerá modificações no caso de migração para a cidade. Assim, desde muito cedo, no meio rural, as crianças entendem que o trabalho está investido de muito valor (Camini, 1996).

A inserção de crianças e adolescentes no processo produtivo no meio rural, segundo Brito (1997), é ainda mais perversa que no meio urbano, visto que ocorre de forma mais silenciosa e naturalizada. A autora constata ainda que, na agricultura, a taxa de atividade econômica das crianças é mais acentuada que nas áreas urbanas.

De modo semelhante, D'Alencar (1991) argumentou que o setor agrícola, historicamente, sempre fez uso do trabalho infantil e, até hoje, continua liderando sua utilização. Portanto, este não é um fenômeno novo. “Grosso modo, pode-se afirmar que a distribuição da mão-de-obra menor reproduz a distribuição da mão-de-obra adulta” (p. 39).

Neste sentido, destaca-se o alerta de D'Alencar (1991): “não se pretende aqui admitir que o trabalho do menor deva ser visto como algo produzido pelo desejo da família em explorá-lo. Sublinha-se que não são os indivíduos que devem ser tomados como referência, mas a estrutura social de que fazem parte” (p. 44).

A utilização da força de trabalho das crianças e adolescentes, na atividade agrícola, está diretamente associada ao nível de rendimento familiar; porém, segundo Caldeira (1960), a escala desta utilização depende do grau de desenvolvimento do país e de sua estrutura correspondente.

Cabe aqui enfatizar que, no que se refere à modernização da agricultura brasileira, Brumer (1993) diz que esta se dá de forma lenta e incompleta, sendo que, na maior parte

das culturas, a colheita ainda não é mecanizada. Além disto, em termos sociais, pode-se afirmar que uma grande parcela da população rural vive em condições muito precárias.

Por sua vez, Brito (1997) coloca que, no Brasil, paradoxalmente, a modernização da agricultura contribui, entre outras coisas, para a precarização do trabalho e para a disseminação de preconceitos sociais referentes às diferenças de idade e de gênero.

Thompson (apud Brito, 1997) refere que, apesar do trabalho infantil não ser uma obra do capitalismo, é a partir deste sistema que se propiciaram as condições para a transformação da mão-de-obra infantil com as mesmas características que o trabalho adulto.

“Não são, assim, recentes os mecanismos de degradação das relações de trabalho que vêm atingindo o contingente infantil da força de trabalho nas sociedades capitalistas” (Brito, 1997, p.103). Tanto as diferenças de gênero, quanto de idade, são, há muito tempo, utilizadas pelo capital enquanto forma de exploração, sendo que, no que se refere à agricultura, há uma crença de que o ser mulher ou criança implica em particularidades que favorecem o aproveitamento desta mão-de-obra em ocupações sazonais ou do mercado informal.

D’Alencar (1991) lembra que, mesmo quando reconhecido socialmente como trabalhador igual ao adulto, o trabalhador infantil não tem retribuição equivalente. Deste modo, seu trabalho tem um caráter marginal, embora com o mesmo conteúdo e responsabilidade do trabalho adulto. Aliás, mesmo no caso de existir retribuição pelo seu trabalho, esta não condiz com o seu grau de utilidade para a unidade de produção.

Uma pesquisa realizada por esta autora, no final da década de 80, em Ilhéus (BA), concluiu que o trabalho da criança e do adolescente, em propriedades rurais cujos trabalhadores são também os proprietários, guarda algumas especificidades em relação ao trabalho deste mesmo segmento quando os trabalhadores não são proprietários. Estas especificidades dizem respeito à forma de inserção e à intensidade da exploração do trabalho infantil, visto que a posse da terra aparece como ponto de referência.

No caso das unidades produtivas familiares, a pesquisa citada acima realiza algumas observações, entre as quais, destacam-se:

- muitas vezes o trabalho da família (onde se inclui a criança e o adolescente) recebe algum tipo de ressarcimento (embora não sob forma de salário, nem sistematicamente), além da esperada retribuição como roupas, casa e comida. Este ressarcimento é condicionado à sobra de renda conseguida com a venda de outros produtos cultivados pela família;
- há uma dupla utilização do trabalho da criança e do adolescente (ele trabalha tanto na sua própria propriedade, como na de outro que não pode assalariar, retribuindo favores prestados);
- a sua participação não acontece só em relação à produção de cacau, mas em todos os produtos cultivados pela família, seja para comercialização ou consumo próprio;
- também há situações que, além de trabalhar na sua própria unidade de produção, a criança e o adolescente trabalha em estabelecimentos maiores, sob forma assalariada;
- o trabalho infantil não é considerado ajuda, mas representa a própria força de trabalho da pequena propriedade rural, constituindo-se em trabalho visível e concreto.

Em situações nas quais as crianças trabalhavam em unidades de produção não pertencentes à família, a sua participação, segundo Machado Neto (1979), escondia-se sob as negociações contratuais entre o proprietário e o membro adulto e masculino da família. Geralmente, à criança eram destinadas tarefas nas diversas etapas produtivas, conforme sua idade.

Em depoimento à Huzak e Azevedo (1994), crianças de Santa Cruz do Sul (RS) queixaram-se de dores nas costas, do calor durante a colheita e do suco do fumo que cola na pele. Na cultura do fumo, é comum a família inteira participar do plantio à estocagem. Em uma escola da cidade de Candelária (RS), um levantamento feito pela professora mostrou que, entre 36 alunos, 21 crianças entre 9 e 13 anos trabalhavam na lavoura, especialmente de fumo. Além disto, no cultivo do fumo é intensa a utilização de agrotóxicos, antibrotantes e defensivos agrícolas, havendo pouco conhecimento do agricultor quanto a sua manipulação.

### 2.2.2. Legislação sobre trabalho infantil

Concernente à legislação sobre o trabalho infantil, conforme dados da UNICEF (1997), em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T.) regulamentou a participação da criança no mercado de trabalho, através da Convenção n° 5, sobre a Idade Mínima (na indústria). Esta foi a primeira tentativa da comunidade internacional no

enfrentamento da questão, sendo seguida por outros instrumentos da O.I.T., aplicáveis a diferentes setores da economia, entre os quais podem-se citar:

- Convenção n ° 29 da O.I.T. sobre o trabalho forçado (1930)
- Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966)
- Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)
- Convenção n ° 138 da O.I.T. sobre Idade Mínima (1973)
- Recomendação n ° 146 sobre a Idade Mínima para o trabalho
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)
- Proposta da O.I.T. de nova convenção sobre o trabalho infantil em situações de risco ou erradicação das formas mais intoleráveis de trabalho infantil (1996).

Deve-se destacar ainda que a Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece que crianças são todos os menores de 18 anos (UNICEF, 1997).

No Brasil, segundo Passeti (1998), no plano do direito constitucional, a preocupação com o menor surge somente a partir da Constituição de 1934, que veio a proibir o trabalho a menores de 14 anos sem permissão judicial, o trabalho noturno aos menores de 16 anos, e o trabalho insalubre aos menores de 18 anos. A Constituição de 1946 aumentou para 18 anos a idade mínima para o trabalho noturno e manteve as outras proibições. Durante o governo militar, através da Emenda Constitucional n ° 1 de 1969, a idade mínima para o trabalho passou a ser de 12 anos e foi instituída a obrigatoriedade de ensino entre 7 e 14 anos. Finalmente, a Constituição de 1988 eleva a idade mínima para 14 anos, com as mesmas garantias trabalhistas e previdenciárias do que o trabalhador adulto. Além disto, esta Constituição proíbe o trabalho, em condições insalubres e no turno da noite, aos

menores de 18 anos, e qualquer tipo de trabalho aos menores de 14 anos, exceto como aprendizes.

Entretanto, já em 1825, de acordo com o mesmo autor, surgia a primeira medida trabalhista a respeito do trabalho infantil, através de um decreto de José Bonifácio de Andrada e Silva, que proibia às crianças escravas, com menos de 12 anos de idade, o trabalho insalubre e exaustivo.

Em julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que contextualiza o trabalho infantil, através do princípio de que a criança está em primeiro lugar, isto é, que o seu bem-estar está acima de qualquer outro interesse, inclusive os da família (UNICEF, 1997). E, em 1994, no Brasil, através da UNICEF e OIT, foi criando o Fórum Nacional para a Prevenção e a Eliminação do Trabalho Infantil, envolvendo o Governo e Organizações Não-Governamentais.

Em 15.12.98, foi promulgada a Emenda Constitucional n ° 20, estabelecendo a idade mínima de 16 anos para o trabalho, salvo na condição de aprendiz, para maiores de 14 anos (Meneses, 1999).

Esta Emenda Constitucional recebeu, do autor supra-mencionado, diversas críticas, no sentido de que seria uma lei divorciada da experiência da sociedade, defendendo a necessidade do trabalho de crianças e adolescentes para as famílias pobres. Para ele, a implantação de uma nova realidade a partir da simples elaboração de uma lei é algo



descabido, sendo que é melhor para as crianças ter trabalho e ter o que comer, do que respeitar a Constituição e passar fome.

Esta Emenda Constitucional causou muita polêmica, pois, o jornal Zero Hora, em edição de 28 de março de 1999, noticiou que a Vara Federal de Uberlândia (MG) concedeu liminar autorizando a emissão de carteiras de trabalho a partir de 14 anos, sendo a decisão proferida em ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal, que sustentava a inconstitucionalidade da E.C. n ° 20. A matéria deste jornal ainda comenta que a medida, na prática, não surtiu efeito, pois os menores de 14 anos continuaram trabalhando, sem carteira assinada (Idade, 1999).

Tal dado confirma a afirmação de Santos (1995), de que, em geral, as formas de trabalho infantil escapam àquelas previstas pela leis trabalhistas. Um exemplo disto seria o caso do trabalho agrícola, que não é contemplado pela legislação existente (UNICEF, 1997).

Além disto, pode-se perceber algumas distorções na lei, pois, como apontou Corazza (1990), no caso do menor “aprendiz”, este produz tanto como o trabalhador adulto, recebendo para isto uma “bolsa-auxílio”, sendo que, muitos programas utilizam-se deste tipo de força de trabalho, sob um discurso de “qualificação” do jovem.

Conforme Santos (1995), atualmente são grandes as discussões sobre a questão da idade para a participação no mercado de trabalho, havendo um confronto entre o enfoque

protecionista e o enfoque liberal, visto que este último defende a liberação da idade para o trabalho, pressupondo a autonomia de escolha da criança e do adolescente.

Para Passeti (1998), “o que a legislação faz é adequar as situações limites da força de trabalho infantil no mercado, desconhecendo ou fazendo desconhecer a base de surgimento desta força de trabalho e as componentes de sua futura reprodução ” (p. 150).

Apesar de tudo isto, convém lembrar que, segundo a UNICEF (1997), a legislação tem um grande impacto na redução do trabalho infantil, estabelecendo novos padrões e revendo atitudes da sociedade, ou seja, constituindo-se como ideário, um dever-ser.

### 3.0. **PROBLEMA**

Trabalho infantil, de acordo com Fukui et al (1985) pode ser definido como uma gama de atividades realizadas por crianças, que visam possibilitar-lhes a sua sobrevivência ou a de outros.

Para esses autores, há muitas perspectivas de abordagem do trabalho infantil (um mal que deve ser eliminado; parte da socialização; exploração; necessidade de sobrevivência; fonte de orgulho), mas deve-se salientar que, em qualquer caso, este se constitui em uma forma de participação na comunidade, sendo que a sua compreensão exige a contextualização das condições nas quais este se realiza.

Nas pequenas propriedades familiares rurais de Santa Cruz do Sul - RS, o trabalho infantil, na lavoura de fumo, encontra-se “invisibilizado” e “naturalizado”, sendo que as

campanhas para sua erradicação, promovidas pela indústria, reduzem-no a uma questão “cultural”<sup>1</sup>.

Uma das tarefas do pesquisador consiste, justamente, em tornar estranho aquilo que é familiar, isto é, “desnaturalizar”, “tornar visível” e, a partir disto, revelar sentidos que estavam ocultos e que traduzem formas de pensar e ver o mundo e a vida.

Neste estudo, portanto, buscar-se-á a compreensão dos sentidos que a experiência de trabalho infantil na lavoura de fumo assume para as crianças e adolescentes, mediante as seguintes questões norteadoras:

- Quais os sentidos da experiência do trabalho infantil em lavouras de fumo para crianças e adolescentes?
- Que sentidos as crianças e adolescentes constituem sobre o trabalho, tendo em vista seu ingresso precoce no mundo de trabalho?
- Que sentidos as crianças e adolescentes constituem sobre a infância, tendo em vista a experiência de trabalho?

---

<sup>1</sup> Esta questão é assinalada pelo fato de Santa Cruz do Sul ter sido colonizada por imigrantes alemães.

#### 4.0. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método escolhido para a realização desta pesquisa é o construcionismo social, que pode ser considerado como “resultante de três movimentos: na Filosofia, como uma reação ao representacionismo; na Sociologia do Conhecimento, como uma desconstrução da retórica da verdade, e na Política, como busca de *empowerment* de grupos socialmente marginalizados” (Spink e Frezza, 1999, p. 23). O uso do termo *construcionismo* ao invés de *construtivismo* busca evitar possíveis confusões conceituais em relação à epistemologia genética, segundo a qual *construtivismo* refere-se à centralidade do sujeito nos processos cognitivos. Uma vez que, para o construcionismo, a própria noção de indivíduo é entendida como uma construção social, a opção por este termo pretende escapar a uma perspectiva individualista (mesmo que não intencional).

No âmbito da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento, o construcionismo fundamenta-se em Peter Berger, Thomas Luckmann, Kenneth Gergen e Tomás Ibáñez. (Spink e Frezza, 1999).

Spink e Medrado (1999) colocam que o pressuposto que fundamenta o desenvolvimento da Psicologia Social é o ato de dar sentido ao mundo, enquanto força motriz da vida em sociedade. O construcionismo social, assim, busca “identificar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo elas próprias” (p.60). O que os autores propõem é que, diferentemente da forma como isto é trabalhado por outras abordagens teóricas, esta produção de sentidos seja entendida como uma prática social, dialógica e que implica a linguagem em uso; isto é, um fenômeno sóciolinguístico.

Estes autores fazem, ainda, uma distinção entre discurso e práticas discursivas. O discurso encontra-se num processo de institucionalização, remetendo às regularidades lingüísticas e tendendo à permanência no tempo (embora o contexto histórico possa causar transformações no discurso). Assim, os discursos seriam o que Bakhtin chamou de linguagens sociais. Por sua vez, práticas discursivas são definidas como linguagem em ação, ou seja, os meios pelos quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano. Os elementos constitutivos das práticas discursivas são: a dinâmica (os enunciados e as vozes que os orientam); as formas (que Bakhtin chama de *speech genres*) e os conteúdos (repertórios interpretativos) (Spink e Medrado, 1999).

Desta maneira, o foco sobre práticas discursivas e não sobre o discurso faz com que se privilegie a diversidade e a não-regularidade, tal como se apresenta a linguagem em uso.

Para Bakhtin (apud Spink e Medrado, 1999), a linguagem é, necessariamente, uma prática social. Para este teórico, os enunciados de uma pessoa estão sempre endereçados

para outra(s) pessoa(s), em um processo de interanimação dialógica, mesmo que a conversação seja interna. Os interlocutores presentes (ou presentificados) nestes diálogos são o que o autor define como vozes. Portanto, na produção de sentidos há sempre um confronto de múltiplas vozes.

Um outro ponto importante, de acordo com esses autores, é o entendimento de que a linguagem é ação e, portanto, produz conseqüências. Através da linguagem, a pessoa e seus interlocutores realizam um jogo de posicionamentos, seja ou não intencional.

Para Spink e Medrado (1999), no cotidiano, o sentido é dado pelo uso dos repertórios interpretativos de que as pessoas dispõem. “Os *repertórios interpretativos* são, em linhas gerais, as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos ou *speech genres*” (p. 47). Assim, o enfoque recai sobre a variabilidade e a polissemia das práticas discursivas e não apenas sobre a invariabilidade, a regularidade e o consenso.

Por outro lado, trabalhar com produção de sentidos também implica em retomar a história, visto que os repertórios interpretativos foram histórica e culturalmente construídos. Isto não significa que, nesta abordagem, o interesse esteja na inscrição histórica dos repertórios interpretativos, mas sim uma compreensão da *problemática do contexto dos sentidos*, sendo que “o sentido contextualizado institui o diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos” (Spink e Medrado, 1999, p. 49).

Para dar conta desta dimensão temporal no contexto discursivo, os autores propõem a seguinte divisão: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. Tempo longo refere-se aos conteúdos culturais que formam os discursos de uma determinada época. Entretanto, estas construções não estão enterradas, mas se fazem presentes nos repertórios interpretativos. O tempo vivido corresponde ao processo de ressignificação desses conteúdos históricos à luz das experiências das pessoas no curso de suas vidas. Neste nível se dá a aprendizagem das linguagens sociais, das vozes situadas que habitam as nossas práticas discursivas. Finalmente, o tempo curto é o tempo da interanimação dialógica e do acontecimento. É a partir da interface entre estes tempos que se processa a produção dos sentidos.

Há, também, uma outra dimensão a ser considerada: a pessoa. A escolha deste termo busca evitar a dicotomia sujeito-objeto ou indivíduo-sociedade. O conceito de pessoa resgata o caráter relacional. “A pessoa, no jogo das relações sociais, está inserida num constante processo de negociação, desenvolvendo trocas simbólicas, num espaço de intersubjetividade ou, mais precisamente, de interessoalidade”(Spink e Medrado, 1999, p. 55). Deste modo, conforme estes autores, surge a idéia de posicionamento, tal como proposta por Davies e Harré, ou seja, de que a construção identitária depende das posições que estão disponíveis nas práticas discursivas.

A minha opção pelo método, decorre assim de um esforço em dirigir o olhar não somente para o que se repete, mas também para o que diverge, o que varia, o que é irregular, sem cair em uma posição ingênua, a qual acredita na existência de uma



“essência” da realidade que precisa ser captada. A noção de práticas discursivas e não de discurso também orienta para uma dinâmica que vai além do que é institucionalizado, mas que está no cotidiano, na linguagem em uso e onde a produção de sentidos acontece. Deste modo, fui buscar no cotidiano o entendimento de minhas questões de pesquisa.

#### 4.1. Campo de investigação e sujeitos

Durante o ano de 1999 e, portanto, em fase de elaboração do projeto, realizei alguns movimentos para aproximar-me do tema de pesquisa. Em setembro, fui convidada para participar de um evento sobre trabalho infantil, promovido pela 6ª Delegacia de Educação e pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Este evento constituiu-se de um debate, aberto aos mais diversos setores da comunidade, sobre a problemática do trabalho infantil na região de Santa Cruz do Sul.

A partir deste evento, em 04 de novembro, participei da organização e coordenação de uma oficina com 25 crianças e adolescentes, trabalhadores e não-trabalhadores, da rede pública e privada, provenientes tanto da área urbana como da área rural, para a discussão de questões pertinentes ao trabalho infantil, visando sensibilizá-los para o tema, além de obter um maior conhecimento da realidade da região, a partir da perspectiva das próprias crianças e adolescentes.

Em decorrência deste trabalho, realizei alguns contatos com professores e diretores de escola, sendo que, para a composição da amostra, contatei com uma escola da área rural

e fiz, junto aos professores, um levantamento da situação de seus alunos e alunas quanto à condição de trabalhadores(as) em lavouras de fumo e quanto ao seu interesse em participar da pesquisa. Além disto, por sugestão da equipe diretiva da escola, este levantamento foi realizado a partir da 5ª série, pois, segundo suas observações, a partir desta faixa etária, o trabalho ocorre de forma mais sistemática.

Desta maneira, 21 alunos e alunas inscreveram-se para participar da pesquisa, sendo que, destes, foram escolhidas, de forma intencional, 10 crianças. No que se refere à idade das crianças, respeitou-se o limite máximo de 16 anos, ressaltando-se que a legislação brasileira tem oscilado no estabelecimento da idade mínima para o trabalho: para exemplificar, no final de 1998, a Emenda Constitucional n.º 20 previa a idade mínima de 16 anos para o trabalho, exceto na condição de aprendiz, para maiores de 14 anos (Meneses, 1999), sendo que, em março do ano seguinte, houve a concessão de uma liminar, pela Vara Federal de Uberlândia – Minas Gerais, autorizando o trabalho a partir dos 14 anos (Idade, 1999). Entretanto, como esta mesma matéria do jornal Zero Hora ressaltou, existe uma crescente pressão dos organismos de defesa dos direitos da criança em todo o mundo, no sentido de acatar a idade de 16 anos como mínima para o trabalho.

A referida escola pertence a rede pública estadual e está situada a 14 km do perímetro urbano de Santa Cruz do Sul, no distrito de Boa Vista, sendo que a estrada foi asfaltada recentemente (o asfalto termina poucos metros após a escola). Como é uma escola que oferece o Ensino Fundamental completo, a partir da 5ª série recebe muitos(as) alunos(as) oriundos de localidades próximas, cujo intuito é o de prosseguir os estudos. Para possibilitar-lhes o acesso, a Prefeitura fornece transporte. Assim, alguns(as) alunos(as) vêm

de distâncias de até 30 km da escola, sendo que muitos(as) ainda necessitam caminhar alguns quilômetros até a parada de ônibus.

No quadro a seguir, pode-se visualizar melhor quem são os sujeitos participantes da pesquisa:

<b>Identificação<sup>2</sup></b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>
Ana	Feminino	12 anos e 3 meses	6 <sup>a</sup> série
Cora	Feminino	12 anos e 4 meses	6 <sup>a</sup> série
Jane	Feminino	13 anos e 2 meses	7 <sup>a</sup> série
Sandra	Feminino	14 anos e 3 meses	7 <sup>a</sup> série
Eva	Feminino	14 anos e 9 meses	6 <sup>a</sup> série
Raul	Masculino	10 anos e 11 meses	5 <sup>a</sup> série
Pedro	Masculino	12 anos e 9 meses	7 <sup>a</sup> série
Ivo	Masculino	14 anos 3 meses	8 <sup>a</sup> série
Artur	Masculino	14 anos e 4 meses	5 <sup>a</sup> série
Vítor	Masculino	15 anos e 11 meses	5 <sup>a</sup> série

Estes(as) meninos e meninas são filhos(as) de pequenos proprietários de terra e trabalham junto a seus pais. A exceção é uma menina, Ana, que desenvolve atividades nas terras dos tios, onde seu pai também trabalha na época da safra do fumo, que ocorre de julho/agosto (quando se dá o plantio das mudas) a março (quando acontece a colheita e a comercialização do produto). Estudam no período da tarde e, durante as manhãs, finais de

---

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios, de forma a preservar a identidade dos sujeitos.

tarde, início da noite, fins-de-semana, feriados e férias escolares, estão envolvidas nas mais diversas atividades, do plantio à colheita.

Madeira (1997) chama atenção para a distinção entre trabalho infantil (até 14 anos) e trabalho de adolescentes (15-17 anos). A autora argumenta que, na maioria das vezes, se está falando de adolescentes, sem considerar que o sentido do trabalho é muito diferente entre estes dois grupos. Este não é o caso da presente pesquisa, pois a maioria dos sujeitos tem menos de 14 anos e o único que já atingiu 15 anos relata seu início no mundo do trabalho ainda na infância. Deste maneira, neste estudo faço referência aos sujeitos como crianças e adolescentes, mas considero que se trata de trabalho infantil e não trabalho de adolescentes.

#### 4.2. Procedimentos para a coleta de dados

A minha inserção no campo da pesquisa deu-se de forma gradativa, pois realizei visitas semanais à escola no período de abril a agosto de 2000. Em um primeiro momento, busquei aproximar-me das crianças, procurando vincular-me com elas e conhecer melhor sua realidade, antes de iniciar as entrevistas. Assim, observei aulas de Educação Física, História, Matemática e Geografia, sendo que os(as) professores(as) foram muito solícitos, convidando-me, em diversas ocasiões, para assistir às aulas. Além disto, realizei observações durante os recreios e nas atividades da horta escolar. Nestas ocasiões, procurei também conversar com os alunos e alunas sobre situações diversas, como a escola, as férias escolares, os fins-de-semana, o trabalho no fumo. Não segui nenhum roteiro pré-

estabelecido nestas conversas, que ocorriam espontaneamente. Aos poucos, senti que as crianças foram se habituando a minha presença, cumprimentando-me quando eu chegava ou ia embora, vindo conversar comigo (principalmente nos recreios ou aulas de Educação Física) ou mesmo convidando-me para participar de alguma atividade (como por exemplo, dos jogos de vôlei). Os dados obtidos mediante estes procedimentos foram registrados em um diário de campo.

A partir destas observações e das leituras realizadas sobre o tema, elaborei um roteiro de **entrevista**. Este roteiro era flexível, servindo apenas como um guia geral sobre alguns aspectos importantes para investigar, mas que, conforme os dados trazidos pelos(as) entrevistados(as), poderia ser alterado. Portanto, segui a orientação de Alves-Mazzotti (1999), a qual coloca que, nas entrevistas de natureza qualitativa, o(a) pesquisador(a) está interessado na compreensão do significado que os sujeitos atribuem a determinados fatos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vivência e, portanto, tais entrevistas não obedecem uma ordem estabelecida, podendo ser ampliadas ou aprofundadas, conforme o interesse do(a) pesquisador(a).

As entrevistas ocorreram no horário das aulas, sendo que pude contar com a cooperação dos(as) professores(as) e direção da escola, que prontamente se dispuseram a liberá-los(as) das atividades escolares, quando necessário. Entretanto, tive o cuidado de não interferir demasiado no andamento normal das atividades, escolhendo momentos que, de acordo com os(as) professores(as), seriam mais adequados para a realização das entrevistas. Apesar da dificuldade de espaço que é comum à maioria das escolas, a direção procurou garantir um local silencioso e não sujeito a interrupções, oferecendo-me, para este fim, a

biblioteca e a sala de vídeo. As entrevistas foram gravadas em fitas magnéticas e, posteriormente, transcritas.

Além disto, a partir das observações, foi emergindo um material bastante rico para a compreensão do tema da pesquisa: as **conversas cotidianas**. Estas conversas ocorreram em situações diversas, incluindo outros(as) alunos(as) que não os(as) entrevistados(as) (embora, às vezes, estes(as) também estavam presentes).

Para Menegon (1999), “conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagem em ação” (p. 216). Desta forma, mediante as conversas, as pessoas produzem sentidos e se posicionam frente às relações sociais do cotidiano. A autora destaca que, nas conversas, a produção de sentido se dá pela flexibilidade, a informalidade e na possibilidade de diferentes posicionamentos diante dos vários repertórios interpretativos disponíveis aos falantes.

As conversas cotidianas foram registradas no diário de campo. Por basear-se na memória da pesquisadora, podem ocorrer algumas alterações na hora do registro (que também é uma das dificuldades apontadas por Menegon, 1999), mas, considerando-se a riqueza de dados que estas nos proporcionam, justamente pela surpresa, o inesperado, acredito que é válido aceitar o risco. Entretanto, para minimizá-lo, procurei realizar o registro logo após a situação da conversa, sendo que algumas delas não foram aproveitadas, pois, pela fugacidade da situação, tive dificuldades de lembrar-me de alguns aspectos.

#### 4.3. Procedimentos para análise dos dados

Uma das preocupações do método do construcionismo social é a visibilidade do processo de análise e interpretação, de forma a garantir o rigor do estudo. Spink e Lima (1999) explicam que nessa proposta de trabalho, o rigor está assentado sobre a explicitação do processo de interpretação, diferentemente do que é consagrado na pesquisa em Psicologia que consiste em apoiar o rigor no delineamento da pesquisa. A justificativa das autoras reside no pressuposto de que fazer ciência equivale a uma prática social e, portanto, sua legitimação relaciona-se estreitamente com a possibilidade de comunicação de resultados. Para isto, é imprescindível a apresentação dos dados obtidos, dos passos da análise e da interpretação a que se chegou.

Desta maneira, Spink e Lima (1999) argumentam:

*O construcionismo permite, assim, fazer uma revisão do conceito de **rigor**. Na perspectiva da comensurabilidade – do monismo metodológico (...) -, o rigor fica freqüentemente depositado na triangulação entre replicabilidade, generabilidade e fidedignidade, sendo essas noções tributárias do parâmetro científico de verdade concebida como correspondência com a realidade. Na perspectiva construcionista o rigor passa a ser concebido como a **possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo**. (p.102)*

Além disto, as autoras apontam para o desafio de ressignificar a objetividade como visibilidade, concebendo-a, ao mesmo tempo, fundamento e consequência da

intersubjetividade. Deste modo, a interpretação é tomada como circular e inacabada, com infinitas possibilidades a cada trama engendrada e a explicitação do seu processo torna-se fundamental, assim como a compreensão da dialogia na produção de sentidos do encontro entre entrevistador(a) e entrevistado(a) e do sentido da interpretação no encontro do(a) pesquisador(a) com seus pares.

A partir deste entendimento de rigor, são utilizadas algumas técnicas de análise que são formas de visualização do processo de interpretação, concebendo-se a interpretação como um processo de produção de sentidos. Assim, após a transcrição das **entrevistas**, buscou-se, em um primeiro momento, “deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas *a priori*” (Spink e Lima, 1999, p. 106), confrontando os sentidos construídos no processo de pesquisa e aqueles decorrentes da revisão bibliográfica sobre o tema. Deste confronto inicial, definiu-se as categorias de análise e construiu-se os **mapas de associação de idéias** (anexo A). Nestes mapas, os conteúdos são organizados a partir de categorias, mas é preservada a seqüência das falas e identificam-se os processos de interanimação dialógica. O diálogo, portanto, é mantido intacto, aparecendo as intervenções da pesquisadora.

No caso das **conversas cotidianas**, utilizou-se a análise proposta por Menegon (1999), cuja abordagem pressupõe a dialogia que torna presente, inclusive, interlocutores ausentes da situação de conversa e considera tanto o contexto imediato como a inter-relação deste e o contexto mais amplo de circulação das idéias. Para a análise das conversas, seguiu-se 5 passos principais: descrição do contexto da conversa, registro da conversa, árvore de associação de idéias, repertórios interpretativos e uso dos repertórios



interpretativos (para visualização destes passos, ver anexo B). Após a análise de cada conversa, realizou-se a síntese temática das conversas, conforme as categorias que emergiram da análise.

Além disto, outros dados obtidos na **observação** e registrados no diário de campo também foram utilizados no processo de interpretação. Assim, comentários de professores e professoras sobre a realidade dos(as) alunos(as), impressões sobre o funcionamento da escola, relacionamento entre os(as) alunos(as) que trabalham e os(as) que não trabalham, também foram alguns aspectos abordados durante a interpretação dos dados.

## **5.0. TRABALHO E INFÂNCIA NA VIDA DE MENINOS E MENINAS**

### **TRABALHADORES(AS) EM LAVOURAS DE FUMO**

#### **5.1. Trabalho**

Trabalhar compreende atividades desenvolvidas em diversas esferas (na casa, na propriedade agrícola familiar e em outros estabelecimentos), podendo ser exercidas de forma autônoma ou em uma relação de empregador/empregado. As crianças e os adolescentes entrevistados(as) trabalham no âmbito doméstico e/ou na produção agrícola familiar (principalmente o fumo, mas também no cultivo de outros produtos). O trabalho em outros estabelecimentos também apareceu nas práticas discursivas, seja para se referir a atividades realizadas por outros familiares (como irmãos mais velhos, por exemplo), seja para falar de seus planos para o futuro. Na maior parte das vezes, esta forma de trabalho está relacionado à cidade, embora também possa ocorrer no interior.

As crianças e adolescentes consideram trabalho tanto as atividades domésticas, como as da roça, embora haja mais ambivalência em relação ao trabalho doméstico, visto como mais “fácil”. Os termos utilizados para fazer referência às atividades domésticas ou da roça diferenciam-se dos termos que indicam as atividades exercidas em outros estabelecimentos. Enquanto as primeiras são entendidas como “ajuda” ou “serviço”(o trabalho doméstico com mais intensidade, mas também o trabalho na roça), as outras atividades são “trabalho” ou “emprego”. Pode-se pensar, a partir desta diferença de nomeações, que há uma espécie de hierarquia permeando o entendimento de diferentes tipos de trabalho: o trabalho doméstico, como o menos valorizado; o trabalho na roça, em uma categoria intermediária; e o trabalho em outros estabelecimentos, como o de maior valor.

Aliás, confirmando esta idéia, a maioria dos meninos e meninas entrevistados(as) revela que, no futuro, gostaria de ter um “emprego”, de preferência na cidade, sendo que, para as meninas, este “emprego”, muitas vezes, continua no âmbito das atividades domésticas, só que de forma remunerada e, por isto, mais valorizado.

Estes achados corroboram os resultados de uma pesquisa desenvolvida em dois bairros pobres de Recife (Duque-Arrazola, 1997), na qual os meninos e meninas entrevistados(as) consideraram trabalho as atividades que aconteciam, predominantemente, fora de casa ou cujo produto seria comercializado fora. Desta maneira, trabalho é identificado com emprego e exige esforço, como os trabalhos realizados pelos homens. Nesta perspectiva, o trabalho doméstico é representado como serviço obrigatório e, portanto, não é entendido como trabalho.

Além disto, as crianças e os adolescentes mencionam que o tempo de trabalho não é representado cronologicamente em horas ou dias, de acordo com o relógio e o calendário semanal ou mensal, mas por meio de termos que prescindem destes equipamentos e estão relacionados às atividades de alimentação e repouso, e ao dia e à noite, ou à semelhança do estudo acima referido, “cedo, tarde, todo o tempo, todo o dia, de manhã, de tarde, de noite, ou representado como acordar e ir dormir, tomar café, preparar o almoço” (Duque-Arrazola, 1997, p. 374).

As conversas cotidianas também revelam a desvalorização do trabalho na roça, além da incorporação de uma concepção moderna (e hegemônica) de infância, ou seja, de que crianças não devem trabalhar. Assim, embora não seja esta sua realidade, percebe-se que estes valores da sociedade moderna se fazem presentes em seu meio, conforme ilustrado nos comentários abaixo. Em uma atividade na horta escolar, os alunos e as alunas da 8<sup>a</sup> série estavam fazendo os canteiros. Durante o trabalho havia muitos risos e brincadeiras, sendo que a turma da 7<sup>a</sup> série, que estava jogando futebol na quadra ao lado, implicava com os(as) que estavam capinando. Uma menina que, em um outro momento já havia deixado claro que não trabalha no fumo, recusou-se a trabalhar junto com os(as) outros(as) e fez o seguinte comentário:

Maria (p1) – Somos da VASP! Vagabundos anônimos sustentados pelos pais! OBS: o tom é de orgulho, como a diferenciar-se de quem trabalha na roça.
---

O comentário seguinte ocorreu na mesma situação anterior, sendo que esta menina o fez em tom de deboche, em resposta às brincadeiras da turma da 7<sup>a</sup> série:

Carla (p1) – Estão se arriando em nós? É trabalho honesto!

A partir destes registros, pode-se entender que, apesar de o trabalho na roça ser “trabalho honesto” e quem não trabalha é “vagabundo”, “sustentado pelos pais”, poder ser “vagabundo” (como as crianças e adolescentes das classes médias urbanas) é algo almejado, que diferencia positivamente, pois o trabalho na roça não é uma atividade respeitada (“estão se arriando em nós?”). Também a referência aos grupos de Alcoólicos Anônimos faz pensar em pessoas que precisam de ajuda, que estão doentes.

As crianças e os adolescentes consideram trabalho as atividades que são “pesadas”, “cansativas”, isto é, o trabalho é identificado com o pólo do sofrimento, do esforço e da fadiga, que são possíveis significados a ele atribuídos (Albornoz, 1994). Algumas vezes, a visão do trabalho como processo criativo, transformação da matéria natural em objeto da cultura, que constitui, conforme esta autora, a outra esfera de significados, também emerge, mas, nas falas dos meninos e meninas entrevistados(as), o sofrimento se sobrepõe à criação.

Entretanto, há um significado, bem sintetizado na fala de uma das meninas entrevistadas, que permeia a questão do trabalho e que parece justificá-lo, mesmo sendo entendido como “difícil” e “pesado”: a cooperação com o grupo familiar.

*B101- E o que é trabalho para ti e o que não é trabalho?*

C102- **Trabalho** para mim é poder **ajudar** minha família. Não trabalho é, sei lá... Não ajudar a família, assim. (Cora, 12 anos)

Portanto, concordo com Madeira (1997), quando esta enfatiza que

*a denúncia recorrente do trabalho infantil no contexto da exploração social do trabalho é*

*extremamente reducionista, dada a complexidade da questão, e o que é pior, absolutamente ineficiente. Não estamos negando que o trabalho infantil represente uma das inúmeras formas pelas quais se viabiliza a exploração social em nossa sociedade. Entretanto, para avançar e buscar intervenções, públicas ou não, que extingam ou minimizem os desdobramentos mais perversos do trabalho infantil, é fundamental entender como ele é reinterpretado na lógica dos atores sociais – pais, filhos e educadores (p. 103).*

Com o intuito de entender esta reinterpretação do trabalho infantil na lógica das crianças e dos adolescentes trabalhadores(as) nas lavouras do fumo, desenvolverei, a seguir, os temas que despontaram a partir das entrevistas e do registro das conversas cotidianas: o trabalho na roça, o trabalho doméstico, a escola, a infância e os planos para o futuro.

## 5.2. Trabalho da Roça: “eu faço porque tem que ser feito”

O trabalho na roça compreende tanto o trabalho no fumo, como o plantio de outros produtos, que eventualmente as famílias das crianças e dos adolescentes entrevistados, também cultivam.

O trabalho no fumo é sazonal, ocupando os agricultores no período de agosto a março, e, após esta etapa, dá-se a comercialização do produto. As entrevistas mostram que a mão-de-obra é essencialmente familiar, sendo que, em alguns casos, há uma cooperação entre vizinhos. As crianças e adolescentes entrevistados participam de todo o processo da produção de fumo, desde o plantio até a colheita, além de trabalhar no cultivo de outros produtos. Apesar disto, o termo utilizado, na maior parte das vezes, para se referir ao seu trabalho na

lavouira de fumo, é “ajuda”, com exceção de Vítor, que é o menino mais velho (15a11m), e que, durante a entrevista, sempre se refere às suas atividades como “trabalho”.

Em que consiste o trabalho no fumo para estes meninos e meninas? Ele(a)s relatam tarefas que os ocupam durante todo o período de produção do fumo:

*B15- O que tem para fazer com o fumo agora?*  
*R16- Botar... Ah, não sei explicar em Português...*  
*B17- Tenta me explicar, porque eu não conheço e não sei falar alemão, tu vai ter que me ajudar...*  
*R18- Já tem que plantar, botar água para as mudas crescer e tudo.*  
*(...)*  
*B25- E na época do fumo, como é?*  
*R26- Eu **ajudo** a colher de manhã, aí depois secar, e depois tem que, pode, atar o fumo depois. (Raul, 10 anos)*

*B27- E na época do fumo, o que tu fazes?*  
*A28- Colher. Assim, quebrar eu nunca quebro fumo, só tirar para fora e botar assim na carroça.*  
*B29- O teu serviço é carregar o fumo?*  
*A30- Não tudo, meu pai também depois ajuda. Ele falou que eu sou muito novo ainda para quebrar fumo.*  
*B31- Tem alguma outra coisa no fumo que tu faz?*  
*A32- É, na esteira depois. Costurar.*  
*B33- Como é isto?*  
*A34- Tem que botar assim, se é por exemplo aqui assim, aí tu bota, desta grossura, bota uma vara em cima, aí mais uma camada por cima, aí solta, isto costura. Aí tira e bota para fora. E seca.*  
*B35- Ajuda também a plantar?*  
*A36- **Ajudo**. (Artur, 14 anos)*

*B21- A tua família trabalha com fumo, não é? E com o fumo, tu te envolves de algum jeito, tem alguma coisa que tu fazes?*  
*P22- Eu colho.*  
*B23- Em que época acontece isto?*  
*P24- Em dezembro, outubro, por aí.*  
*B25- Tu participas sempre da colheita....*  
*P26- É.*  
*B27- ...e do plantar, isto não?*  
*P28- Também.*  
*B29- O que tu fazes? Eu não entendo muito disto, então tu vais ter que me explicar.*

P30- Para plantar, eu jogo as mudas no buraco e depois **ajudo** a plantar. Colher... É só quebrar. Tem que quebrar o fumo e depois vem um que tem pegar o fumo e botar em cima da carroça. (Pedro, 12 anos)

*B21- E na época do fumo?*

C22- É, daí eu tenho que **ajudar** a colher fumo e plantar.

*B23- Me fala um pouco mais como é isto...*

C24- Tem que quebrar fumo, assim, depois **ajudar** a carregar na carroça. Quando planta, tem que jogar muda no buraquinho. (Cora, 12 anos)

*B.11- E na época do fumo?*

S.12- Daí eu tenho que ir junto para a lavoura para **ajudar** a colher fumo e amarrar. (Sandra, 14 anos)

Percebe-se que, embora as meninas façam o trabalho doméstico, na época do plantio e da colheita do fumo elas também trabalham na roça, realizando as mesmas tarefas que os meninos. Deste modo, a dupla jornada de trabalho das mulheres tem início já na infância.

*B 21- Na época do fumo, tu fazes isto toda manhã ou também fazes o serviço da casa?*

S 22- Não. O **serviço** da casa, eu chego, quando venho do colégio, daí eu faço. Porque na época do fumo, levanto sempre mais cedo, né, porque eu tenho que vir mais cedo para casa, para tomar banho, fazer comida, ir para o colégio. Depois, nas férias, aí eu **trabalho** normal, né. (Sandra, 14 anos)

Todos(as) colocam o trabalho no fumo como uma atividade sistemática, não-esporádica, isto é, como uma atividade que, no período de plantio a colheita, está integrada ao seu dia-a-dia. A única exceção é uma menina, Ana (12 anos), que trabalha na propriedade dos tios somente em época de férias escolares e nos finais de semana. Ela é a única, dentre os(as) entrevistados(as), cujos pais não são proprietários de terra, sendo que o seu pai também “ajuda” estes tios, em troca de alimentos (como feijão, batata, leite...).



Deve-se assinalar que, nenhum dos entrevistados(as) é remunerado pelo seu trabalho na roça, o que talvez explique a idéia de “ajuda”. Entretanto, as crianças e adolescentes sentem que o fato de trabalhar lhes dá um maior poder de barganha em relação à família, inclusive quanto à compra de bens:

*B. 49- Como é isto de poder comprar as coisas? Tu ganhas algum dinheiro pelo teu trabalho?*

S. 50- Bom, eu compro, se meu pai tem, ele sempre me dá, né, Eu compro o que eu quero. Não é que, este negócio de ganhar dinheiro... Ganhar dinheiro eu só ganho mesmo para o colégio, Para sair para os bailes e... (Sandra, 14 anos)

*B57- Ganhas algum dinheiro pelo que tu fazes?*

A58- Não. Se eu quero uma roupa, assim, aí de vez em quando eu ganho, né, quando tá, assim, com bastante dinheiro, né, aí eu ganho a roupa que eu quero. Dinheiro eu não ganho. (Ana, 12 anos)

As crianças e os adolescentes relatam ter iniciado a trabalhar na roça em idades que variam dos 7 aos 11 anos, sendo que os meninos, em geral, começaram mais cedo que as meninas. É freqüente que as crianças acompanhem seus pais no trabalho na roça desde muito pequenas e o trabalho seja entendido como uma consequência *natural* do convívio familiar:

*B60- Como tu começaste a trabalhar?*

R61- É que eu tinha uns..., no início eu só ficava em casa, brincando, aí depois, quando eu tinha 7 anos, a 1ª série, eu ia começando, ia junto, aprendia colher fumo e... depois quando eu tinha 8, eu sempre queria **ajudar** a capinar, achava bonito, mas não sabia. Aí depois eu **ajudava** roçar e outras coisas fazia, aí depois quando eu tinha 9 eu sabia um pouco capiná, agora com 10 eu não sei também tanto. Eu não sei capiná muito, tô aprendendo. (Raul, 10 anos)

*B19- Desde quando tu trabalhas?*

I20- Desde... 8 anos, eu acho, que eu **trabalho** um pouco.

*B21- Começou como?*

I22- Não sei, assim, agora, quando eu era menor, gostava de ir junto, Olhava **trabalhar**, né, gostava de ir. Meu pai, ia junto, fazer pasto, ia junto, aí comecei e agora já faço a maioria do **serviço** em casa. (Ivo, 14 anos)

*B29- Desde quando tu fazes tudo isto?*

A30- 8, eu acho, 8, 9 anos.

*B31- E como começou?*

A32- Isto lá no meu, sabe, lá no meu pai é difícil assim, eu comecei lá no meu tio, né, eu tava as férias lá, daí também era época de colher fumo e eu não sabia, sabe, daí eles falaram para eu **ajudar**, sabe, se eu não fizesse certo eles iam me explicar, sabe, aí eu fui. (Ana, 12 anos)

Nas falas acima, observa-se um componente educativo na questão do trabalho, isto é, algo que é transmitido inter-geracionalmente, que se deve aprender. As crianças são colocadas, portanto, no lugar de quem não sabe e os membros mais velhos da família encarregam-se de ensiná-las. O trabalho é, assim, algo para ser aprendido, integrando a educação destas crianças.

Uma das meninas aborda um outro aspecto em relação ao início do trabalho, enfatizando a necessidade de contribuir para seu próprio sustento, o que é sentido como uma obrigação:

*B41- E quando começaste a trabalhar no fumo?*

S42 - Deixa eu ver... Com 11 anos também. Por aí.

*B43 – Como começou isto? Tu ias junto, te convidaram...?*

S44 – Não tem este negócio de convidar, o negócio é ter de ir mesmo! É que..., sei lá, trabalhar eu nunca gostei, né, só trabalho porque preciso. Ah, daí nesta idade o pai achou que eu precisava ajudar um pouco, porque eu já exigia (ri) também, né, já queria comprar as coisas para mim, daí meu pai disse “bah, tem que ajudar, então também”, daí eu comecei a trabalhar também. (Sandra, 14 anos)

Os sentimentos em relação ao trabalho na lavoura são ambivalentes; as crianças e adolescentes parecem relutar em admitir que este interfira em algum aspecto de sua vida, avaliando-o como necessário e importante para sua formação. Pode-se pensar que existe um

sentimento de lealdade às famílias, que são quem os introduzem no trabalho: pais, e, ao mesmo tempo, patrões. Os mais novos têm uma maior dificuldade em reconhecer os seus sentimentos negativos sobre o trabalho, enquanto que os adolescentes falam com maior clareza sobre isto, o que se pode relacionar às características desta fase do desenvolvimento. Mas, apesar desta diferença, os adolescentes também têm introjetado os valores do trabalho, oscilando entre diferentes pólos que este trabalho lhes proporciona:

*B45- O que achaste disto (de iniciar a trabalhar)?*

S46- Bom, para ser sincera contigo, achei péssimo (ri)! É que, sei lá, é muito enjoado **trabalhar**, aquele sol quente, sabe, daí... E lá é muito cerro também.

*B47- E o que tu pensas sobre o teu trabalho?*

S48- Que é legal. E, às vezes, eu penso assim, que, se eu não **trabalhasse**, como é que ia querer comprar as coisas para mim, como é que eu ia ter alguma coisa. Só que (ri) **trabalhar** também é muito cansativo, cansa demais. Mas é legal, até. Pensando bem, a gente tem que **trabalhar** mesmo, senão não consegue nada. (Sandra, 14 anos)

Assim, o componente da obrigação, do dever, aparece claramente nas falas das crianças e adolescentes, somando-se a um conformismo com a sua condição de trabalhadores(as):

*B43- Tem algo que tu não gostas de fazer?*

A44- Colher fumo. Eu não gosto. Quando tá quente, isto gruda assim nos braços.

*B45- E aí, como tu faz com isto?*

A46- Ah, eu faço. Não tem escolha.

*B47- Como assim, não tem escolha?*

A48- Ah, tem que **ajudar**. Não pode ficar em casa!

(...)

*B83- Tem alguma diferença na forma com que teus pais te tratam, por tu trabalhares?*

A84- Não. Eu acho que tenho que **trabalhar**, não posso ficar só Ali, olhando os pais **trabalhando**. (Artur, 14 anos)

*B51- Tu disseste que o trabalho é cansativo. E aí, como fica, atrapalha alguma coisa?*

S52- Tá, daí é que tem que superar, né, tem que...

B53- *Superar, como?*

S54- Ah, sei lá, tem que enfrentar mesmo... (Sandra, 14 anos)

B31- *E o que tu imaginas, como gostarias que fosse tua vida, este trabalho que tu fazes?*

V32- Olha, tem que ser assim, né, para viver. (Vítor, 15 anos)

Entretanto, as crianças e os adolescentes encontram meios de burlar esta obrigação, como forma de resistência. Neste sentido, um dos meninos faz o seguinte relato:

B33- *O que tu pensas sobre o teu trabalho?*

I44- Eu faço, eu gosto, às vezes eu... Não vou dizer que eu gosto, né, ninguém gosta de **trabalhar**, né, mas eu faço porque tem que ser feito, né, daí... eu vou fazer o **serviço**, daí... Se bem que às vezes eu não vou, né, eu tão tô com vontade e não vou.

B45- *Como assim?*

I46- Sim, né, às vezes o pai manda fazer uma coisa e eu não vou, “ah, eu vou depois”, aí fico olhando TV, digo “depois eu vou”, ele chama de novo, “depois eu vou”. Quando vê já é meio-dia, não preciso ir.

B47- *E não dá briga?*

I48- Ah, de vez em quando ele xinga.

B49- *E tu fazes isto seguido?*

I50- Não... De vez em quando, se eu tô com..., se eu não tô com vontade de **trabalhar**, se não tô com vontade de ir para a roça. Ir para a roça eu não vou muito, só às vezes fazer pasto, às vezes o pai vai sozinho. Mas daí, quando não tô com vontade, aí eu fico embromando, embromando, e às vezes não preciso ir. Tu fala às vezes que tem prova, e não tem prova, aí eu estudo, não tem prova, né, mas para não precisar ir **trabalhar**.

(...)

B61- *E como tu te sentes?*

I62- Às vezes eu fico brabo, aí eu não faço o **serviço** direito, né, daí... Eu não gosto, às vezes do **trabalho**, e... Daí às vezes eu fico em casa, daí eu reclamo para a mãe e a mãe deixa eu ficar olhando TV, aí não **trabalho**. Às vezes, se eu não tô gostando de fazer o **serviço**, tô reclamando, às vezes ela deixa eu fazer outras coisas. (Ivo, 14 anos)

Como aspectos negativos do trabalho, as crianças e adolescentes destacam: o fumo que “gruda” nos braços quando está muito quente; as tarefas “pesadas” (como “lavar a boi”<sup>3</sup> ou carregar o fumo, por exemplo); o excesso de trabalho, interferindo em outras áreas da vida (estudo ou lazer); o contato com agrotóxicos, durante a colheita; o frio e a umidade; o trabalho nos finais de semana e feriados; a exposição ao sol; os acidentes de trabalho; o cansaço; o cheiro forte que exala do fumo e a falta de perspectivas na produção de fumo, devido ao baixo preço pago pelas fumageiras.

Uma das conversas cotidianas registradas também dá conta das estratégias utilizadas pelas crianças e adolescentes para enfrentar as dificuldades vivenciadas no trabalho. O diálogo ocorre entre um grupo de meninas da 8ª série, que encontrava-se trabalhando na horta da escola:

Alice (p1)– Eu, que nem trabalho na roça, sei melhor que vocês! Beatriz (p2)– Eu não trabalho na roça! Carla (p3)– Mas tu não trabalha no fumo? Beatriz (p2)– Eu não! (...) A vez que eu mais capinei foi uma roça de mandioca. Ah, como fiquei cansada! Dora (p4)– Aí é muito quente, queima. Beatriz (p2)– Ponho biquíni, né. (risos) Dora (p4)– Mas tem os vizinhos... (a atenção das meninas se volta para outras conversas e brincadeiras que se desenrolam a sua volta)
--

Por outro lado, há diversos pontos vistos como positivos na experiência de trabalho na roça, sendo que os meninos e meninas relacionam os seguintes: um maior poder de barganha junto aos pais; a “saúde” em virtude de trabalhar na terra; o fato de acompanhar os pais nas suas atividades; o sentimento de estar ajudando a família e a possibilidade de aprender um ofício para a vida adulta.

---

<sup>3</sup> Método de revolver a terra com arado de discos, tracionado por bois.

### 5.2.1. Eu fico embromando...

Segundo Dourado et al (1999), historicamente, as crianças e os adolescentes do meio rural não foram alvo de interesse dos juristas, médicos ou políticos higienistas. O trabalho infantil rural não foi contemplado nas leis que regulamentavam a infância, no início do século XX, visto que era compreendido como natural e até mesmo sadio, na medida que acontecia, na maior parte das vezes, dentro do núcleo familiar. No caso da zona canavieira, no interior de Pernambuco, até os anos 70 não havia acesso à rede pública de ensino para os filhos de trabalhadores rurais, sendo que a educação ficava a cargo dos pais, reduzindo-se ao ensino da escrita do próprio nome, na melhor das hipóteses. Deste modo, o ingresso no mundo do trabalho era algo imediato e inevitável.

A pesquisa realizada por Dourado et al (1999) também constatou que a metade dos trabalhadores da agricultura canavieira já trabalhava antes dos 10 anos de idade, aos 13 anos este número subia para mais de dois terços e apenas uma minoria aguardava completar 14 anos para iniciar-se no trabalho. Embora o presente estudo não tenha realizado tal levantamento quantitativo pode-se supor, no caso do fumo em Santa Cruz do Sul, pelas idades relatadas pelas crianças quanto ao início de seu trabalho na lavoura, que os números são semelhantes.

Brandão (1994), em uma pesquisa desenvolvida em Diolândia – GO, concluiu que existem dois principais motivos para a utilização da mão-de-obra infantil na zona rural: o

custo do trabalho assalariado, seja para atividades domésticas ou agrícolas, e o fato de que, tanto as crianças como os adolescentes podem realizar uma boa parcela das tarefas necessárias em casa e na lavoura. Aliás, não se cogita, nas famílias, que a criança não possa ser aproveitada para a produção familiar, sendo que os filhos, geralmente, produzem mais do que consomem, permitindo que se dispense quase totalmente o trabalho assalariado de terceiros. No entanto, as diminuições do tamanho das propriedades nesta região reduziram a necessidade do uso de mão-de-obra familiar. Os filhos, então, passaram a consumir mais do que produzem, visto permanecerem mais tempo na escola e menos na lavoura. Assim, mesmo antes do incremento do processo local de urbanização, já ocorreu uma diminuição das taxas de natalidade.

As observações acima podem também ser pensadas no presente estudo, visto que Santa Cruz do Sul é um município de pequenas propriedades rurais familiares e, nas entrevistas realizadas, foi constatado que as famílias tinham 2 ou 3 filhos(as), o que contraria a idéia de que, no meio rural, as famílias sejam numerosas.

Analisando o caso da agricultura paulista, Gnaccarini (1993) mostra que, em média, há cerca de quinze a vinte por cento de mão-de-obra infantil, mas que, principalmente nas culturas de ciclo curto (amendoim, milho, feijão), este percentual pode ultrapassar cinquenta por cento da força de trabalho. Trata-se de um trabalho marcado pela exploração, no qual a mão-de-obra infantil compete com os adultos, mesmo que não haja nenhuma vantagem específica em favor das crianças (ou seja, não são atividades que requeiram maior destreza). Para o autor, pode-se falar em dispositivos de perversão estrutural da exploração capitalista na agricultura, responsáveis pelo aumento da desigualdade entre o meio rural e o

meio urbano, além da acentuação das desigualdades regionais. O capital substitui, em fases de maior demanda, parte da mão-de-obra masculina pela mão-de-obra feminina e infantil, pressionando o mercado de trabalho em prejuízo dos trabalhadores homens, mantendo mulheres e crianças e situações de subemprego e, conseqüentemente, reduzindo drasticamente os custos com salários.

Entretanto, pode-se apontar uma diferença fundamental entre a realidade estudada por Gnaccarini (1993) e a das lavouras de fumo: no primeiro caso, trata-se de trabalho volante (os “bóias-frias”); em Santa Cruz do Sul, as crianças trabalham com suas famílias. Assim, a questão da exploração não se coloca tão claramente e outras dimensões precisam ser analisadas. No caso da presente pesquisa, o trabalho aparece mais como um estágio natural na vida destas crianças, com um sentido de obrigação e de retribuição aos pais pelos que estes lhe propiciam.

A dimensão cultural do trabalho infantil foi discutida em estudos realizados em diferentes regiões do país. De acordo com Rizzini et al (1996), na região sul do país há maior contingente de crianças ocupadas em atividades agrícolas, sendo que a maioria não recebe remuneração alguma, pois trabalha junto com seus pais, tanto como empregados em propriedades alheias como na própria unidade de produção familiar. Como esta região também concentra as maiores taxas de atividade de crianças e adolescentes (incluindo, portanto, o meio urbano) e reúne as melhores condições de vida do país, tais dados parecem indicar que, no Sul, o trabalho infantil relaciona-se mais a aspectos culturais do que econômicos.



Por sua vez, Dauster (1992) salienta que o trabalho infantil não se explica somente através de uma instância econômica. Aliás, este poderia ser reinterpretado como escolha e decisão, sendo entendido, até determinado ponto, como uma orientação natural dos pais. Em seu estudo, em uma favela carioca, o trabalho precoce é a regra, constituindo-se em um princípio de socialização.

Desta maneira, para a autora, o trabalho infantil é representado, pelas camadas populares, como natural, sendo que a necessidade é definida como reciprocidade e valor para a organização familiar (aos pais, caberia suprir alimento e moradia; aos filhos, caberia trabalhar ou “ajudar”, como forma de retribuição). “Isto conduz a outra visão do trabalho infantil, que foge à opressão e exploração às quais ele é habitualmente relacionado” (Dauster, 1992, p. 34). Assim, o trabalho infantil estaria relacionado a uma prática social destas famílias. De modo semelhante, Rizzini (1999) constata que muitas vezes a família não consegue ver como trabalho as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Outro significado que pode ser associado à dimensão cultural do trabalho infantil é entendê-lo como instância formativa da criança. Neste sentido, uma pesquisa realizada com famílias de crianças e adolescentes de Belo Horizonte apontou que muitos entrevistados consideravam que qualquer atividade remunerada (serviço doméstico, vendas, atendimento de telefone) constituíam um aprendizado, a partir de uma concepção de que se *aprende* um trabalho com sua prática ou por acompanhar os pais no seu trabalho (Famílias, 1995).

“A ideologia do trabalho foi profundamente enraizada em nossa sociedade. O trabalho tornou-se valor inquestionável (...). Ao pobre, o trabalho, desde a mais tenra idade,

como elemento educativo, formador e reabilitador” (Rizzini et al, 1996, p. 31). Na presente pesquisa, mesmo as crianças e os adolescentes não se consideram trabalhadores, pois a conotação de “ajuda” está muito presente, mesmo quando reconhecem o tempo e o esforço despendido na lavoura.

O sentido da “ajuda” fortemente marcado, desqualificando o trabalho infantil como trabalho, permite estabelecer uma conexão entre trabalho infantil e trabalho feminino. Bernardes et al (1995), referindo-se a crianças da periferia da região metropolitana de Porto Alegre, coloca que estas percebem o trabalho remunerado da mulher como uma colaboração prestada ao homem na sua função de principal provedor da casa. Do mesmo modo, as crianças e adolescentes deste estudo, embora participem de todas as etapas da produção do fumo, além de outras tarefas necessárias ao andamento da casa e da propriedade rural, não se vêem como trabalhadores iguais aos adultos, mas como alguém que está “ajudando” e, que, portanto, é facilmente dispensável.

Segundo Heilborn (1997),

*A categoria **ajuda** traduz certa gratuidade implicada nas relações familiares sancionadas pelo princípio da reciprocidade. Nessa ordenação, as crianças são chamadas a contribuir com algum desempenho, o que contrasta fortemente com outros padrões de relacionamento familiar, sobretudo os que abrigam uma representação da infância comprometida com o ideário igualitário e moldados pelo espírito de que se trata de uma etapa particularmente exigente de atenção e prerrogativas. O grupo doméstico nas classes populares encerra um ciclo de trocas em que as dádivas dos pais em relação aos filhos, em primeiro lugar, a da vida, e a do sustento, são retribuídas pelos filhos em termos de um compromisso na **ajuda** para o funcionamento do grupo como um todo (p. 314).*

No que se refere ao cotidiano, as descrições das crianças trabalhadoras no fumo são repletas de situações do mundo do trabalho, a exemplo do estudo com crianças da zona canavieira do interior de Pernambuco (Dourado et al, 1999). Neste sentido, pode-se concordar com Dauster (1992), que afirma que a condição de trabalhador configura a construção social da realidade, assim como a identidade destas crianças.

DaMatta (1991), em seu livro “A casa e a rua”, faz uma série de reflexões sobre o tempo e o espaço como categorias sociológicas, que podem auxiliar na compreensão das crianças que trabalham no fumo. Para o autor, tempo e espaço são invenções sociais, pois constroem e são construídos pelos sujeitos sociais. Portanto, todos os sistemas sociais necessitam de noções de tempo e de espaço. E prossegue:

*Não seria preciso insistir que as unidades de tempo só podem ser visíveis como tais na medida em que estão ligadas a alguma atividade socialmente bem marcada. (...) Mas o que desejo demonstrar é o seguinte: as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo provendo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos uns em relação aos outros. Há um sistema de contraste ou de oposição no espaço, ou melhor, na constituição do espaço como coisa concreta e visível; assim como há atividades igualmente distintas (DaMatta, 1991, p. 39).*

Desta maneira, as crianças relatam um cotidiano marcado por espaços e tempos distintos: a roça – tempo de trabalho; a casa – tempo de trabalho ou de descanso; a escola – tempo de estudo; a rua – tempo de lazer. A passagem de um espaço para outro, marca uma mudança de atividades, as quais se ordenam em oposições diferenciadas: trabalho, estudo, lazer, descanso. Além disto, tanto as semanas (dias comuns x finais de semana) têm um ritmo

próprio de tempo (os dias comuns são marcados por um maior volume de trabalho, além do compromisso com a escola, enquanto os sábados, domingos e feriados são reservados, na maior parte das vezes, ao lazer e ao descanso), como os meses ou o ano (há o tempo de semear o fumo, de plantar, de colher e de comercializá-lo; há o tempo da entre-safra, dedicado a outras culturas e que exige menos trabalho que o fumo; há o tempo de aula e o tempo das férias escolares, que coincide com o auge da colheita do fumo). A troca de um espaço para o outro, principalmente do espaço da casa, é marcada, conforme DaMatta (1991), de forma rígida, o que pode ser ilustrado, nas falas dos meninos e meninas entrevistados, na “troca de roupa” ao chegar da roça, antes de iniciar o trabalho doméstico ou de ir para a escola.

Pode-se ainda perguntar se a roça é percebida como em oposição à casa, ou como integrante desta, sendo que os relatos parecem indicar que se trata de uma extensão da casa. Assim, a dificuldade de queixar-se do trabalho realizado pode ser entendido neste contexto, pois, “na rua podem-se admitir contradições próprias deste espaço; mas na casa as contradições devem ser banidas, sob pena de causarem um intolerável mal-estar” (DaMatta, 1991, p. 61).

### 5.3. Trabalho doméstico: “o serviço de sempre”

Para fins desta pesquisa, considere trabalho doméstico não somente o trabalho diretamente ligado à casa, mas também aquele que, de forma indireta, está ligado à manutenção desta e aos cuidados com a família. Portanto, o trabalho realizado nos

arredores da casa, como no “galpão” e na “horta”, foi entendido aqui como trabalho doméstico.

O trabalho da casa, propriamente dito, aparece no relato de todas as meninas entrevistadas. Os termos utilizados para se referir a este trabalho são “ajuda” e “serviço”, sendo que, mais especificamente, trata-se de uma ajuda à mãe, o que denota que este é um trabalho das mulheres.

Para as meninas, o trabalho doméstico ocupa uma parcela significativa do seu dia:

*B5- Tu disseste que isto é de vez em quando. E, normalmente, o que tu fazes durante o teu dia?*

A6- Tá, eu “alevanto”, tá, me lavo, né, daí eu como alguma coisa, daí **ajudo** minha mãe em casa, que ela **trabalha**, daí eu faço o **serviço** de sempre, que nem fazer as camas, varrer a casa, cuidar do pátio, né. Normal. (Ana, 12 anos)

*B15- Qual é o teu serviço, em casa?*

C16- Varro a casa, às vezes eu limpo ela, tudo, e depois, ah... deixa eu ver o que mais... Eu trato, tem que dar água para os porcos, mais nada.

*B17- Cozinha também?*

C18- Hum-hum.

*B19- Tem algum serviço que é só teu?*

C20- Cozinhar. (Cora, 12 anos)

*B3- Quais são as tuas tarefas na casa?*

E4- Ah, eu cozinho, tá, faço almoço, todo, tudo sozinha. Eu faço, arrumo os quartos, faço as camas, varro, tudo, tudo que tem para fazer na casa eu faço. (Eva, 14 anos)

Quanto aos meninos, o trabalho doméstico está mais relacionado aos afazeres que circundam a casa, principalmente no que se refere ao “galpão”, lugar onde estão os animais:

*B7- E depois da escola?*

V8- Volto, troco de roupa e trato a criação.

*B9- Que criação vocês têm?*

V10- Boi, vaca, leitões e... gato, cachorro.

*B11- Até que horas tu ficas envolvido com tudo isto?*

V12- Até às 7h30 (da noite). (Vítor, 15 anos)

I2- (explicando o sobre seu dia-a-dia) (...) Depois às vezes tenho que **ajudar** a fazer... a **trabalhar** em casa. Daí tenho que acordar cedo, então... Muito eu não **trabalho**, mas sempre **ajudo** um pouco.

*B3- Que tarefas tu fazes?*

I4- De manhã, eu tem que, um dia que nem 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> tem que **ajudar** a fazer pasto. É que meu pai tem criação de vaca, tira leite, aí tem que sempre **ajudar** a fazer pasto, prá vacas. (Ivo, 14 anos)

Há dois meninos que falam sobre uma participação no trabalho da casa, propriamente dito. Pedro, com 12 anos, refere realizar muitas tarefas domésticas. O outro, Ivo, já com 14 anos, conta que, quando era mais novo, tinha mais atribuições no trabalho da casa, mas que, atualmente, o trabalho na roça está investido de maior importância. A partir destes relatos, pode-se pensar que o trabalho doméstico embora seja responsabilidade das mulheres, também pode ser realizado pelos meninos mais novos, isto é, sempre uma categoria de valor secundário.

*B3- Como é o teu trabalho?*

P4- Trato as galinhas, pintinhos... Na horta... Tiro leite quando chego em casa.

*B5- Depois da escola?*

P6- Hum- hum. Trato também os animais.

*B7- Estas tarefas são só tuas?*

P8- Não, meu irmão também (são três filhos, sendo que H. é o mais velho, o outro tem 10 e o menor tem 5).

*B9- Tem mais alguma tarefa que tu realizas?*

P10- Comida...

*B11- Tu cozinhas?*

P12- Hum-hum.

*B13- Para toda a família?*

P14- É. (Pedro, 12 anos)

*B13- E em casa, tu fazes algum serviço?*

I14- Às vezes, em casa assim, tinha um tempo, agora mudei, nós estamos morando lá não faz muito, né, mas quando eu morava lá em Linha Travessa, ali eu todo dia tinha que limpar a casa, às vezes até lavava roupa. Mandavam lavar a roupa assim, mas fazia muito pouco, só lavava a louça, secava a louça e varria.

*B15- E agora, não precisa mais?*

I16- Não. De vez em quando, se eu tenho tempo, daí eu faço o tema, e aí eu **ajudo** em casa um pouco. Eu lavo a louça, seco, se dá tempo de manhã.

*B17- Por que agora não precisa mais?*

I18- Sim, agora tem mais, sabe, **trabalho** mais fora de casa, tem outros **serviços** mais importante, daí os outros ficam fazendo o... , aí minha mãe faz os outros **serviços** de casa. (Ivo, 14 anos)

Uma das conversas cotidianas, que se deu entre um grupo de meninas e um menino que trabalhavam na horta escolar, aponta para uma visão do trabalho doméstico como algo que cabe às mulheres, sendo que as mais velhas (mãe, irmã mais velha...) têm ascendência sobre as mais novas, podendo “cobrar” ou fazer concessões. A intervenção do menino na conversa reforça a idéia de que o trabalho é definido pelos mais velhos, acrescentando uma questão de “força”, isto é, de submissão dos fracos aos mais fortes. Desta maneira, pode-se pensar em diversas formas de dominação que atravessam a delegação do trabalho doméstico, tanto de idade, como de gênero.

Eu (p1) – Vocês ajudam em algo nas suas casas?

Rejane (p2) – O serviço. Minha mãe não faz nada, não lava nem a louça.

Cíntia (p3) – Faço tudo em casa. Minha mãe nem está em casa.

Rejane (p2) – Minha mãe me dá uma coisa e cobra. Ela é costureira.

Cíntia (p3) – A minha não pode cobrar, porque eu faço tudo.

Júlia (p4) – Ah, a Sandra faz tudo mesmo!

Rejane (p2) – Quando minha irmã tiver 9 anos, vai ter que ajudar.

Lúcia (p5) – A minha fez isto comigo, virei uma escrava dela.

Nélson (p6) (aproximando-se do grupo, durante a conversa) – Quem é mais forte, manda. Lá em casa eu mando (nos irmãos).

Ao responderem sobre qual o trabalho que mais gostam, as meninas, com exceção de uma, citam o trabalho doméstico, a partir de variados argumentos:

B37- *Tem algum serviço que tu gosta mais?*  
E38- Arrumar a casa (ri), é mais fácil. (Eva, 14 anos)

B75- *E no teu trabalho, há algo que gostes de fazer?*  
S76- No meu **trabalho**, o que eu mais gosto de fazer mesmo é... Deixa eu ver o quê... É fazer limpeza de casa.  
B77- *Por quê?*  
S78- Sei lá. É bem divertido. Sei lá, eu adoro. Chega no final, tá tudo limpinho, aí eu penso assim: ah, agora é hora de ouvir um som mesmo. (Sandra, 14 anos)

B39- *O que tu gosta mais de fazer?*  
C40- Do fumo?  
B41- *É, ou do serviço, em geral.*  
C42- Limpar a casa.  
B43 – *Por quê?*  
C44 – Sei lá porquê! Eu tô acostumada com isto. Desde os 10 anos, eu sempre **ajudava** a varrer, agora eu faço todo o **serviço** da casa. Pode ser por isto, comecei a fazer mais, agora faço tudo. (Cora, 12 anos)

Pode-se perceber que existe aqui uma comparação entre o trabalho doméstico e o trabalho no fumo, sendo que o primeiro é considerado mais leve, e, além disto, como coloca Cora, o trabalho doméstico é algo que as meninas estão “acostumadas” a realizar desde cedo, apontando para uma idéia que o trabalho reservado às mulheres é o “mais fácil”. Aliás, na fala de outra menina, evidencia-se que, esta idéia do trabalho doméstico como trabalho de mulheres, também delinea os planos para o futuro, como se esta fosse a atividade para a qual as mulheres estão destinadas:

B17- *O que tu achas destas coisas que tu faz? O que tu gostas, o que não gostas...*  
J18- Ah, eu gosto de cozinhar, acho bom, daí depois a gente arruma um bom **emprego** também. (Jane, 13 anos)



Pedro (12 anos), que é o menino que mais realiza o trabalho doméstico, ao ser indagado sobre a atividade que mais gosta de fazer, refere o “fazer pasto”, que faz parte do universo dos arredores da casa e, portanto, pode ser visto como uma tarefa masculina. Assim, embora ele também cozinhe e cuide da casa, a sua preferência recai sobre uma atividade que o diferencia das meninas.

Embora fique implícito que este é o trabalho “mais fácil”, em comparação com o trabalho no fumo, em algumas entrevistas aparecem algumas questões do trabalho doméstico que envolvem riscos ou desconfortos, contradizendo esta noção de “facilidade”:

*B23- E algum serviço é somente de tua responsabilidade?*  
I24- Meu, não tem... De noite, quando dá de noite, tirar as vacas do galpão quando elas Terminaram de comer, daí, e limpar as leiteiras, as coisas para tirar leite. Isto é meu **serviço**.  
*B25- Tem algum serviço que tu não gostes de fazer?*  
I26- Eu? Ter que tirar as vacas todo dia de noite.  
*B27- Justo o que é o teu serviço? E aí?*  
I28- É... Ah, eu tem que ir aí eu vou, né, isto é... No inverno agora, estes dias para sair de noite, às vezes eu nem..., mas aí eu vou.  
*B29- Tu não gostas por causa do frio?*  
I30- É. (Ivo, 14 anos)

*B73- O trabalho da roça tu disseste que começou com 9 anos. E o trabalho na casa?*  
J74- Ah, este é dos 10... A mãe não me deixava cozinhar, por causa que ela tinha medo de me queimar. (Jane, 13 anos)

*B79- E o que tu não gostas de fazer?*  
S80- O que eu não gosto é lavar roupa. O que eu mais tenho que fazer é lavar roupa, mas o que eu mais não gosto de fazer também. (Sandra, 14 anos)

Quanto à idade que estas crianças e adolescentes iniciaram no trabalho doméstico, as respostas variam de 5 a 11 anos, sendo que, na fala de uma menina, aparece novamente a idéia de algo que se vai habituando desde cedo, no convívio com a mãe:

*B. 31- E desde quando fazes o serviço da casa e do fumo? Não sei o que começou primeiro...*  
S. 32- É. Eu podia já, desde pequena, eu bagunçava.  
*B. 33- Bagunçava?*  
S. 34- É, sei lá, eu, desde pequena, ficava, em vez de **ajudar** minha mãe a fazer o **serviço**, atrapalhava mais ela. Aí depois fui me acostumando mais e... **Trabalhar**, né?  
*B. 35- Mas agora é só contigo?*  
S. 36- É, isto eu faço. Agora,, final de semana a minha mãe, ela sempre, minha mãe final de semana sempre me **ajuda** a limpar o pátio. A única coisa que ela me **ajuda** a fazer. E às vezes ela lava a roupa para mim, quando eu não consigo lavar, né. (Sandra, 14 anos)

Como assinalado anteriormente, para o trabalho doméstico os termos mais utilizados são “serviço” e “ajuda”, o que faz supor que este não é considerado como trabalho. As respostas são ambivalentes, neste aspecto, percebendo-se que, por um lado, as meninas consideram as tarefas domésticas como trabalho, reconhecendo o esforço aí implicado, mas, por outro, há uma desvalorização destas tarefas, entendidas como “fáceis”. Isto é ilustrado nas falas de duas meninas:

*B79- E o que é trabalho para ti e o que não é trabalho?*  
E80- Ah... Para mim, **trabalho**... Arrumar, limpar... Ah, o que eu faço, sabe, para mim é **trabalho**. Não faço coisas muito pesadas, tipo minha mãe, eles já vão mais para a roça, eles capinam, queimam a roça, tudo, isto tem que ter mais força, daí eu não, isto para mim já é um **trabalho** mais pesado, daí eu não consigo fazer muito bem. O que eu consigo fazer melhor é arrumar a casa, comigo é mais a casa, isto eu adoro fazer. (Eva, 14 anos).

*B73- O que é trabalho e o que não é trabalho para ti?*  
A74- **Trabalho** é **ajudar** em casa, assim, fazer o **serviço**, e não é, como vou te explicar, cuidar do meu irmão, sabe, de vez em

quando, também sabe, isto é bom, que nem agora, tá aprendendo a escrever, aí eu **ajudo** ele, para mim isto não é **trabalho**. É uma coisa assim que eu gosto de fazer, né. (Ana, 12 anos)

Esta desvalorização do trabalho doméstico evidencia-se no registro das conversas cotidianas, onde este, tendo como contraponto o trabalho no fumo, não é plenamente reconhecido como trabalho. A seguinte conversa, que se deu entre um grupo de meninas e eu, em um momento que elas haviam me convidado para jogar vôlei, exemplifica esta questão. O diálogo iniciou porque uma das meninas estava com o pé envolto em faixas:

Eu (p1) – O que houve com o teu pé?  
Jane (p2) – Cortei.  
Eu (p1) – Como isto aconteceu?  
Jane (p2) – Fazendo pasto.  
Rita (p3) – (ri) Pasto?  
Lia (p4) – Tu diz assim porque não trabalha.  
Rita (p3) – Eu trabalho, faço o serviço da casa.  
Lia (p4) – Mas não trabalha na roça.  
Rita (p3) – Mas trabalho.  
Liane (p5) – Em casa não é trabalho.  
Rita (p3) – É sim, sexta nem tive feriado, minha mãe me chamou para fazer faxina.  
Lia (p4) – Não sabes o que é fazer pasto (...) Tu dormes até às 11 horas!

Percebe-se, neste diálogo, que o trabalho doméstico não é legitimado como trabalho igual ao trabalho no fumo, embora ocupe quem o realize durante todos os dias da semana, inclusive feriados. Assim, é visto como um trabalho *menor*, desqualificado, que permite dormir até tarde, ou seja, exige pouco tempo e esforço. Tais repertórios interpretativos sobre o trabalho doméstico aparecem em uma breve conversa, entre duas meninas da 8<sup>a</sup> série, que trabalhavam na horta escolar junto com outros meninos e meninas de sua turma:

Maria (p1) – Se dormir desse dinheiro, eu estava rica!

Beatriz (p2) – Se lavar roupa desse dinheiro... Eu lavo de 6... não, de 10...

Neste contexto, trabalho doméstico e dormir são colocados como equivalentes, na medida que ambos não remuneram quem os realiza. Além disto, deve-se assinalar que esta comparação (dormir/lavar roupa) também marca uma noção de algo que não exige esforço, e, de algum modo, que é “natural” (pois dormir é uma necessidade básica).

### 5.3.1. “Eu tô acostumada com isto!”

Para Machado Neto (1979), inicialmente o trabalho infantil ocorre dentro do espaço doméstico, sendo que, além de tarefas voltadas especificamente para a família, sua participação costuma estar relacionada ao trabalho produtivo familiar. Entretanto, no que se refere ao trabalho doméstico, a carga é sempre maior para as meninas, e, quando o pai e a mãe trabalham, é difícil que este caiba exclusivamente à mãe ou a algum outro membro adulto da família. Aliás, quanto mais novas as meninas, mais estas são oneradas em relação aos meninos da mesma idade. Assim, conforme Heilborn (1997), desde cedo as meninas são socializadas para realizarem tarefas atinentes ao cuidado da casa, sendo, inclusive, repreendidas se não atenderem a esta demanda.

Deve-se considerar, a partir disto, que “a divisão das tarefas domésticas dentro do grupo familiar elucida tanto a sua relação com o mundo do trabalho e as estratégias de sobrevivência quanto sua dinâmica de divisão de papéis sexuais e socialização das crianças (Famílias, 1995, p. 47).

O trabalho das meninas é mais difícil de ser avaliado, pois boa parte dele é invisível, isto é, realizado dentro de suas próprias casas. A sua jornada de trabalho costuma ser mais longa do que a dos meninos, pois ao trabalho fora de casa somam-se as tarefas domésticas (Unicef, 1997). Campos (1993), ao analisar dados do PNAD-85, constatou que a proporção de meninos ocupados é sempre superior a das meninas, embora perceba-se que, para elas, não há tanta preocupação com a idade limite mínima de trabalho. As meninas têm menor visibilidade nas ruas, visto que boa parte está ocupada no trabalho doméstico.

O estudo realizado por Campos (1980), em favelas de São Paulo, revelou, para as meninas, um cotidiano repleto de afazeres domésticos, enquanto que os meninos referem-se apenas a pequenos serviços, como fazer café, compras e arrumação. Nos relatos das meninas, transpareceu a idéia de um trabalho sistemático, intenso, fatigante, monótono e obrigatório, assumindo a responsabilidade no cuidado dos irmãos e até dos adultos, tanto na alimentação quanto na higiene. À semelhança disto, Madeira (1997) mostra que, diferentemente das meninas, os meninos se distribuem entre os que estudam e os que trabalham, mas não se comprometem com as tarefas domésticas.

Duque-Arazola (1997), em uma pesquisa com meninos e meninas de bairros populares em Recife, concluiu que, em especial as meninas, possuem um curto tempo de lazer, devido às muitas tarefas a realizar, ao reduzido tempo outorgado para o lazer e aos estreitos limites onde elas podem circular: os espaços de suas próprias casas ou das casas vizinhas.

Em uma pesquisa sobre trabalho doméstico infanto-juvenil, Osowosky e Martini (1997) constataram que muitas crianças começam a trabalhar cedo, até mesmo antes dos 6 anos, tanto junto a sua própria família, como em casas de outras pessoas.

Bernardes (1989) assinalou que o trabalho doméstico, para meninos e meninas da periferia de Porto Alegre, é entendido como dever das crianças e ajuda para os adultos. A pesquisa da autora apontou para a inserção de todos os meninos e meninas nas tarefas domésticas, de forma rotineira ou, em alguns casos, mais ou menos eventual. Os sentimentos explicitados a respeito destas tarefas foram tanto positivos (forma de ocupar o tempo e evitar o tédio), como de desprazer (o trabalho é visto como cansativo, monótono e limitando o fazer lúdico). Os meninos costumam resistir mais a sua execução, sendo que as meninas assumem com mais facilidade a obrigação de fazê-lo. Além disto, a associação entre tarefas domésticas e trabalho é ambígua, sendo que, para muitos(as), a mulher que realiza os afazeres da casa não trabalha. De modo semelhante, Duque-Arrazola (1997) mostra que o trabalho doméstico é entendido como obrigação e, portanto, não conta como trabalho.

Conforme Chauí (Casamento, 1981), a ideologia faz com que a casa (unidade material de produção, reprodução e consumo) e a família (que implica em laços afetivos, morais e de dependência) tenham o mesmo significado e assim o trabalho doméstico é visto como trabalho para a família, tornando-o legítimo e natural.

Romito (1997) assinala que o fato de o trabalho doméstico ser conceitualizado como expressão da “natureza feminina” (cuidar das necessidades familiares, das crianças, dos

doentes...), faz com que este seja ignorado socialmente, negando-se os riscos que o mesmo acarreta para a saúde física e mental das mulheres e ocultando a injustiça da sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado.

Falando sobre a sexuação do doméstico e o trabalho no cotidiano de crianças e adolescentes, Duque-Arrazola (1997) argumenta que, a partir dos 5 anos, “o cotidiano doméstico marca para eles e elas uma nova temporalidade sexuada, não só cronológica mas de práticas-tempos-responsabilidades-liberdades que significam, para meninos e meninas, diferenciações cada vez mais reveladoras da “natural desigualdade” entre homens e mulheres e seus poderes diferenciados” (p. 368). Para as meninas, trata-se de um cotidiano repetitivo, base da *natureza* feminina, confirmando sua *inferioridade* e sua destinação à maternidade.

A partir da divisão do trabalho no universo doméstico, pode-se perceber que “o critério sexo muito raramente é alterado de modo a fugir dos estereótipos classificatórios dos ‘trabalhos de homem’ e ‘trabalhos de mulher’” (Machado Neto, 1980, p. 678).

Felipe (2000) lembra que Rousseau, Michelet e Fröebel defendiam uma educação diferenciada, de acordo com o sexo. Uma das justificativas para as diferenças entre os sexos e as desigualdades entre homens e mulheres, é o *instinto*. A idéia de uma essência feminina é utilizada para impor às mulheres e meninas um aprisionamento a sua condição de futuras mães ou donas-de-casa, na medida que não haveria felicidade fora do casamento e da família.

Neste sentido, crianças de um bairro popular de Porto Alegre entendem que a responsabilidade do trabalho doméstico é, essencialmente, da mulher, embora a participação dos homens (particularmente os meninos) nestas tarefas seja considerada apropriada à conduta masculina. A responsabilidade passa a ser do homem quando as tarefas do espaço doméstico escapam à rotina diária, exigindo habilidades tidas como masculinas, inclusive maior força física, tal como consertos ou a própria construção da casa. Por outro lado, as tarefas domésticas que dificilmente podem ser fracionadas ou adiadas, como o cuidado das crianças e dos idosos, são consideradas responsabilidade da mulher (Bernardes et al, 1995).

Assim, mesmo no caso de meninos que realizam serviços domésticos, estes costumam realizar tarefas condizentes com o masculino e, à medida que crescem, estes serviços são abandonados (Duque-Arazola, 1997). A autora assinala ainda que, diferente do que pode ocorrer na classe média, na classe trabalhadora a participação dos meninos nas tarefas domésticas não representa mudanças nas relações de gênero. Quer os meninos executem ou não os trabalhos domésticos, a desigualdade entre masculino e feminino continua existindo.

As tarefas domésticas que os meninos realizam, portanto, abrigam um componente de identificação com a virilidade, como se pode ver nos depoimentos que enfatizam que as suas atividades na casa relacionam-se com o “galpão” e ao trato dos animais. Portanto, em consonância com os achados de Heilborn (1997), tais tarefas são tidas como masculinas porque implicam, de acordo com os sujeitos sociais, mais “peso”: não se trata,



efetivamente, de constituir ou não um trabalho mais pesado, mas do valor atribuído ao mesmo.

Além disto, a constatação de que o trabalho doméstico, no universo pesquisado, é atribuição, em primeiro lugar, das meninas, mas também dos(as) mais novos(as), está de acordo com a afirmação de Heilborn (1997) que, nas camadas populares, evidencia-se uma estreita articulação entre gênero e idade, a qual se expressa na oposição, no grupo fraterno, entre o mais velho e o mais novo, tendo como modelo a relação entre pais e filhos. Deste modo, diferentemente do que se observa nas famílias das camadas médias, onde a criança é a figura central, estas famílias se organizam a partir da prevalência do adulto, configurando-se uma assimetria de gênero e de faixa etária, que atravessa as vivências e sentimentos relacionados à infância.

Um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, em Belo Horizonte, demonstrou que, no caso de famílias que possuem uma empregada doméstica (na faixa de renda superior a 5 salários mínimos), esta substitui o trabalho da mãe e das filhas, mas não há uma diminuição da já reduzida participação masculina: nas classes médias, a participação do pai cresce, mas somente para as tarefas externas (fazer compras, pagar as contas...) e relacionais (alimentar as crianças menores, levar as crianças à escola ou ao médico...). Entretanto, no caso dos filhos homens, não se evidenciaram diferenças quanto a sua participação, conforme o nível de rendimentos. Assim, concluiu-se que, apesar da diversidade de tipos de famílias encontrados, indicando uma flexibilidade na sua organização, a divisão das tarefas domésticas apontou para uma constância dos papéis de gênero e das relações tradicionais entre adulto e criança (Famílias, 1995).

A escolha predominante das meninas da presente pesquisa sobre sua atividade preferida recaiu sobre as tarefas domésticas, o que me leva a concordar com Bernardes (1989) que constatou em sua pesquisa com crianças das classes populares que enquanto os meninos manifestam sentimentos de orgulho por executarem tarefas pertencentes ao mundo adulto, as meninas, por sua vez, mostram-se satisfeitas quando o trabalho é percebido como fácil e leve, conforme as circunstâncias nas quais é realizado.

Além disto,

*no entrelaçamento que existe entre o trabalho e a família, para as mulheres, a positividade do trabalho tem como base o trabalho doméstico que, muito além do sentido concreto de lavar, passar, cozinhar, limpar e arrumar, significa, junto com a maternidade, o substrato fundamental da construção da identidade feminina, definindo um jeito de ser mulher sempre enredado em intermináveis lides domésticas, num mundo social fortemente recortado pela diferenciação de gênero (Sarti, 1997, p. 160).*

Desta forma, a autora coloca que, mediante o trabalho doméstico e o esmero com que este é realizado, expressam-se determinados valores morais fundamentais ao espaço da casa, principalmente a limpeza e a preparação de alimentos. Portanto, ter a casa limpa, os filhos vestidos, a comida na mesa, confere às mulheres um sentido de “dignidade”, sendo que o trabalho doméstico é entendido como parte do ser mulher.

Heilborn (1997), em uma pesquisa com meninos e meninas moradores de favelas do Rio de Janeiro, assinala que, entre os espaços domésticos, a cozinha é concebida como atributo máximo do gênero feminino, destinando-se à figura feminina de autoridade, em

geral a mãe, mesmo quando esta trabalha fora. Entretanto, as meninas entrevistadas em minha pesquisa relatam que cozinhar é uma de suas principais tarefas, não confirmando os achados desta autora.

Por outro lado, a atividade de “olhar”/cuidar dos(as) irmãos(ãs), mesmo ocupando um tempo considerável do dia, não é entendido como trabalho pelas meninas. Como já foi assinalado, o trabalho doméstico como um todo é desqualificado quando comparado com o trabalho “na roça”, adquirindo, mais fortemente que este, uma conotação de ajuda. Uma vez que o cuidado com a casa é, predominantemente, responsabilidade feminina, pode-se afirmar que “o tempo de ‘trabalho’ das meninas é menos marcado, menos singularizado do que aquele que pode ser identificado como a contribuição dos integrantes do gênero masculino” (Heilborn, 1997, p. 315), pois o seu aporte para a manutenção do grupo doméstico se dissipa simbolicamente.

Ou então, como colocam Guerra et al (1999), na medida em que as crianças introjetam a divisão sexual do trabalho, o trabalho feminino, especialmente o doméstico, por estar à margem do processo de produção capitalista, é perpassado pela idéia de desvalorização e não-trabalho.

#### 5.4. Escola: “Muito trabalho e menos tempo para estudar”

Todas as crianças e adolescentes desta pesquisa freqüentam regularmente a escola. Em conversas informais com os(as) professores(as), eles(as) colocam que estes(as)

alunos(as) raramente faltam, mesmo na época de safra, quando o trabalho é maior. Segundo uma das professoras, “eles vêm suados, cansados, e até sem almoçar, mas pouco faltam”.

A maior parte dos entrevistados(as) não tem atraso escolar, e, entre os(as) outros(as), o atraso mais significativo é de um menino, Vítor (15 anos), que está na 5ª série. Eles(as) estudam no período da tarde, quando são oferecidas, nesta escola, as séries de 5ª a 8ª. Desta maneira, o trabalho é realizado durante a manhã e no final da tarde ou início da noite, quando eles(as) chegam da escola.

As crianças e adolescentes sem atraso escolar, afirmam que o trabalho não interfere nos estudos. Eles(as) colocam que as famílias valorizam o estudo, sendo que este tem prioridade sobre o trabalho.

*B53- Como é trabalhar e estudar?*

C54- Eu, de manhã, assim, daí eu faço o **serviço** da casa, **trabalho**, depois eu faço minha lição de casa.

*B55- E dá tempo para fazer tudo?*

C56- Se não dá tempo, daí deixo o **trabalho** de lado. Daí eu faço minha lição de casa. (Cora, 12 anos, 6ª série)

*B51- E como é trabalhar e estudar?*

A52- Não, de vez em quando, quando tem prova, sabe, eu dou uma olhada, aí faço meu **serviço**, aí se tenho tempo eu estudo, né, aí continuo estudando, depois do **serviço**.

*B53- E dá tempo, sempre?*

A54- Dá. Porque o que eu faço, sabe, não é muita coisa para fazer, sabe. De vez em quando minha mãe me **ajuda**, quando tem prova, sabe, ela me, sabe, me incentiva a estudar, sabe. Não é assim, muito... Que nem, tá, de vez em quando eu preciso fazer, sabe, como fazer as camas, né, de vez em quando ela faz para mim, quando tem prova ou alguma coisa que eu preciso estudar, um trabalho, sabe, que tem que vir para o colégio, ela faz isto para mim, o varrer a casa assim... (Ana, 12 anos, 6ª série)

*B64- O trabalho interfere em algo na tua vida?*

R65- Não. Se tem prova, aí, não interfere, porque quando tem prova aí não preciso fazer nada, aí eu estudo, de noite, até às 10h30, aí de manhã, um pouco eu **ajudo**, até às 10h, aí eu estudo até às 11h30, aí eu me apronto. (Raul, 10 anos, 5<sup>a</sup> série)

*B51- Como é que tu fazes para estudar e trabalhar?*

J52- Daí a mãe me deixa estudar... Quando não tem prova, daí a mãe, ah, diz para eu **trabalhar** e quando tem prova, ah, a mãe diz para eu estudar.

*B53- E tu consegues dar conta de tudo, J.?*

J54- Ahn, ahn. (Jane, 13 anos, 7<sup>a</sup> série)

Um dos meninos, Ivo (14 anos, 8<sup>a</sup> série), inclusive, diz utilizar o estudo como expediente para não trabalhar quando está “sem vontade”, o que mostra que as famílias consideram a educação escolar como algo mais importante que o trabalho para seus/suas filhos(as). Isto é confirmado em um comentário de um professor, que coloca que muitos(as) alunos(as) “inventam” para os pais que têm atividades para realizar na escola no período da manhã, como forma de “escapar” ao trabalho. Percebe-se, portanto, que a escola está em primeiro lugar para estes pais, mesmo em prejuízo do trabalho realizado pelos filhos.

Este mesmo menino citado anteriormente, embora não apresente atraso escolar e saliente que quando precisa estudar, é liberado do trabalho, ao mesmo tempo apresenta indícios de que o trabalho pode interferir no estudo, pois as diversas atividades que realiza acabam por deixar “esquecidas”, muitas vezes, as tarefas escolares. Apesar disto, ele relata que a escola é compreensiva com a situação, permitindo que ele recupere o conteúdo de outra forma:

*B51- E como é estudar e trabalhar?*

I52- É, às vezes é... Que nem hoje, tinha trabalho de ciências para fazer, eu fui, eu e meu irmão fomos fazer pasto, cheguei em casa

era 9h30, daí até às 10h eu vou tomar banho, né, daí era 9h30, meia hora eu tinha para fazer o trabalho, aí fui tomar banho, ainda deu tempo, de sair de casa e ir para a parada pegar o ônibus. Às vezes, não consigo fazer, às vezes não me lembro que tem trabalho para fazer, às vezes eu não anoto, se eu não me lembro, daí muitas vezes eu não faço o trabalho.

*B53- E aí, como fica?*

I54- Ih, outro dia, às vezes o professor dá uma chance, o cara pode fazer no colégio, né, daí eu faço no colégio muitas vezes. (Ivo, 14 anos, 8<sup>a</sup> série)

Quanto às crianças e adolescentes que apresentam repetência(s), eles(as) consideram que o trabalho, algumas vezes, interfere no estudo, tirando-lhes o tempo necessário para se dedicar às tarefas escolares ou deixando-os muito cansados para isto.

*B35- E o trabalho interfere em algum aspecto da tua vida, o que tu achas?*

V36- O estudo.

*B37- Como?*

V38- Muito **trabalho** e menos tempo para estudar.

*B39- Tu não consegues tempo para estudar... E quanto a faltas, precisa faltar à escola?*

V40- Falta muito, não. Só tenho uma este tempo.

*B41- Uma falta?*

V42- É, durante este ano. Ano passado, nenhuma. (Vítor, 15 anos, 5<sup>a</sup> série)

*B45- Tu achas que o trabalho interfere em algum aspecto da tua vida?*

E46- Às vezes no estudo, sabe, quando tem prova eu quase não tenho tempo para estudar, só daí de noite, mas eu também tô com sono. Só nesta época, às vezes na aula... Eu não consigo fazer os temas...

*B47- Isto já te prejudicou alguma vez?*

E48- Não, não muito, mas eu acho que prejudica. Eu não consigo estudar, sabe, daí vou para a aula e não sei nada daquilo.

*B49- E daí, como tu fazes?*

E50- Ai... (ri) Às vezes eu estudo quando chego na aula, eu venho de ônibus, eu chego acho que uns 15 minutos antes de começar a aula, eu tenho que estudar ainda. O que eu consegui decorar, eu decorei, o resto eu não consigo fazer daí. (Eva, 14 anos, 6<sup>a</sup> série)

Deve-se assinalar, nesta última fala, a referência a “decorar”, o que explicita uma concepção de ensino/aprendizagem baseada na repetição de conteúdos, na qual o aluno é entendido como um ser cognitivamente passivo. Artur (14 anos, 5ª série), ao relacionar o fracasso escolar não ao trabalho, mas a sua desmotivação para o estudo, leva a pensar em uma escola pouco atrativa, desvinculada da realidade e dos interesses dos alunos:

*B55- E sempre dá tempo de estudar?*

A54- Dá. Bastante. De manhã, se eu quiser estudar, minha mãe deixa eu estudar. Se eu falar que tem prova, aí deixa.

*B55- E o trabalho nunca prejudicou os estudos?*

A56- Eu rodei, mas isto, eu não estudei. Eu tinha tempo para estudar, mas não é por causa de **trabalhar**.

*B57- Por que tu acha que foi, então?*

A58- Ah, eu não me interessei nas coisas. Ela mandou estudar, eu não estudava.

*B59- Ela quem?*

A60- A professora. (Artur, 14 anos, 5ª série)

Neste sentido, é ilustrativa uma das conversas ocorridas em um grupo de 4 meninas e 2 meninos, enquanto trabalhavam na horta escolar. Naquele dia, estes(as) alunos(as) combinaram com o diretor trabalhar na horta durante a aula de Matemática, pois era necessário plantar algumas mudas e capinar novos canteiros. Este é o registro de alguns fragmentos da conversa, após a professora ter aparecido no corredor da escola, chamando-os para entrar na sala de aula:

Caren- O que a gente não faz para matar aula de Matemática!

Lauro- Eu não quero matar aula, quero trabalhar!

(risos)

Lauro- Se a gente terminar logo, temos que capinar outra coisa, porque o outro período é de Ciências!

Caren- Depois tem Educação Física, nesta eu não trabalho!

Desta forma, fica claro que os conteúdos escolares são vistos como desinteressantes, pouco estimulantes, sendo que qualquer atividade é melhor que estar em sala de aula (“o

que a gente não faz...!”). A exceção é feita para a Educação Física, que é um momento mais livre e que explora mais os aspectos lúdicos e de interação entre os(as) alunos(as).

Percebe-se, assim, uma contradição: embora os pais entendam o estudo como prioridade na educação de seus filhos, para estes meninos e meninas, a escola, por um lado, oportuniza alguns momentos de descanso do trabalho na roça, mas, por outro, também é uma obrigação, não os motivando para a aprendizagem.

Não há muita perspectiva em dar continuidade aos estudos, sendo que a maioria dos entrevistados(as) colocou que pretende terminar o ensino fundamental e então interromper a educação escolar. Entretanto, não se deve concluir apressadamente que não exista um desejo ou uma valorização do estudo, porque há um fator objetivo: a maioria das escolas do interior de Santa Cruz do Sul é de ensino fundamental, sendo que muitas nem oferecem o ensino fundamental completo. A escola em questão oferece o ensino fundamental completo e estes(as) alunos(as) vêm de diferentes localidades, muitas distantes até 30 km da escola, sendo que a Prefeitura fornece o transporte. Frequentar o ensino médio implica, muitas vezes, em morar na cidade ou enfrentar distâncias ainda maiores que as atuais, dependendo das vagas disponíveis nas escolas e das condições de transporte ou moradia. Um dos meninos traz a dificuldade de estudar na cidade, como algo muito diferente do campo e, portanto, de difícil adaptação:

*B89- Pretendes estudar até quando?*

A90- Até a 8<sup>a</sup>. Mais não.

*B91- Depois de terminar a 8<sup>a</sup> o que pretende fazer?*

A92- Ah, ir na roça. É melhor assim, o ensino para fora (na cidade), não sei, tem muito barulho, estas coisas. (Artur, 14 anos, 5<sup>a</sup> série)



Apesar disso, um menino e duas meninas trazem uma aspiração de dar continuidade aos estudos:

*B69- Até quando pretendes continuar estudando?*

P70- Até o 2º grau.

*B71- Vais para outra escola, então?*

P72- Não sei. (Pedro, 12 anos, 7ª série)

*B71- E os estudos, pretendes continuar?*

E72- Até terminar o 2º grau, 3º, sabe, terminar as aulas. Até, se me der vontade, fazer faculdade, então. Se me der vontade de fazer outra coisa, não ser doméstica, sei lá. (Eva, 14 anos, 6ª série)

*B67- E pretendes continuar estudando até quando?*

A68- Ah, eu queria fazer a faculdade, me formar, e depois dar aula, né. (Ana, 12 anos, 6ª série)

Ana (12 anos) é a única entre os(as) entrevistados(as) para quem o estudo se entrelaça com um projeto profissional, pois ela pretende ser professora de Matemática. Para os(as) outros(as), não há uma associação evidente entre estudo e trabalho, talvez porque as profissões a que aspiram não exijam (ainda) uma qualificação profissional maior (agricultor(a), empregada doméstica, balconista, motorista...). Deste modo, a continuidade dos estudos aparece muito mais como uma questão de “vontade”, do que necessidade e garantia do futuro, tal como se apresenta nas classes médias urbanas.

#### 5.4.1 “O que a gente não faz para matar aula!”

Segundo Gomes (1990), existe uma antiga polêmica a respeito da relação entre trabalho e escola: enquanto para alguns o trabalho causa evasão escolar, outros defendem que o trabalho é condição para o jovem continuar na escola ou retornar à mesma.

Este autor acrescenta que, o conjunto de pesquisas realizadas sobre este tema, não permite estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e escolarização, sendo que, por um lado, existem trabalhos que impedem o acesso da criança e do adolescente à escola, enquanto, por outro, em determinadas circunstâncias, o trabalho pode possibilitar o estudo. O obstáculo maior para o acesso à escola, nesta visão, é a pobreza.

“Pode-se afirmar, então, que o menor não estuda, em primeiro lugar, porque é pobre e não porque trabalha” (Corazza, 1990, p.54). Em outras palavras, verificou-se que quanto menor é a renda familiar, menor é a frequência das crianças à escola, comprovando-se que o principal motivo do abandono da escola é econômico.

Entretanto, Madeira (1997) critica essa tendência de atribuir o fracasso escolar predominantemente à pobreza, principalmente no que se refere à necessidade de a criança trabalhar para complementar a renda familiar, argumentando que esta é uma antiga explicação que ganhou projeção na década de 80, quando proliferaram os diagnósticos/denúncias. Ela coloca que o fracasso escolar é, nesta visão, relacionado aos próprios alunos e suas famílias, ou então, a diferentes faces do sistema sócio-político, isentando o que se passa dentro da organização escolar. Desta maneira, a escola é

inocentada de sua responsabilidade na geração, solução ou minimização do problema, não havendo referências às falhas do sistema educacional e ao papel que este possa, eventualmente, desempenhar, tanto como co-responsável pelo trabalho infantil, como na indicação de soluções para o problema ou para a atenuação de suas conseqüências para as crianças.

Assim, a autora busca mostrar que a tese do trabalho infantil vinculado primordialmente à pobreza, ou como causa maior do fracasso escolar, contribui para a perpetuação de um mito sobre as crianças e adolescentes pobres brasileiros e para a resistência à introdução de mudanças no setor educacional.

“Na verdade, a conexão pobreza/trabalho/abandono escolar passou a ser tão repetida que se transformou quase em um truísmo” (Madeira, 1997, p. 93), mas, quando o(a) pesquisador(a) se propõe a realizar uma verificação disto, evidencia-se que a realidade é muito mais complexa.

Um exemplo desta simplificação da realidade é o trabalho de Ferraro (1997), no qual o autor concluiu, a partir da análise dos censos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1991, que o trabalho infantil é um dos principais fatores da baixa escolarização e da persistência do analfabetismo no Rio Grande do Sul.

Esta interpretação dos números é equivocada, pois, de acordo com Madeira (1997), o que as estatísticas mostram é que o abandono escolar e o trabalho infantil atingem sobretudo as camadas mais desfavorecidas da população, mas isto não prova que estes

fenômenos estejam relacionados ou que, caso haja uma relação, que esta seja obrigatoriamente no sentido do trabalho provocar a saída da escola. O mais provável é que o próprio fracasso escolar leve ao abandono da escola.

Esta autora questiona também a idéia de que a maior parte dos(as) alunos(as) que possuem uma grande defasagem escolar tenha entrado tardiamente na escola, seja por falta de vagas ou por necessidade de trabalho. A defasagem idade/série, comumente, é gerada dentro do próprio sistema escolar. Isto é corroborado por Gouveia (1983), que, em sua pesquisa com crianças e adolescentes trabalhadores(as), verificou um atraso de escolaridade na maioria dos(as) entrevistados(as), sendo que, na maior parte das vezes, a reprovação já havia ocorrido antes destes(as) terem começado a trabalhar. Portanto, colocar o trabalho infantil como causa do processo de exclusão escolar é uma maneira de ocultar a responsabilidade da própria escola nesta questão (Fukui et al, 1982), pois, como assinala a publicação da UNICEF (1997), a escola tem, na maioria dos países em desenvolvimento, uma abordagem de ensino rígido e desestimulante, com um currículo afastado da realidade dos alunos.

Rizzini et al (1996) lembra que a questão do atraso escolar é generalizada em nosso país e não se relaciona apenas ao trabalho infantil, mas, sobretudo, a um sistema educacional falho. A resposta da criança à incompetência da escola é o fracasso. Pode-se então concluir que os prejuízos que o trabalho infantil traz à escolarização somam-se a inúmeros outros ligados à falta de políticas sociais comprometidas com as necessidades da população brasileira.

Embora na década de 80 tenha havido uma democratização do acesso à escola, esta não conseguiu responder às mínimas demandas pedagógicas destes meninos e meninas (Madeira, 1997). Para Gatti et al (1990), o maior desafio hoje não se refere ao acesso à escola, mas à permanência nesta, sobretudo pela repetência continuada nas série iniciais. Assim, como aponta Madeira (1997), o que os dados mostram é que as famílias fazem um grande esforço para manter seus(as) filhos(as) na escola, mesmo com os maus resultados obtidos por estes, contrariando o discurso dos(as) professores(as) de que estas não valorizam a escola. Em entrevistas com crianças bóias-frias, a escola aparece como um ideal e um valor. Para elas, a infância se constitui em um direito e um “tempo de estudar”. Este ideal, entretanto, contrasta com a escola real, que expulsa os(as) alunos(as) trabalhadores(as) (Gnaccarini, 1993).

Duque-Arrazola (1997) concluiu que a escola, para os meninos e as meninas de sua pesquisa, “é algo que faz parte de seu viver cotidiano, mas não é ela que dá sentido a seu dia-a-dia. Não se estuda: assiste-se às aulas” (p. 391). As atividades escolares transformam-se em apenas mais uma obrigação a cumprir (ou a resistir), ou então, em algumas situações, como um período de descanso após um dia cansativo.

*“Independentemente do fator trabalho, os níveis de inadequação série/idade são muito altos. Entre as crianças que não trabalham o índice de inadequação se situa acima de 63%. A situação das crianças que trabalham é mais grave. Do total das crianças que freqüentam a escola e trabalham, mais de 94% estão no mínimo, atrasadas em uma série para a sua idade” (Madeira, 1997, p. 91).*

Neste ponto, cabe lembrar que estes resultados não são confirmados em minha pesquisa, pois, no caso dos(as) meninos e meninas entrevistados(as), o atraso escolar é a exceção, não a regra, como foi discutido anteriormente. Isto, somado ao valor dado ao estudo pelas famílias destas crianças, corrobora o argumento de que a conexão entre trabalho infantil e fracasso escolar é demasiado simplista, ignorando outros atravessamentos que a realidade impõe e que também incluem o papel da escola nesta questão. Aliás, são as próprias crianças que desfazem esta conexão, não reconhecendo que o trabalho interfira no desempenho escolar, pelo menos de forma decisiva, embora mencionem aspectos como o cansaço por exercerem tantas atividades ou o pouco tempo disponível para estudar.

Campos e Gomes (1996), analisando uma pesquisa desenvolvida na periferia de São Paulo, no início da década de 90, concluem que, apesar das condições adversas de vida, existe um espelhamento do modelo de infância vigente nas classes médias, isto é, a imagem de infância é de um tempo de jogos e brincadeiras, ao invés de trabalho, e as crianças são vistas como seres delicados, em formação. Neste contexto, as crianças são mantidas entre a escola e a família, afastadas do trabalho, tanto quanto as circunstâncias permitirem. Para estas crianças do meio urbano, o trabalho é uma atividade dos adultos e, quando este acontece precocemente, elas têm conhecimento de fazer algo inadequado para sua idade. Por outro lado, a escola é considerada como o lugar apropriado para crianças e adolescentes, sendo que a evasão se dá por suas dificuldades de aprendizagem, e não pela necessidade de trabalhar.

Assim, embora Barros e Santos (1991) coloquem que o sentido de causalidade entre trabalho precoce e frequência escolar possa ser inverso, isto é, as famílias pobres, por avaliarem a educação que lhes é oferecida como de pouco valor, possam escolher interromper a escolarização e encaminhar os filhos para o mercado de trabalho, isto não se confirma nas falas dos meninos e meninas de minha pesquisa. No universo em questão, percebe-se um esforço das famílias em conciliar trabalho e estudo, visto que ambos são entendidos como importantes na formação destas crianças. O que se evidencia, entretanto, é que, diferentemente do que foi colocado por Campos e Gomes (1996) a respeito de crianças do meio urbano, no meio rural a infância é, também, um tempo de trabalho, além de brincadeiras e estudo.

Os achados da presente pesquisa confirmam as observações de Rizzini (1999) de que, no sul do país, é comum a situação de pequenos proprietários de terra que utilizam a mão-de-obra infantil na lavoura, mas que, apesar disto, conseguem manter as crianças na escola. No caso específico do Vale do Rio Pardo (região onde se localiza Santa Cruz do Sul), Huzack e Azevedo (1994) apontaram que o trabalho no fumo costuma absorver muitas crianças, sendo pesado e cansativo, mas, em geral, estas frequentam a escola e são bem nutridas.

A pesquisa desenvolvida por Gouveia (1983), com crianças e adolescentes trabalhadores(as), na Grande São Paulo, demonstrou como a valorização da escolaridade como canal de ascensão social faz com que estes(as), mesmo aqueles(as) pouco afeitos(as) aos estudos, tolerem uma sacrificada rotina de vida e se privem de roupas, calçados e doces para a compra de material escolar ou outras despesas necessárias para possibilitar à

frequência à escola. Além disto, eles(as) também expressaram um sentimento de satisfação pela atmosfera mais leve da escola, em contraponto com as tensões do ambiente de trabalho. Isto fica claro nos relatos dos meninos e das meninas aqui entrevistados(as), visto que o tempo livre do trabalho é, na maior parte das vezes, ocupado pelas tarefas escolares, em detrimento do lazer ou do descanso. De outro modo, o fato de estudar também é uma forma de escapar de uma rotina dura de afazeres na roça e em casa, sendo que, tanto no turno da tarde, quando eles(as) freqüentam a escola, como nos momentos de preparar-se para as provas, estes(as) meninos(as) são dispensados(as) do seu trabalho.

Além disto, um estudo realizado com jovens de um bairro pobre de São Paulo, no início da década de 90, detectou, a exemplo de outros(a) pesquisadores(as), a valorização da escola pelas famílias, sendo que, nos casos de desistência da escola e entrada no mundo do trabalho, isto não ocorreu por necessidade de trabalhar, mas por desestímulo com a escola ou por atração pela rua e pelo trabalho (Gomes, 1996). A autora ainda afirma que é difícil manter as crianças na escola, pois além desta apresentar falhas e inadequações, as crianças mostram-se, cada vez mais, atraídas pelo trabalho, sendo incentivadas por seu grupo social imediato, que vê o trabalho como instrumento pedagógico.

No contexto da presente pesquisa, os dados apontam para divergências em relação ao estudo de Fukui et al (1982) que concluiu que os pequenos proprietários de terra enfatizavam a maior necessidade de escolarização para os meninos, que assumiriam atividades ligadas à produção e à comercialização dos produtos, tarefas para as quais as meninas eram consideradas incapazes, mesmo nos casos que possuíssem mais estudo que os próprios pais, apesar da mão-de-obra familiar fazer uso dos filhos de ambos os sexos.



Não encontrei diferenças em relação à expectativa de escolarização entre meninos e meninas, sendo que, inclusive, são duas meninas as únicas entre os(as) entrevistados(as) que referem a possibilidade de frequentar um curso superior. Isto me leva a concordar com Madeira (1997), que entende a escola como “um dos espaços mais legitimados para moças, e também dos menos sexistas” (p. 66), pois, como, para os meninos, a sociedade garante uma maior circulação de espaços e tempos, para as meninas a escola adquire um significado de maior sociabilidade e liberdade. Por esta vertente, pode-se pensar que o desejo destas meninas em seguir estudando também é uma forma de assegurar maior autonomia, o que, para os meninos, já estaria garantido de antemão. Além disto, esta autora lembra que as mulheres precisam de uma maior escolarização do que os homens para garantir uma inserção nos setores mais formalizados da economia.

O estudo realizado por Bernardes (1989) com crianças de uma vila da região metropolitana de Porto Alegre, também constatou que “para as crianças e seus familiares, estar na escola é passagem obrigatória e indispensável para o trabalho remunerado futuro” (p. 133), sendo que a escola surge como indispensável para que as crianças tenham acesso a uma profissão valorizada socialmente, mais promissora e com maior retorno financeiro. Em face de tais resultados, pode-se questionar porque, no caso destas crianças trabalhadoras no fumo, a maioria não pretende seguir estudando após a conclusão do ensino fundamental. Acredito que uma possível resposta não se relaciona apenas à dificuldade de seguir os estudos de ensino médio, visto a carência de escolas no interior do município, mas a fatores mais complexos, como, por exemplo, o fato de a escola ignorar a realidade do aluno trabalhador, observando-se uma exacerbação da dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual: uns são feitos para o estudo, enquanto outros são feitos para o trabalho

(Camini, 1996). Tal constatação poderia explicar, assim, porque a maioria das profissões citadas por eles(as) como desejadas, exigem pouca qualificação.

De modo semelhante, depoimentos de jovens paulistas apontaram que a escola não os auxiliou a obter emprego ou a desenvolver as tarefas necessárias, não se constituindo como importante para o mundo do trabalho: todos aprenderam a trabalhar a partir de sua própria experiência de trabalho (Gomes, 1996). Assim, configura-se uma dissociação entre escola e trabalho, sendo que os sujeitos consideram-se aptos para a vida a partir deste último (Fukui et al, 1982).

Em vista disto,

*“(...) para ambos os sexos, o período de adolescência (de 11 a 14 anos) parece coincidir com o momento em que a escola é colocada, concretamente, em xeque. Dito de outro jeito, nessa fase cada um deles **pesa** a importância da escola para sua vida particular futura. Dependendo do resultado, permanecem ou não nela, e, em caso positivo, definem as condições desta permanência” (Gomes, 1996, p. 81).*

Conforme a autora, progressivamente, na vida dos jovens, a escola fica em uma posição secundária, sendo preterida em relação ao trabalho. Esta substituição não deriva, entretanto, somente de uma necessidade de sobrevivência, mas de uma inculcação de valores sociais e pela apropriação destes valores por uma identidade em construção. Assim, embora os discursos contenham um reconhecimento da escola enquanto um valor, há um descompasso entre estes discursos e a apropriação subjetiva deste valor. Concomitante a isto, a transição escola-trabalho é facilitada para o jovem, a não ser que a ocupação desejada exija uma maior escolaridade, o que, na maior parte dos casos, não acontece.

Uma das formas de exclusão da sociedade atual é a criação de indivíduos desnecessários à produção, o que é facilitado, principalmente, por processos de discriminação social e racial, e a naturalização da depreciação cotidiana da força de trabalho. O grande número de funções desqualificadas e caracterizadas como “servidores” (empregadas domésticas, babás, faxineiras, motoristas, etc.) seria um exemplo disto, pois estes trabalhadores podem ser substituídos a qualquer momento (Fontes apud Valenzuela e Alencastro, 1999).

Entretanto, mesmo com a expectativa de somente terminar o ensino fundamental, percebe-se, na fala destas crianças, corroborando os resultados da pesquisa de Caierão (1993), que o estudo aparece como a possibilidade de conseguir um trabalho melhor, isto é, mais limpo e mais leve. Dito de outra maneira, o estudo possibilita, senão um maior retorno financeiro, pelo menos o acesso a profissões mais valorizadas e menos pesadas que o trabalho na roça, apesar destas também não exigirem maiores qualificações.

##### 5.5. Sobre a infância: “Criança é bom e trabalhar faz parte da vida”

Nesta seção, pretendo refletir sobre os sentidos da infância para estas crianças e adolescentes, a partir da sua identidade de trabalhadores(as). Embora alguns(as) dos entrevistados(as) já sejam adolescentes, todos(as) iniciaram a trabalhar ainda crianças. Como eles(as) conciliam infância e trabalho, idéias tidas como incompatíveis no ideário contemporâneo sobre o ser criança?

Meninos e meninas referem formas diferentes de diversão. Enquanto eles dizem gostar de andar de bicicleta, jogar bola, pescar e comer bergamota, elas citam atividades como passear, ir na casa de amigos, visitar parentes e jogar cartas. A única diversão comum é olhar televisão.

Entretanto, às vezes, o trabalho e o brincar se (con)fundem, pois as crianças acompanham os pais nas suas atividades na roça (ou em casa) e a transição entre o brinquedo e o trabalho ocorre gradativamente, como se pode constatar no seguinte relato:

*B59- Como ficava o tempo para brincar?*

E60- Quando eu era menor, eu tinha uma outra irmã que ainda tava em casa, daí eu **ajudava** às vezes a plantar fumo e brincava às vezes. Na roça, viu, eu ia junto e começava a brincar. Eu brincava na roça! (ri) Até...

*B61- No meio do trabalho?*

E62- É.

*B63- E o pai e a mãe, o que diziam?*

E64- Nada... (ri) Se eu queria **ajudar**, eu podia, se não queria, tanto faz, sabe. Eu não ficava sozinha em casa, eu ia sempre junto.

*B65- Em casa não tinha ninguém para ficar contigo?*

E66- É. (Eva, 14 anos)

Assim, diante da carência de redes de apoio (como creches, por exemplo), as famílias encontram como solução, para o cuidado das crianças, levá-las junto para a roça, e esta passa a se constituir, além de espaço de trabalho, um lugar para brincar. Entretanto, à medida que eles(as) crescem, cada vez mais o trabalho vai ocupando o espaço do brincar, limitando-o aos intervalos entre a lavoura, as tarefas da casa e a escola. Embora alguns(as) reconheçam que o tempo para brincar é exíguo, eles(as) entendem isto como necessário e natural.

B63- *Mas o tempo para se divertir, o trabalho não atrapalha?*  
C64- Às vezes.  
B65- *Como é ser criança ou adolescente e trabalhar?*  
C66- Assim, tem que aproveitar o tempo que a gente é criança ainda. Ou adolescente.  
B67- *Tu acha que trabalhando dá para aproveitar o tempo de ser criança?*  
C68- Dá.  
B69- *Como?*  
C70- Tanto faz, assim, de noite, a gente consegue brincar mais. (Cora, 12 anos)

B59- *Como é ser criança e trabalhar?*  
A60- Assim, tá, de vez em quando tu brinca, né, porque tu gosta de brincar também que tu é criança, mas de vez em quando tu **ajudar** não faz mal a ninguém, né, de vez em quando é sempre bom **ajudar**. E para mim tem diferença. (Ana, 12 anos)

B81- *E tens tempo para fazer isto (brincar)?*  
P82- Às vezes eu tenho.  
B83- *Às vezes? E nas outras?*  
P84- Nem sempre.  
B85- *E aí, como te sentes?*  
P86- Bem. (Pedro, 12 anos)

Trabalho e infância não são, portanto, compreendidos como pólos opostos e incompatíveis, mas complementares. Neste sentido, o trabalho está associado à questão educativa, constituindo-se em aspecto fundamental na sua preparação para a vida adulta.

B70- *Como é ser criança e trabalhar?*  
R71- Normal.  
B72- *Me explica melhor.*  
R73- Depois se é grande, assim, é bom quando é pequeno, porque depois quando é grande aí não sabe fazer nada. É pequeno e trabalha e já sabe, já sabe fazer tudo, daí depois que é grande já sabe fazer tudo. (Raul, 10 anos)

Além disto, o trabalho na roça é visto como potencialmente capaz de beneficiar as crianças, pois, na sua visão, o contato com a terra proporciona saúde.

*B55- Mas tu acha que (o trabalho) interfere em algum aspecto da tua vida?*

S56- Interferir? Acho que não. (ri) O caso é que hoje em dia os adolescentes não gostam de **trabalhar**, sei lá porque, né, acham melhor vagabundear. Mas... Acho que não, acho que é até bom. Porque meu pai **trabalhou** desde os 8 anos. Com 8 anos ele já plantou feijão, ele disse, 8 anos ele já **trabalhou** sozinho. E hoje ele tá com 50 anos e, bah, tem saúde, muita saúde, ele não tem problemas. (Sandra, 14 anos)

*B77- O que tu achas, como é ser criança e trabalhar?*

J78- Ah, criança também é bom, e **trabalhar** também, faz parte da vida. Ah..., ah..., e ela, ser criança a gente brinca um pouco também, e da vida, a gente tem que **trabalhar** um pouco no chão, daí ganha mais saúde. (Jane, 13 anos)

#### 5.5.1. “Desde pequena, eu bagunçava...”

O significado de ser criança tem imensas variações, conforme o lugar e o tempo a que está se referindo (Guerra et al, 1999; Lajolo, 1997; Castro, 1996; Ariès, 1978). Para Guerra et al (1999), é necessário um entendimento da infância a partir de uma perspectiva histórica, em constante construção, e não como um conceito universal.

De acordo com Miranda (1994), a noção contemporânea de infância está desconectada de seu fundamento histórico, apresentando-se como um conceito eterno e natural e escondendo o aspecto social da relação criança, adulto e sociedade. Embora a idéia de natureza infantil encontre respaldo no desenvolvimento biológico da criança, deve-

se considerar que a dimensão biológica não corresponde a toda realidade da criança, mesmo porque o biológico também está subordinado às determinações sociais.

“A força das representações está em tentar produzir uma universalidade imaginária – e a limitação das representações consiste no fato de elas apenas estarem generalizando para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais” (Redin, 1998. p.13).

A moderna noção de infância é um fenômeno recente que, conforme o trabalho pioneiro de Ariès (1978), consolidou-se em torno do século XVII. Esta noção envolve, como coloca Bujes (2000a), um novo olhar sobre as crianças, a delimitação das experiências adequadas em cada idade, a descrição dos cuidados que elas devem ser alvo, o estabelecimento de critérios para um desenvolvimento *normal* e os passos necessários para assegurar-lhes sua transformação em cidadãos produtivos e adaptados ao modelo sócio-econômico vigente.

A Europa foi onde primeiro se estabeleceram limites rígidos entre as atividades de crianças e adultos. Segundo Venancio (1999), isto se deveu, em grande parte, às várias ciências criadas ou aprimoradas no século XIX, como a pediatria, a psicologia e a pedagogia, que transformaram a infância em um período de vida especialmente frágil. Foucault (1990) localiza no século XVIII o momento em que a família passa a ser vista como uma unidade moral e afetiva e a criança torna-se objeto de dedicação, cuidado e desvelo amoroso dos pais, a partir da vigilância sobre a higiene e a saúde física e mental.

Segundo Redin (1998), se, por um lado, pode parecer que os cuidados especializados dirigidos à criança foram uma conquista, por outro, significam um esfacelamento de sua realidade, pois o seu próprio espaço tornou-se especializado, separando-a do adulto e das relações sociais mais amplas. “Há uma sutil rejeição da criança ao mesmo tempo em que ela é reconhecida como categoria social de grande importância” (p. 21).

Priore (1999a) chama a atenção para o fato de que, no Brasil, a historiografia internacional sobre a criança, pode servir de inspiração, mas não de bússola, pois, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada (que no entender de Ariès, teria acelerado a supervalorização da criança) chegaram com atraso em relação à Europa. Além disso, também não se pode incorporar acriticamente as teses do americano Lloyd de Mause, para quem a história das crianças se limitaria a uma sucessão de barbáries, maus-tratos e horrores. Apesar de terríveis passagens de sofrimento e violência, os diários de viajantes estrangeiros também descreveram, enfaticamente, o zelo com que, num país pobre e escravagista como o Brasil, os adultos tratavam seus filhos.

*“Não há, contudo, dúvida de que foi, muitas vezes, o ‘não-registrado’ mal-estar das crianças ante os adultos que obrigou os últimos a repensar suas relações de responsabilidade para com a infância, dando origem a uma nova consciência sobre os pequenos, que se não é, hoje, generalizada, já mobiliza grandes parcelas da população brasileira” (Priore, 1999a, p. 14).*

Nos primeiros séculos de colonização portuguesa, a infância era vista como um tempo sem maiores nuances, um momento de transição e, sobretudo, uma esperança Para



Priore (1999b). Como coloca Mauad (1999), no início do século XIX, no Brasil, a palavra criança significava *cria de mulher*, da mesma forma que os animais e plantas tinham suas próprias crianças. Criança estava associada ao ato de criação, sendo que criar significava alimentar com sua própria seiva. Somente com o uso generalizado do termo, os dicionários, a partir das primeiras décadas do século XIX, reservaram a palavra criança para a espécie humana. A criança, nesta perspectiva, era uma potencialidade, que precisava ser desenvolvida. Porém, antes de tudo, a criança era uma expectativa que, em virtude das condições de saúde da época, muitas vezes se frustrava.

Do mesmo modo, Costa (1989) aponta que, no período colonial, a criança ocupava uma posição secundária no interior da família, sendo que “a imagem da criança frágil, portadora de uma vida delicada, merecedora do desvelo absoluto dos pais, é uma imagem recente” (p. 155).

Guerra et al (1999) identifica, no Brasil do século XIX, diversos fatos que levaram à modificação do estatuto social da criança: a afirmação da República, o processo de urbanização, a industrialização, o alastramento do discurso higienista e as mudanças nas estruturas familiares. A partir disto, “a infância passa a representar um investimento necessário para que um projeto de nação se concretize no futuro” (p. 52).

Para Lajolo (1997), a partir deste momento, inúmeras áreas de conhecimento ocuparam-se da infância: psicologia, pedagogia, psicanálise, biologia, entre outras. Por meio dessas disciplinas já circularam diferentes concepções sobre a criança: um adulto em miniatura; um ser distinto do adulto; uma tábula rasa; um ser predeterminado pela genética;

meninas com inveja do pênis – todas estas ou nenhuma destas idéias; ou então alguma outra formulação....

Entretanto, todas estas concepções, apesar de suas contradições, subsistiram,

*“talvez porque funcionaram, isto é, porque construíram, para a infância de que falavam, uma representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento (crença?) foi formulado, quanto adequada às expectativas que, em face da infância, alimentava a comunidade onde se produziram e pela qual circula(va)m os saberes em causa” (Lajolo, 1997,p. 228).*

A autora ainda assinala que a origem latina da palavra infância denota um sentido relacionado à ausência de fala, sendo que a infância é sempre definida *de fora*, não assumindo o lugar de sujeito dos discursos que dela se ocupam.

Além disto, as diferentes ciências que se ocuparam da infância normatizaram o ser criança, regulando como estas deveriam ser cuidadas e educadas, tanto por suas famílias, como pelas instituições (Guerra et al, 1999). Como coloca Bujes (2000a),

*“é fácil entender por que os últimos séculos foram pródigos na produção de saberes sobre a infância. Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto de ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrinhadas para delas se deduzirem as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte. (...) Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever” (p.29-30).*

Desta forma, como mostra Foucault, a infância torna-se um campo que se deseja conhecer, com fins de regulação das condutas das crianças, e os corpos infantis constituem-

se, após o século XVIII, um foco de poder-saber, dos quais se espera a produtividade e a submissão (Bujes, 2000a).

Por outro lado, Ghiraldelli Jr. (2000) enfatiza que, ao se tomar a infância como uma *invenção*, todas as descrições desta, seja realizada pela ciência, pela filosofia, pela literatura, pelas artes, são somente *novas* descrições. Portanto, nenhuma delas nos dá a dimensão do que, afinal, significa ser criança.

Campos e Gomes (1996) destacam que as imagens de infância estão relacionadas com os modelos de organização familiar vigentes em determinado tempo, espaço e classe social, sendo que, no Brasil, por influência de dois sociólogos clássicos – Gilberto Freyre e Antônio Cândido Mello e Souza – difundiu-se uma idéia generalizada na existência de um único modelo de família, isto é, que os atuais modelos da família brasileira, tanto das zonas urbanas como das zonas rurais, originaram-se da tradicional família patriarcal. Esta concepção encontra-se, assim, como pano de fundo, no imaginário social brasileiro, de uma crença persistente na existência de uma organização/desorganização dual, que considera que os segmentos sociais dominantes possuem uma organização familiar em contraposição aos segmentos mais pobres, que são vistos como desordenados. Tal modo de pensar tem importantes conseqüências no modo de entender crianças oriundas de diferentes classes sociais, na atual realidade brasileira.

Na visão destas autoras, as imagens, concepções e crenças sobre a infância fazem parte de um grande caldo chamado *cultura*, sendo que, para entender o modo pelo qual um determinado grupo social percebe a infância, é necessário incluir concepções de

maternidade, família, trabalho, educação, além de relações de classe, gênero e de etnia. Também há que se considerar que, em uma sociedade complexa, tais concepções (e as práticas que delas se originam) não podem ser atribuídas a realidades separadas, que caracterizariam separações sociais, étnicas ou religiosas, pois os limites, tanto de tempo como de espaço, são imprecisos. Ao contrário, diferentes concepções circulam entre diferentes períodos, sociedades e classes sociais, sendo que tal dinâmica torna ainda mais difícil a apreensão dos significados dados à infância.

No que se refere ao trabalho infantil, Fonseca (1999) sublinha que, embora, historicamente, este tenha trazido inegáveis prejuízos à saúde e à vida de inúmeras crianças, a História também mostra uma outra concepção de mundo, na qual o trabalho era entendido como elemento fundamental da formação dos jovens. Assim, conforme Priore (1999a), em fins do século XIX, no Brasil, não se considerava a educação como alternativa para as crianças das classes populares, que era restrita às crianças da elite, ensinadas por professores particulares. Às crianças pobres restava a transformação, mediante o trabalho na lavoura, em cidadãos úteis e produtivos. Além disto, para esta autora, o amor aos filhos, no século XVI, seguia a concepção jesuítica, para a qual amar significava dar castigos e trabalhos durante a vida (Priore, 1999b).

Em suma, pode-se perceber que a oposição trabalho e infância é fruto de nosso tempo, sendo que esta discussão seria algo impensável até o final do século XIX e início do século XX, no Brasil. Porém, ao lado dos modernos discursos sobre a infância, convive uma realidade, na qual existem crianças que trabalham. Como conciliar esta contradição, se

no ideário contemporâneo o mundo da infância e o mundo do trabalho são entendidos como incompatíveis?

Segundo Finkelstein (1992), tanto Ariès quanto de Mause assinalaram que a descoberta da infância moderna e a emergência de instituições de proteção à criança ocorrem de forma simultânea.

A partir das mudanças geradas pela modernidade, os discursos passam, segundo Bujes (2000a), a manifestar as aspirações sobre a infância, em cada sociedade e a cada período histórico. A legislação brasileira assumiu, na Constituição Federal de 1988, e, mais tarde, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma concepção de criança cidadã, embora, na prática, esta não venha garantindo o respeito a estes direitos (Guerra et al, 1999).

Um dos motivos para o desrespeito às leis no que tange ao trabalho infantil, poderia ser entendido a partir das categorias “casa” e “rua”, propostas por DaMatta (1991). O discurso da “rua” é o discurso dominante, estando carregado de aspectos legais e jurídicos. Por outro lado, o código da “casa” é avesso à transformação e à história. A linguagem da “casa” seria hegemônica no caso das camadas dominadas ou “populares”, o que é muito diferente dos discursos das camadas dominantes, que utilizam a linguagem da “rua” e produzem uma fala totalizada, baseada em mecanismos impessoais e não entidades morais. Assim, enquanto a linguagem da “casa” remete a uma naturalização das relações sociais, que são concebidas como a-históricas e parte de uma ordem moral, a linguagem da “rua”

causa uma reificação dos conceitos e relações, mediante uma idéia de que ninguém pode modificar seu lugar.

Utilizando-se, portanto, destas categorias, pode-se pensar que o trabalho infantil integra o código da “casa” e que a legislação representa o discurso da “rua”, sendo que se estabelece um conflito entre estes dois espaços: as famílias entendem que o trabalho infantil insere-se em uma dinâmica de solidariedade e cooperação, enquanto que as leis vêem o fenômeno como exploração e prejudicial ao desenvolvimento infantil.

Por outro lado, embora a legislação incorpore uma concepção de infância, não se pode tomá-la como expressão de uma suposta natureza infantil, pois, como coloca Miranda (1994), isto seria supor uma igualdade entre todas as crianças, mediante a imagem de uma criança idealizada. Ao contrário, pensar em uma condição de criança remete a uma criança concreta e determinada socialmente. Além disto, pensando-se de um modo foucaltiano, a legislação é um dispositivo que se inscreve na ordem do poder, tendo-se ainda em mente que o poder nem sempre é repressivo, mas ele também atua pelas palavras, incitando, seduzindo, facilitando ou limitando (Bujes, 2000a).

Vogel e Mello (1991) consideram que o conceito de infância, a partir de um entendimento sociológico, não se restringe a uma fase no ciclo vital de uma pessoa, mas, principalmente, a uma relação. Isto significa dizer que a infância surge como um direito das crianças, o qual deve ser propiciado pelos adultos. Nas palavras de Gnaccarini (1993), “(...) é interessante notar que a própria infância é que se revela a si mesma como uma idade de valores, e de certo modo como um valor em si e para si, ela própria” (p. 101).

Por outro lado, para as crianças trabalhadoras “a infância não se define como espaço preservado das responsabilidades dos adultos” (Campos, 1993, p. 152). A concepção liberal entende a criança e o adolescente como educandos, isto é, com direito de utilizar esta fase de vida como preparação para, futuramente, incluir-se na categoria de trabalhador pleno. Contudo, a realidade distancia-se deste ideal: ao mesmo tempo que as crianças trabalhadoras estão impedidas de viver integralmente a infância, também não são vistas como trabalhadores plenos, não recebendo nenhuma visibilidade social no desempenho de suas atividades.

De acordo com Fonseca (1999), os modernos discursos sobre a infância trazem implícitos diversas dicotomias, como liberdade X disciplina, prazer X responsabilidade, brincadeira X trabalho, que marcam a diferença entre a criança e o adulto. Deste modo, pondera a autora:

*“Mas ao nos transportar para outras épocas, considerar outras visões do mundo, a história coloca em perspectiva certos aspectos dos nossos próprios valores. Por que a brincadeira seria privilégio de criança? Por que o ‘trabalho’ teria que ser visto como forçosamente penoso, estranho ao mundo infantil, e oposto ao ‘lazer’?” (p. 265).*

Rocha-Coutinho (1994) considera que, com a modernidade, o mito da infância tem paralelo no mito da feminilidade, ou seja, mulheres e crianças passam a ser tomadas como seres especialmente delicados, frágeis, assexuados e incapazes de entender determinados assuntos ou de decidir questões mais sérias, sendo-lhes definidas tarefas específicas, ligadas à casa e à escola.

Gostaria, neste ponto, de tomar emprestada as palavras de Heilborn (1997), ao se referir aos processos de difusão do individualismo e de estratégias de controle e vigilância, que acompanham o “descobrimento” da infância, e que, como assinala Foucault, surgem, em primeiro lugar, nas camadas médias e altas da sociedade moderna: “a universalização desta lógica está longe de ser completa, e a admissão deste fato permite olhar contextos culturais ordenados por lógicas distintas sem a medida da ‘falta’ ou do ‘atraso’ de suas práticas sociais” (Heilborn, 1997, p. 297). Assim, em uma sociedade complexa, a noção de modernidade não se constitui como um fato igualmente relevante para todos os grupos sociais. Portanto, ao se olhar para estes distintos grupos sociais, é importante não submetê-los a um conceito de “falta”, mas afirmá-los portadores de sentidos que colidem com os pressupostos das camadas médias urbanas.

No caso do Brasil, que ocupa a posição de 8ª economia mundial, convivem aspectos de periferia e de centro, exclusão, analfabetismo, pesquisas de alta tecnologia, miséria e riqueza, violência, entre outros (Valenzuela e Alencastro, 1999). Neste contexto, como falar de uma universalização do conceito de infância?

Entretanto, Campos e Gomes (1996), em um artigo onde analisam quatro estudos realizados no Brasil (em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e dois diferentes grupos da região amazônica), concluem que, em nosso país, existe hoje um padrão familiar hegemônico semelhante a aqueles encontrados no mundo ocidental desenvolvido, apesar da imensa diversidade de realidades sociais e culturais. Neste modelo, a criança ocupa o lugar central das atenções familiares e a infância é vista como um tempo de brincadeiras e



aprendizagem, que tem lugar, sobretudo, na escola. Por outro lado, a sociedade brasileira encontra uma variedade de situações (como classe social e nível econômico) que não são condizentes com este modelo hegemônico, o que faz com que os segmentos mais pobres busquem novos arranjos e modelos familiares, compatíveis com suas experiências concretas de vida.

Contudo, para estas autoras, mesmo estes segmentos estão imbuídos de elementos de uma concepção moderna de infância e, quando estes não são possíveis de concretizar-se na realidade atual, devido a condições adversas de vida, tanto os adultos como as crianças estão conscientes dos direitos da infância. Desta forma, crianças que trabalham, por exemplo, seriam sabedoras que esta não é uma atividade apropriada para a sua idade.

No caso dos meninos e meninas que trabalham nas lavouras de fumo, percebe-se que eles(as) referem o brincar como algo importante para o ser criança, assim como o estudo, embora o trabalho também seja incorporado como algo que é complementar à infância, visto que tem implicações para o futuro (porque *aprende-se* a trabalhar, isto é, trata-se de uma preparação para a vida adulta) e para a saúde (embora o trabalho no fumo potencialmente possa causar danos à saúde física, devido ao manuseio de agrotóxicos e ao esforço excessivo, as crianças relacionam o trabalho na terra à saúde).

Assim, embora o modelo de infância almejado seja das classes sociais mais altas, uma ampla variedade de contextos causa uma grande diversidade de interpretações, nas quais outras conotações são dadas para esta concepção e as práticas e padrões de comportamento adquirem diferentes significados (Campos e Gomes, 1996).

Retornando às entrevistas realizadas, as crianças trazem uma idéia de compatibilização entre trabalho e infância, sendo que, inclusive, o trabalho aparece como um elemento importante para sua formação. Além disto, em algumas situações parece não haver limites muito claros entre brincar e trabalhar, sendo que a roça é um espaço onde ambas as atividades acontecem.

Por outro lado, de acordo com Moura (1999), em seu estudo sobre crianças operárias do início do século XX, o mundo do trabalho não retirava o lado lúdico da infância e adolescência, sendo freqüentes as brincadeiras no ambiente de trabalho e, não raro, acidentes graves, ou mesmo fatais, decorriam destas. A partir disto, pode-se pensar que “negando-se a obedecer as regras impostas, esses menores demonstravam como a condição de criança e de adolescente se sobrepunha, em muitas situações, à de trabalhador” (p. 269), ou seja, a desobediência, as brincadeiras, a indisciplina, sempre presentes no dia-a-dia do trabalho, constituíam-se como resistência dos pequenos trabalhadores à rigidez ditada no interior das fábricas e oficinas.

Focalizando a infância como uma categoria de análise, considero oportuno explicitar questionamentos semelhantes aos que foram colocados em relação à categoria gênero. Uma das contribuições mais importantes nesta discussão foi apresentada por Scott (1995), uma historiadora influente nos estudos de gênero, que coloca a proposta de desconstrução, elaborada pelo filósofo francês Derrida. O pensamento ocidental é marcado por uma lógica de operações binárias, expressa por uma ordem ou hierarquia de pares opostos - cultura/natureza, masculino/feminino, bom/mau, presença/ausência – e, para que se possa avançar, é necessário abandonar tais dicotomias, desconstruindo-as. Louro (1996)

ainda assinala que “as categorizações universais sempre são excludentes, legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles(as) que não se “enquadram” em suas referências” (p. 15).

Embora Scott (1990) e Louro (1996) estejam se referindo aos estudos de gênero, pode-se perceber uma aproximação ao que acontece nos estudos sobre a infância, pois, em geral, estes esbarram na dicotomia adulto/criança, sendo que, apesar de uma aparente valorização da criança (que está vivendo um tempo *especial*, de preparação para a vida adulta...), evidencia-se uma imagem negativa do ser criança, em oposição ao ser adulto. Assim, na medida em que o trabalho passa a se constituir como oposto ao brincar, as crianças trabalhadoras ficam em uma espécie de limbo, visto que não cumprem os preceitos da infância tida como ideal.

Ghiraldelli Jr. (2000) questiona se o fato de entender a infância como uma *invenção* e, portanto, não acreditar que os *direitos da infância* possam ser ditos válidos por estarem fundamentados na verdade teórica do que significa a infância, não implica em uma condenação destes mesmos direitos. E ele responde: nem sim, nem não, pois, circunscrever estes direitos a partir de uma delimitação rígida de infância e de uma única descrição, significa excluir de nossos cuidados e preocupações a maior parte das crianças. É preciso estar atento às novas metáforas, inclusive sobre as crianças, e, a partir destas, ampliar os direitos democráticos e criar novos direitos, para *todas* as crianças.

## 5.6. Imagens do futuro: “Eu já estou cansada assim, de pobre, não fazer quase nada...”

Quais os sonhos destes(as) meninos e meninas que trabalham nas lavouras de fumo? Quais são os seus planos, suas expectativas, seus desejos? Como eles(as) projetam o futuro, a partir da sua vivência de crianças trabalhadoras? É a respeito destas questões que tento refletir aqui.

As entrevistas revelam que os planos relacionam-se, fundamentalmente, a trabalho: ser adulto é trabalhar. Todos(as) colocam o trabalho como parte integrante de seu futuro, sendo que alguns(as) apontam a necessidade de ser bem remunerados(as) e realizar uma atividade que os(as) gratifique. Para os meninos, a relação trabalho e dinheiro aparece mais claramente, o que pode ser explicado pela expectativa social sobre os homens, de que caberia a eles o papel de provedor da família. As meninas enfatizam o aspecto da gratificação, da importância de “gostar” de seu trabalho, ou então o colocam em um lugar secundário, após a família ou a saúde. Aliás, somente as meninas incluíram a constituição da família em seus planos para o futuro, sendo que os meninos citaram apenas o trabalho, o que novamente aponta diferenças entre os gêneros: para os meninos a preocupação é o dinheiro, enquanto que, para as meninas, a preocupação são (além do dinheiro) o marido e os(as) filhos(as). Entretanto, elas não se limitam à família, o que faz pensar que, para as meninas, o lugar das mulheres no mercado de trabalho já é algo consolidado, embora ainda a responsabilidade com a família, no sentido de cuidado e de afeto, seja percebido como algo feminino.

*B46 - E o que tu pretendes fazer depois de adulto, Quais os teus planos?*

V47- Ah, achar um **emprego** e fazer dinheiro. (Vítor, 15 anos)

B71- *O que tu pensa para tua vida depois de adulta?*  
C72- Me casar, ter uma família assim... Ter um **emprego**.  
B73- *Que tipo de emprego tu gostarias?*  
C74- Vender roupa na loja.  
B75- *Por quê?*  
C76- Sei lá, eu acho legal. (Cora, 12 anos)

B79- *O que tu imaginas quando fores adulta, como gostarias que fosse a tua vida?*  
J80- Eu quero que seja bem boa, com boa saúde e, ah, alegria.  
B81- *Bem boa, como? Que coisas tu planejas, como gostarias que fosse este “bem bom”?*  
J82- Ah, ter um marido que não bebe, não maltrata, e um **trabalho**.  
B83- *Que trabalho tu imaginas?*  
J84- Ah, para mim tanto faz a **profissão** que eu ganho, se eu **trabalho** na loja, se eu **cuido** de criança ou se eu **trabalho** na roça. O importante para mim é ter saúde. (Jane, 13 anos)

Na última fala, pode-se destacar a idéia de que uma boa vida é marcada, não pela presença de atributos positivos, mas pela ausência de atributos negativos (ter um marido que não bebe e não maltrata) e que a profissão é algo que se “ganha”, isto é, que é determinado pelos outros. Assim, para esta menina, as mulheres estão colocadas em uma posição mais passiva, submissa e de conformismo (“tanto faz...”).

Por sua vez, Sandra (14 anos) vislumbra outras possibilidades para as mulheres, sendo a única que ressalta um desejo de autonomia, colocando o trabalho como necessário para a concretização disto:

B85 – *Quais os teus planos para quando fores adulta?*  
S86 – Sabe, o que eu mais gostaria mesmo é ganhar, é **trabalhar** fora. Ganhar meu salário e ter minhas próprias coisas.  
(...)  
B95 – *Mas o que tu gostarias?*  
S96 - Sei lá, eu gostaria de pedir o quê? Deixa eu ver... Eu, sei lá, eu queria ter bastante saúde, eu queria ter um bom **trabalho** para curtir bem minha vida. Sei lá, eu queria ter algo de... Como vou

explicar? Ah, sei lá, é difícil de explicar, não dá para explicar assim, sabe, eu... Sei lá, algo meio louco.

*B97 – Como assim?*

S98 – Para te falar a real, o que eu gostaria de fazer é viajar. Viajar para tudo que é canto que tivesse. Conhecer todo mundo. Por isto que eu queria ser, sei lá, um som mecânico, ou uma banda, ou participar de um grupo de dança, sei lá, uma coisa que eu pudesse viajar bastante, curtir bastante a vida. (Sandra, 14 anos)

Os meninos que se referem à família ao projetar o futuro, ponderam sobre a necessidade (ou dever) de amparar os pais, sustentando-os na velhice. Assim, o seu dever de sustento se amplia, incluindo a família de origem:

*B74- Que planos tu tem para quando fores adulto?*

R75- **Trabalhar** na cidade, numa loja.

*B76- Por quê?*

R77- Para ganhar mais dinheiro. Depois, Quando eu tenho um monte, para **ajudar** os pais. (Raul, 10 anos)

As escolhas profissionais, embora não muito claras, são diversas: ser professora, empregada doméstica, jogador de futebol, balconista, babá, motorista, agricultor(a). As expectativas mostram-se concretas, possíveis (com exceção de Vítor que, após muito pensar, arrisca: “jogador de futebol...” e de Sandra que deseja “algo meio louco”), como se não fosse permitido sonhar muito. Aliás, é preciso insistir para que falem sobre suas expectativas, pois muitos(as) mostram-se reticentes. Para a maioria, o que parece ser o definidor principal de seu futuro é sua experiência atual de trabalho, que surge como contraponto:

*B67- O que tu imaginas para ti quando fores adulta?*

E68- Ah, plantar fumo eu não quero. Isto já... Não quero. **Trabalhar** na cidade e morar no interior, ou ter pelo menos uma casa ou um sítio no interior, daí dá para vir fim-de-semana. Uma coisa assim.

*B69- Trabalhar com o quê, na cidade?*

E70- Ah, empregada também eu podia ser. Eu adoro arrumar casa, arrumar coisa, sabe, doméstica. (Eva, 14 anos)

B85- *Quais os teus planos para quando fores adulto ?*

A86- Ah, ficar lá onde eu estou morando. Continuar plantando. Porque ir para a cidade, tu tem que comprar tudo lá. Aqui tu compra arroz, estas coisas. Também pode plantar, mas a gente nunca planta isto.

B87- *Queres ficar no interior?*

A88- É. (Artur, 14 anos)

B87- *O que tu imaginas fazer depois de adulto?*

P88- Não sei.

B89- *Vamos imaginar agora... O que tu gostarias?*

P90- **Trabalhar** na roça. (Pedro, 12 anos)

A maior parte dos(as) entrevistados(as) deseja trabalhar e morar na cidade, onde vêm maiores perspectivas para suas vidas. O trabalho na roça é visto como pouco gratificante e causador de um crescente empobrecimento das famílias. Deste modo, o futuro está na cidade:

B73- *Gostaria então de sair do interior?*

I74- É

B75- *O que teus pais acham disto?*

I76- O pai não diz nada, assim, né, não sei o que eles falam. Acho que eles até querem que eu saia de casa, porque na roça aqui não tem mais futuro. O cara não ganha, muito pouco, só aumenta as coisas e, tudo, que nem o fumo, não aumenta nada, aí não dá.

B77- *Tu achas que está mais difícil aqui no interior?*

I78- É. Na cidade também não tá muito fácil, mas se o cara arruma **emprego** bom, tá melhor que a roça. (Ivo, 14 anos)

Mesmo quando existe o desejo de trabalhar e viver no interior, as dificuldades percebidas pelas crianças fazem com que estas vislumbrem a cidade como uma possibilidade de modificar a situação atual:

B78- *Por que na cidade? Não queres ficar no interior?*

R79- Ah, depois, quando é grande, tem que se esforçar muito, depois vende fumo tudo mal, aí... E na cidade, aí já é melhor.

B80- *Acha muito difícil a vida no interior?*

R81- Hum-hum.

B82- *E se tu pudesses fazer um desejo para a tua vida, o que pedirias?*

R83- **Trabalhar** na cidade depois, e juntar dinheiro e vinha de novo para o interior, para depois plantar fumo de novo. (Raul, 10 anos)

Quando convocados(as) a sonhar, eles(as) mostram-se preocupados(as) com a situação dos produtores de fumo e seus desejos traduzem a necessidade de transformar esta realidade. Em alguns momentos, pode-se perceber uma certa amargura em relação ao trabalho no fumo e às condições de vida atuais, sendo que o espaço do desejo abriga a esperança, mesmo que tímida, de que tudo possa ser diferente:

B58- *Se pudesses fazer um desejo para tua vida, o que pedirias?*

V59- As coisas ser melhor.

B60- *Como assim, me explica.*

V61- Para os colonos, né.

B62- *A vida está difícil para os colonos, não é?*

V63- Vira o dia e noite **trabalhando**. Tem colonos que acordam às 5 da manhã. Meu pai também acorda cedo assim. (Vítor, 15 anos)

B73- *E se tu pudesses fazer um desejo para tua vida, o que pedirias?*

E74- Ai... (ri) Ai... Muita saúde, dinheiro um pouco mais do que a gente tem agora, a gente não tem muito, a gente tinha mais quando a gente vendia o fumo, mais dinheiro. Ah!

B75- *O que tu achas que aconteceu que já tinham mais dinheiro e agora está mais difícil?*

E76- Agora é menos dinheiro.

B77- *Mas o que aconteceu?*

E78- O fumo, sabe, a gente só vive do fumo e da aposentadoria do meu pai, para a gente sustentar. E agora eles não tão mais comprando o fumo muito bem, daí não tem muito dinheiro, sabe, a gente depende disto. (Eva, 14 anos)

B89- *Se pudesses fazer um desejo para tua vida, o que pedirias?*

C90- Ah, não sei.

B91- *Mas o que tu gostarias, se pudesses escolher qualquer coisa?*

C92- Ser rica.

B93- *Ser rica? Por quê?*

C94- Ah, eu já tô cansada assim, de pobre, não fazer quase nada.



(Cora, 12 anos)

Assim, a partir dos planos para o futuro e dos desejos destes meninos e meninas, evidenciam-se os seus sentimentos em relação ao trabalho no fumo, de forma mais explícita do que quando questionados diretamente sobre os mesmos. Um bom exemplo disto é a fala de Pedro (12 anos), que diz pretender continuar trabalhando na roça e, laconicamente, define seu trabalho como “bom”. Por outro lado, ao formular seu desejo, ele consegue trazer uma outra dimensão deste trabalho, visto como exaustivo e demasiado. O espaço do sonho é, portanto, o espaço do sentimento:

*B91- E se tu pudesses fazer um desejo para tua vida, o que pedirias?*

P92- **Trabalhar** só um pouco.

*B93- Como assim, me explica.*

P94- Não **trabalhar** muitas coisas, fazer um monte de coisas.

*B95- Como é agora para ti?*

P96- Muita coisa. Às vezes faço muito. (Pedro, 12 anos)

#### 5.6.1. “Queria ter um bom trabalho, para curtir a vida”

Sarti (1997) aponta que, no mundo dos pobres, o trabalho é o eixo da identidade social de homens e mulheres. Além disto, a identidade dos pobres é definida por relações de obrigação moral, as quais configuram uma rede tanto de ajuda como de dependência, sendo que a família torna-se o parâmetro das relações no mundo social em geral. Assim, enquanto “ser pobre” possui um sentido de negatividade, “ser trabalhador” possui uma dimensão positiva, devido ao significado moral do trabalho.

Neste sentido, Foucault (1990) ressalta que, no decorrer do século XVIII, se dá o fenômeno do desmantelamento dos procedimentos mistos de assistência, juntamente com a reavaliação das formas de investimento e capitalização. Desta maneira, o “pobre” é uma das primeiras categorias a desaparecer, cedendo espaço a uma série de diferenciações funcionais, tais como: os bons e os maus, os que podem trabalhar e os que não podem, os desempregados e os “vagabundos”, etc. A pobreza passa a ser delineada a partir de sua relação com o trabalho e a produção: trata-se de uma decomposição utilitária da pobreza, que, por um lado, torna-a útil, na medida que a fixa ao aparelho de reprodução, e, por outro lado, alivia o seu peso para a sociedade.

A conexão pobreza e trabalho, a partir de um aspecto valorativo, teve por base empírica um estudo com mulheres pobres da periferia de São Paulo, no início da década de 90:

*O trabalho é o instrumento que viabiliza a vida familiar. “Trabalhar para si” aparece, tanto para o homem como para a mulher, como uma atividade sem razão de ser. O trabalho, para ambos, é concebido como parte complementar das atribuições familiares, segundo a lógica de obrigações que caracteriza as relações na família (Sarti, 1997. p. 158).*

No entender da autora, a auto-imagem masculina comporta tanto os aspectos de “ser forte para trabalhar”, quanto “pai de família”, articulando-se a idéia de provedor: há aqui o entrelaçamento entre trabalho e família. Para a mulher, o “trabalhar para a família” serve como contrapartida à idéia do homem provedor. Portanto, o “bom marido” é aquele que,

além de trabalhar, não transgrida às leis familiares e, principalmente, não desvie o dinheiro para outros fins que não seja a casa (como a bebida ou o jogo).

Além disto, Sarti (1997) relativiza as conquistas das mulheres relacionadas à crescente participação feminina no mercado de trabalho. Ela pontua que, historicamente, as mulheres pobres, por sua localização como classe social, sempre trabalharam, mesmo que intermitentemente. Para estas, com pouca qualificação profissional, o trabalho feminino não representou uma ruptura com a lógica hierárquica das obrigações familiares e apenas confirmou a tradicional divisão sexual do trabalho. Aliás, a partir das obrigações familiares, o sentido do trabalho feminino pode estar relacionado à satisfação em, mediante seu trabalho, possibilitar vestir os filhos ou pôr a comida na mesa, além de possuir um dinheiro seu (mesmo que este se destine à família) ou, ainda, propiciar o rompimento com o confinamento doméstico.

Desta maneira, as respostas das meninas sobre seus planos para o futuro, nas quais, diferente das respostas dos meninos, a família tem prioridade sobre o trabalho, faz pensar que, a naturalização dos papéis femininos, tal como trazido por Rocha-Coutinho (1994), torna invisível o seu próprio desejo diante do desejo dos outros, aceitando um lugar secundário em troca da sacralização da função materna: ser mãe aparece como uma tendência instintiva da mulher e, a sua subordinação às necessidades da casa, dos filhos e do marido, integram o altruísmo materno, concebido como um “dever-ser”.

Por outro lado, nas falas dos meninos revela-se, mais explicitamente do que nas falas das meninas, a idéia de obrigação com a família de origem, no intuito de amparar

financeiramente os pais na velhice. Fala-se aqui de obrigação no sentido proposto por Heilborn (1997), isto é, como uma categoria que “encarna os elos e deveres que soldam os membros de um grupo doméstico, dando conta do princípio que a ele subjaz: a reciprocidade – troca engendrada pela interqualificação de gênero, idade e papel social de seus elementos” (p. 312). Assim, para a autora, se para as meninas, o trabalho doméstico é revestido como obrigação, para os meninos, esta se revela no objetivo de assumir, o mais cedo possível, o papel de provedor, o que acaba norteando muitas trajetórias.

Esta idéia é corroborada por Gomes (1996) que constatou, em um estudo longitudinal com jovens paulistas, que o grupo familiar assume, para as camadas mais empobrecidas da população, uma grande relevância, pois propicia uma experiência positiva de enfrentamento coletivo das adversidades e de apoio mútuo, o que faz com que as crianças interiorizem a família como um valor e que incluam, em seus planos para o futuro, a constituição de sua própria família.

O desejo dos meninos e meninas trabalhadores no fumo de sair do meio rural e conseguir um emprego “melhor” na cidade, encontra eco no estudo de Dourado et al (1999) com pais de crianças e adolescentes dos canaviais de Pernambuco, em que as aspirações para os(as) seus(as) filhos(as) refletem uma rejeição pela dureza de suas vidas. Desta forma, a grande maioria destes pais têm ambições relacionadas à vida urbana e alguns poucos vislumbram um futuro no meio rural, com a condição de haver a posse da terra.

De modo diverso, uma pesquisa realizada por Martins (apud Campos e Gomes, 1996) em uma povoação rural do Mato Grosso, na qual migrantes oriundos do sul do país

receberam propriedades de terra, demonstra que as crianças tendem a adotar o projeto de vida de seus pais, concebendo a infância como um tempo de preparação para o futuro, que se pretende que aconteça no espaço do trabalho agrícola, junto à família, na terra que tornar-se-á sua herança.

No que se refere a este ponto, entretanto, cabe apontar aqui uma diferença dos sujeitos do presente estudo, tanto em relação aos projetos das crianças de Pernambuco como aos das crianças de Mato Grosso. No caso da região do fumo, a maior parte são pequenos proprietários de terra e, mesmo assim, a maioria dos(as) entrevistados(as) refere o desejo de ir para a cidade, percebida como um contraponto à vida “difícil” do interior. Isto pode ser explicado pelo fato de que a pequena propriedade não traz sentimento de segurança para as gerações futuras, porque não comportará o trabalho de todos(as) os(as) filhos(as) e, muitas vezes, também não garante uma venda compensadora (Brandão, 1994). As falas das crianças sobre a situação econômica de suas famílias revelam esta falta de perspectivas a respeito do trabalho na lavoura de fumo.

Gomes (1996), em pesquisa realizada com jovens de um bairro pobre de São Paulo no início da década de 90, detectou que estes buscavam um trabalho mais leve e mais limpo (entendendo-se que este adjetivo transcende a dicotomia sujo-limpo, pois só eram vistas como sujas as ocupações manuais já desqualificadas socialmente). Porém, de modo diverso aos meninos e meninas trabalhadores no fumo, para os jovens paulistas cabia evitar as atividades de pedreiro (para os rapazes) e de empregada doméstica (para as moças).

Pode-se pensar que, para estas crianças de Santa Cruz do Sul, o mais leve e mais limpo está mais relacionado ao trabalho na cidade, qualquer que seja sua natureza. Assim, ocupações que, para os jovens urbanos são avaliadas como desqualificadas, para as crianças do meio rural representam a oportunidade de sair do interior, e, portanto, isto as qualifica por si só. Nesta perspectiva, o emprego de empregada doméstica, para as meninas, oportuniza esta mudança geográfica, e, deste modo, também é desejado.

Por outro lado, detendo-me nas respostas destas crianças sobre as aspirações para seu futuro, concordo com os achados de Gomes (1996) de que existe uma consciência das dificuldades e limitações que a pobreza lhes impõe. Nenhum deles manifesta o desejo de romper as barreiras que os separam de uma vida melhor (ou o fazem de uma maneira fantasiosa, como a menina que diz querer “viajar e curtir a vida” e o menino que quer ser “jogador de futebol”), conformando-se com as condições que lhe foram destinadas.

Tal conformismo leva a autora a concluir que a família, a escola e o trabalho, enquanto instituições socializadoras que atuam conjuntamente, agem no sentido de construir identidades subalternas, garantindo a subalterneidade de amplas camadas da população.

## 6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi estruturado em dois grandes eixos que estão intimamente relacionados: o ser-criança e o trabalho. Retomo, neste capítulo, os pontos que me parecem mais significativos para avançar na compreensão dos sentidos que o trabalho infantil e a infância assumem para crianças trabalhadoras em lavouras de fumo. O propósito desta pesquisa é, de uma maneira mais ampla, responder à questão proposta por Spink e Frezza (1999, p. 18): “como damos sentido ao mundo em que vivemos?”, enfocando o cotidiano de crianças que trabalham em propriedades rurais familiares, tendo em vista que este *dar sentido* é que nos torna uma espécie cultural (Veiga-Neto, 2000).

A permanência no campo de investigação foi de cinco meses, sendo que, neste período, além de realizar entrevistas, pude presenciar situações que também deram subsídios para o entendimento das questões que orientavam a pesquisa. Na análise dos dados, privilegiei a linguagem verbal (tanto nas entrevistas, como nas conversas cotidianas ou outros comentários realizados por professores e professoras). Cabe lembrar que, conforme Spink e Frezza (1999), o construcionismo social reconhece a linguagem como

central nos processos de objetivação que fundamentam as relações sociais humanas. O foco sobre as práticas discursivas é uma opção metodológica, visto que estas se constituem um acesso importante para compreender a produção de sentidos no cotidiano.

Para se compreender a produção de sentidos, Spink e Medrado (1999) postulam a necessidade de analisar o contexto discursivo em uma dimensão temporal, que inclua os três tempos históricos: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. Desta forma, uma pesquisa sobre produção de sentidos exige um empreendimento sócio-histórico, além de uma aproximação transdisciplinar ao contexto sócio-cultural onde ocorre o fenômeno social estudado. Nesta pesquisa, buscou-se esta interface entre estes três tempos a partir do resgate histórico dos sentidos da infância e do trabalho (tempo longo), relacionando-os com os sentidos que estes adquirem nos processos de socialização das crianças (tempo vivido), expressos nas entrevistas e conversas cotidianas (tempo curto).

A análise dos dados permitiu construir algumas categorias referentes ao trabalho na roça, ao trabalho doméstico, à escola, à infância e ao futuro, categorias estas perpassadas pela dupla condição de criança e trabalhador.

O trabalho realizado, tanto no espaço da roça, quanto da casa, é visto, fundamentalmente, como “ajuda”, “serviço”, diferenciando-se do trabalho na cidade, que é “emprego” ou “trabalho”. Tais nomeações delimitam uma hierarquia de valor, relacionada a questões etárias, de gênero e classe social: crianças (que “ajudam”) são menos valorizadas que adultos (que trabalham), meninas (a quem cabe a maior parte do trabalho doméstico, “mais fácil” e “mais leve”) são menos valorizadas que meninos (encarregados das tarefas



“mais pesadas”) e trabalhadores(as) rurais (pois na roça “não tem mais futuro”) são menos valorizados(as) que trabalhadores urbanos (a cidade acena com maiores perspectivas, mesmo que em posições desqualificadas e subalternas).

O trabalho realizado, diferentemente do que acontece em caso de “ajuda”, não é ocasional, mas ocupa as crianças durante praticamente todo o dia, excetuando-se o período de frequência à escola. Meninos e meninas acompanham os adultos na execução da maior parte das tarefas da roça, desde o plantio até a colheita do fumo, além de outras atividades necessárias à manutenção da propriedade e da casa. Para as meninas, o trabalho na lavoura é complementado pelo trabalho doméstico, que, na maioria das vezes, é de sua exclusiva responsabilidade. Os meninos, quando participam do trabalho doméstico, costumam fazê-lo quando mais novos (e na ausência de irmãs mais velhas), sendo que, na medida em que vão crescendo, o trabalho da roça é priorizado. A partir daí, a contribuição dos meninos na esfera doméstica restringe-se a afazeres que circundam a casa, tidos como condizentes com o universo masculino.

Para estes meninos e meninas, o trabalho e a infância não são esferas incompatíveis, sendo que o trabalho marca espaços e tempos de suas vidas: a roça, a casa, a escola, a rua; tempo de trabalhar, de estudar, de brincar. Embora o tempo de brincar seja exíguo, as imagens de infância correspondem à concepção hegemônica em nossa sociedade, a qual é reinterpretada à luz de sua realidade, adquirindo outras conotações. Desta maneira, o trabalho é incorporado como prática educativa e, em muitas situações, o brincar acontece nos mesmos espaços e tempos. A roça e a casa também são palcos de “bagunça” e brincadeiras.

Neste ponto, desejo destacar a afirmação de Bujes (2000b) de que é fato indubitável que as crianças brincam (porém isto não é privilégio exclusivo delas, pois os adultos também o fazem), mas não se pode conceber que isto é disponibilizado na mesma medida para todas, tanto no que se refere a tempo, como a possibilidades. Assim,

*“creio que podemos coincidir em que a possibilidade de brincar nem sempre está disponível, nem é igual para todos e não constitui, a meu ver, uma característica que se relaciona apenas e mais especialmente com as crianças. E, mais do que tudo, que passar a compreender a criança como um sujeito que brinca constituiu uma das tantas formas de produzir uma subjetividade nova – no marco da constituição de um estatuto para a infância – aquela de um sujeito infantil, diferenciando do adulto” (p. 221).*

Para as crianças, o trabalho na lavoura e na casa encontra-se naturalizado, apesar das campanhas de erradicação do trabalho infantil que vêm acontecendo nos últimos anos. O seu trabalho inscreve-se no que DaMatta (1991) representou como o código da “casa”, sendo, portanto, concebido como a-histórico e parte de uma ordem moral. Deste modo, são poucas as queixas ou manifestações de revolta por trabalhar: estas ocorrem de forma velada, sendo pontuadas por ponderações a respeito do valor do trabalho ou aparecem em disfarçados gestos de resistência (pequenas mentiras para ser dispensado do trabalho, brincadeiras, ironia...). Assim, embora as crianças também incorporem o modelo hegemônico de infância, segundo o qual criança não deve trabalhar, esta contradição é administrada a partir do código da “casa”, isto é, o trabalho é considerado a partir de uma instância formativa e de solidariedade.

Apesar das narrativas constituírem a infância a partir de um pressuposto de universalidade, os meninos e meninas entrevistados(as) consideram-se crianças, sendo que o trabalho integra a infância, assim como o brinquedo e o estudo. À identidade de criança soma-se a de trabalhador(a), o que também lhes confere um sentimento de gratificação, visto que se percebem cooperando com suas famílias.

Quanto às famílias, pode-se supor, com base nas falas das crianças, que estas entendem o trabalho das crianças não só como sendo determinado pelas condições sócio-econômicas, mas também como elemento importante na educação dos filhos e na preparação para o futuro (o ser-adulto). Assim, ser criança é, além de brincar e ir à escola, “ajudar” na roça e, no caso das meninas e dos mais novos, ainda realizar “o serviço” da casa. Entretanto, se o brincar é reservado para o (pouco) tempo livre, o estudo é valorizado pelos pais e mães destas crianças, sendo que o ir à escola, fazer os temas e preparar-se para as provas têm prioridade sobre o trabalho. Para estas crianças e suas famílias, a infância é, mais que um tempo de brincar, um tempo de preparar-se para a vida adulta, e, desta maneira, estudar e trabalhar compatibilizam-se com este projeto.

Ressaltar a valorização do estudo não significa dizer que o trabalho não interfira, muitas vezes, no desempenho escolar, pois as crianças têm o dia tomado por tarefas domésticas e na roça, especialmente no tempo de safra, que as ocupa a partir do segundo semestre do ano. Elas referem cansaço ou então pouco tempo disponível para dedicar-se mais aos estudos. É significativo que as crianças utilizem-se da escola como forma de escapar ao trabalho e, ao mesmo tempo, não se sintam motivadas pelas atividades escolares, que em muitas situações lhes parece distantes de suas realidades e interesses. São

poucos(as) os que pretendem seguir estudando, sendo que as profissões almeçadas, em sua maioria, não exigem maiores qualificações: a possibilidade de sair do interior e ir para a cidade é um valor em si mesmo.

Deve ficar claro que, assim como não se pode falar de *uma* infância, também não é possível falar de *uma* infância trabalhadora. Existem muitas formas de trabalho infantil, sendo que estas variam desde trabalhos leves e ocasionais, até a intensa exploração das crianças. Portanto, este estudo coloca-se como circunstanciado e datado, não sendo passível de generalização: em outras realidades, o ser-criança e o trabalho entrelaçam-se de outras maneiras, produzindo outros sentidos. Contudo, é justamente afastando-se de uma *verdadeira* definição da infância é que se pretende auxiliar para uma maior compreensão da(s) infância(s) no Brasil.

Tenho claro que a direção escolhida é apenas uma das muitas direções possíveis, visto a complexidade da realidade. Além disto, no próprio processo da pesquisa, novos caminhos vão se delineando. Para se avançar nesta compreensão, vejo como importante continuar pesquisando os sentidos da infância em diferentes contextos, tanto rurais como urbanos. No seguimento desta pesquisa, poder-se-ia focalizar as famílias das crianças, investigando os diferentes sentidos que o trabalho infantil adquire para estas, assim como as escolas do meio rural lidam com esta questão.

Uma pesquisa, além dos seus achados, sempre traz possibilidades, seja de novas investigações ou intervenções. Como disse na apresentação deste estudo, não o considero acabado ou definitivo. Assim, fazer-me pesquisadora implica seguir problematizando a

realidade, construindo meios de intervenção e visibilizando novos sentidos. Uma tarefa infundável, portanto.

## **8.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 103p.
2. ALMEIDA NETO, Honor de. Trabalho infantil: um velho problema na ordem do dia. *Veritas*, Porto Alegre, v.43, n ° especial, p. 21-6, dez. 1998.
3. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo, Pioneira, 1999. p. 147-78.
4. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
5. BARROS, Ricardo Paes de e SANTOS, Eleonora C. Conseqüências de longo prazo do trabalho precoce. In: FAUSTO, A. e CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 56-61.
6. BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre: UFRGS, 1989. 348p. (Dissertação de doutorado).
7. BERNARDES, Nara M. G. et al. Ser mulher, ser homem: significações construídas por crianças de classes populares. In: JACQUES, M.G.C. et al (org.). *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 1995. p. 219-32.
8. BONAMIGO, Luciane de Rezende. O trabalho e a construção da identidade: um estudo sobre meninos trabalhadores na rua. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 129-52, 1996.

9. BRANDÃO, Carlos R. Parentes e Parceiros. In: Arantes, A.A. et al. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 3 ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994. P. 115- 60.
10. BRITO, Sebastiana Rodrigues. Sobre o meio rural: trabalho precoce e diferenças de gênero. *O social em questão*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.101-12, 1997.
11. BRUMER, Anita. A exploração familiar no Brasil. In: LAMARCHE, H. (org.). *A agricultura familiar*. Campinas: editora da UNICAMP, 1993. P. 179-234.
12. BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 25-44, dez-jan/jul. 2000a.
13. \_\_\_\_\_. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGRS, 2000b. p. 205- 28.
14. CAIERÃO, Iara Salete F. *A criança da periferia, enquanto trabalhador aluno: a relação entre a vida da escola e a escola da vida*. Porto Alegre: PUCRS, 1993. 138p. (dissertação de mestrado)
15. CALDEIRA, Clóvis. *Menores no meio rural (trabalho e escolarização)*. Rio de Janeiro: INEP, 1960. 190 p.
16. CAMINI, Isabela. Formação do professor na perspectiva popular: contribuições para o meio rural. In: FISCHER, N.B., FERLA, A.A. e FONSECA, L.S. (org.) *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.43-62.
17. CAMPOS, Maria M. Malta. Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, J. S. (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo, HUCITEC, 1993. p. 117-53.
18. CAMPOS, Maria Malta e GOMES, Jerusa Vieira. Brazilian Children: images, conceptions, projects. In: HWANG, C. Philip et al. *Images of childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 143-66.
19. CAMPOS, Marta Silva. Vida das crianças: por elas mesmas. *Serviço Social e Sociedade*, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 37-48, 1980.
20. CASTRO, Lúcia Rabello de. O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 9, n.2, p. 307-335, 1996.
21. CASAMENTO e maternidade: o que mudou? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 de mar. 1991. Folhetim, p. 10-5.
22. CERVINI, Ruben e BURGER, F. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: FAUSTO, A. e CERVINI, R. (org.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. P. 18-46.

23. CODO, Wanderley e SAMPAIO, José J. S. (org.) *Sofrimento psíquico nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 1995. 350p.
24. CORAZZA, Vera. *O trabalho do menor no Brasil: um estudo comparativo nas regiões metropolitanas*. Porto Alegre: PUCRS, 1990. 128p. (Dissertação de mestrado).
25. COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 282 p.
26. D'ALENCAR, Raimunda Silva. O menor de 14 anos e as formas de inserção como trabalhador agrícola. *Reforma Agrária*, vol. 21, p. 39-91, mar/ago 1991.
27. DAL-ROSSO, Sadi e RESENDE, Mara L. *Comerás o pão com o suor do teu rosto: as condições de emprego do menor trabalhador*. Brasil: Theasaurus, 1986. 114p.
28. DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991. 173p.
29. DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-6, ago. 1992.
30. DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, Oboré, 1988. 163p.
31. DEJOURS, C; ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994. 145p.
32. DOURADO, Ana, DABAT, Christine e ARAÚJO, Teresa Corrêa de. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 407-36.
33. DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 347-402.
34. FAMÍLIAS de crianças e adolescentes: diversidade e movimento. Visão quantitativa. In: \_\_\_\_\_. AMAS: Belo Horizonte, 1995. p. 25-112.
35. FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 115-31, dez-jan/jul. 2000.
36. FERRARO, Alceu R. Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 1997.



37. FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 183-203, 1992.
38. FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E.L.A. de. *Psicanálise e colonização*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 255-74.
39. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990. 295p.
40. FUKUY, Lia et al. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 11, p. 72-91, jan. 1982.
41. FUKUY, L.; SAMPAIO, E.; BRIOSCHI, L. A questão do trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 152, p. 28-46, jan./abr. 1985.
42. GATTI, Bernadete A., SILVA, Rose N. e ESPÓSITO, Yara. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, p. 7-14, nov. 1990.
43. GNACCARINI, José César. O trabalho infantil agrícola na era da alta tecnologia. In: MARTINS, J.S. (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1993. p. 81-116.
44. GOUVEIA, Aparecida J. O trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 44, p. 55-62, fev. 1983.
45. GOMES, Cândido Alberto. *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo: EPU, 1990. 125p.
46. GOMES, Jerusa Vieira. *Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas*. São Paulo: USP, 1996. 149p. (tese de livre-docência)
47. GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M . J . (org.), *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 212-33.
48. GUARESCHI, Pedrinho A. O “Programa do bom menino” ou de como preparar mão-de-obra barata para o capital. *Serviço Social e Sociedade*, v. IX, n. 27, p. 127-38, 1988.
49. GUERRA, Judite et al. Construindo um olhar sobre as infâncias. *A Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 11, p. 50-9, mar. 1999.
50. GUIRALDELLI Jr., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 45-58, dez-jan/jul. 2000.

51. HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 293-340.
52. HUZAK, Iolanda e AZEVEDO, Jô. *Crianças de fibra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 141 p.
53. IDADE mínima para trabalho é reduzida. *Zero Hora*, Porto Alegre, 28 de mar. 1999. p. 33.
54. JACQUES, Maria da Graça C. Doença dos nervos: o ser trabalhador como definidor da identidade psicológica. In: JACQUES, M.G.; NUNES, M.L.T.; BERNARDES, N.M.G. e GUARESCHI, P.A. (org.), *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 1995. p. 62-70.
55. KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 355p.
56. LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M.C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez ed., 1997. p. 225-46.
57. LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta J.M., MEYER, Dagmar E. e WALDOW, Vera R. (org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p. 7-27.
58. MACHADO NETO, Zahidé. Meninos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 31, p. 95-101, dez. 1979.
59. \_\_\_\_\_. As meninas – sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *Ciência e Cultura*, v. 32, n. 6, p. 684-90, jun. 1980.
60. MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão? In: \_\_\_\_\_. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.49-133.
61. MAUAD, Ana M. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-76.
62. MAYA, Paulo V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In: JACQUES, M.G.; NUNES, M.L.T.; BERNARDES, N.M.G. e GUARESCHI, P.A. (org.), *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 1995. p. 41-61.
63. MENDES, Ana M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, n.1,2 e 3, p. 34-8, 1995.

64. MENEGON, Vera M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 215-41.
65. MENESES, Geraldo Magela e Silva. Observações sobre as novas regras do trabalho infanto-juvenil. *Advocacia Dinâmica*, n° 16, p. 248-9, 1999.
66. MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In: PRIORE, M. del (org.). *História da criança no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 112-28.
67. \_\_\_\_\_. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 259-88.
68. MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T. M. e CODO, Wanderley (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994. p. 125-35.
69. OSOWSKY, Cecília e MARTINI, Jussara G. Trabalho doméstico infanto-juvenil: que espaço é esse? *Cadernos de Educação*, Pelotas, UFPEL, n.9, ano 6, p. 115-26, ago./dez. 1997.
70. PASSETTI, Edson. O menor no Brasil republicano. In: PRIORE, M. del (org.). *História da criança no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 146-73.
71. PELLICOLI, Eduardo Cavalheiro. Representação da criança brasileira na prática social. In: ZANELLA, A.V. et al (org.), *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 1997. p. 220-24.
72. PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: \_\_\_\_\_(org.), *História da criança no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 10-27.
73. \_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 7-17.
74. \_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: \_\_\_\_\_(org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 84-106.
75. REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 85 p.

76. RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1999. p. 376-406.
77. RIZZINI, Irene et al. *A criança e o adolescente no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: USU ed. Universitária/Amais, 1996. 210p.
78. ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. O confinamento da mulher à esfera doméstica e à maternidade como programa político. In: \_\_\_\_\_. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 26-47.
79. ROMITO, Patrícia. Trabalho, maternidade e saúde das mulheres: algumas notas metodológicas. In: OLIVEIRA, E.M. e SCAVONE, L. (org.). *Trabalho, saúde e gênero na era da globalização*. Goiânia: AB, 1997. p. 15-27.
80. SANTOS, Hélio de Oliveira. Exploração da mão de obra infantil. In: *Crianças esquecidas*. Campinas: Pontes, 1995. p. 63-76.
81. SARTI, Chynthia A. A sedução da igualdade: trabalho, gênero e classe. In: SCHPUN, Mônica R. (coord.). *Gênero sem fronteiras*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997. p. 153-68.
82. SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez.1995.
83. SELIGMAN-SILVA, Edith. *Desgaste mental no trabalho dominado*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Cortez Editora, 1994. 322 p.
84. SPINDEL, Cheywa R. *Crianças e adolescentes no mercado de trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 99p.
85. SPINK, Mary Jane P. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 9-15.
86. SPINK, Mary Jane P. e FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-39.
87. SPINK, Mary Jane P. e LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 93-121.

88. SPINK, Mary Jane P. e MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.
89. TITTONI, Jaqueline. *Subjetividade e trabalho*. Porto Alegre, Ortiz, 1994. 180 p.
90. UNICEF. Crianças em perigo: eliminando o trabalho infantil que envolve situações de risco e exploração. *Situação Mundial da Infância*, São Paulo, p. 6- 92, 1997.
91. VALENZUELA, Maria Cristina Illanes e ALENCASTRO, Ecleria Huff de. El trabajo infanto-juvenil, una cuestión ética y política en la era de la globalización. *Estudios Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 35, n. 157, p. 1-27, 1999.
92. VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.
93. VENANCIO, Renato P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 192-209.
94. VOGEL, Arno e MELLO, Marco A. da Silva. Da casa à rua: a cidade como fascínio. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 133-9.

## **ANEXOS**