



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Pereira Alberto, Maria de Fátima; Pereira dos Santos, Denise
Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski
Psicologia em Estudo, vol. 16, núm. 2, junio, 2011, pp. 209-218
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122138004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRABALHO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES À LUZ DE VIGOTSKI

Maria de Fátima Pereira Alberto^{*}
Denise Pereira dos Santos[#]

RESUMO. Neste artigo objetivamos analisar as implicações da inserção precoce da criança no mundo do trabalho à luz das proposições vigotskianas. Utilizamos reflexões de várias pesquisas produzidas ao longo de dez anos de atuação nessa área. Vigotski compreende o desenvolvimento como um processo dialético que envolve ou se constitui de períodos de crise e estabilidade, a partir das atividades da criança no meio social. As pesquisas têm revelado que a maioria das crianças começa a trabalhar em torno dos 7 anos de idade, por intermédio de uma rede de parentes e amigos que favorecem esse ingresso. Outro aspecto marcante das pesquisas refere-se aos riscos do trabalho infantil para a saúde e suas consequências para a escolaridade. A crise dos sete anos, período em que as vivências adquirem sentido para a criança, coincide com o fim da infância dos segmentos pobres da sociedade brasileira. Esses aspectos fazem com que a criança reproduza o imaginário da naturalização do trabalho. Uma infância que se desenvolve em determinadas condições objetivas, nas quais a busca pelo atendimento às necessidades e a cultura naturalizante do trabalho infantil retiram da criança o tempo para brincar e atrapalham a escolaridade em meio a condições concretas sem tempo para brincar, sem escolaridade, o que configura a consciência da criança e suas relações com o meio, adultiza e autonomiza.

Palavras-chave: Trabalho infantil, desenvolvimento, Vigotski.

CHILD LABOUR AND DEVELOPMENT: REFLECTIONS FROM VIGOTSKI'S POINT OF VIEW

ABSTRACT. In this paper, our goal is to analyse the implications of the early insertion of children in the work world in the light of Vygotskian propositions. We use reflections from many researches produced over ten years experience in this area. Vigotski understands development as a dialectical process that involves or constitutes periods of crises and stability, from the child's activities in the social environment. Researches have revealed that precocious insertion in work begins around 7 years old, through a network consisting of relatives and friends who facilitates this entry. Others remarkable aspects of these researches are the risks to health and the consequences to school achievement. The crisis of the seven years old, whose experiences acquire sense to child, coincides with the end of childhood of the poor segments of Brazilian society. These aspects make the child to reproduce the imaginary of work's naturalization. A childhood that is developed in certain objective conditions, in which the search for providing the necessities and the naturalised culture of precocious work, takes the time to play and disrupts the educational environment, what configures the child consciousness and her relationship with the environment, which contributes to the precocious adulthood process and automates.

Key words: Child labour, development, Vigotski.

TRABAJO INFANTIL Y DESARROLLO: REFLEXIONES A LA LUZ DE VIGOTSKI

RESUMEN. Este artículo analiza las implicaciones de la inserción precoz de niños y niñas en el mundo del trabajo a la luz de las proposiciones de Vigotski. Utilizamos reflexiones de investigaciones producidas a lo largo de diez años de experiencia en esta área. Vigotski entiende el desarrollo como un proceso dialéctico, que involucra un período de crisis y de estabilidad, a partir de las actividades de niños y niñas en el entorno social. Las investigaciones han demostrado que la inserción temprana al trabajo comienza alrededor de los 7 años, a través de una red de relaciones sociales que la nutre. Además, apuntan la existencia de riesgos para la salud y consecuencias para la educación. El período de crisis de los siete años, cuyas experiencias adquieren significado para niños, coincide con el fin de la niñez en los sectores pobres de la sociedad brasileña. Estos aspectos hacen con que reproduzcan el imaginario de la naturalización del trabajo. Una niñez desarrollada en medio a condiciones concretas, marcada por la búsqueda del sustento y por la naturalización del trabajo precoz, quita a los niños y niñas el tiempo para jugar y dificulta su escolaridad; eso caracteriza la conciencia de ellos y sus relaciones con el entorno social, y también se les adultiza e independiza.

Palabras-clave: Trabajo infantil, desarrollo, Vigotski.

^{*} Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

[#] Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Psicóloga Escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Brasil.

Este artigo objetiva fazer uma leitura das implicações da inserção precoce no trabalho com o desenvolvimento e a escolaridade de crianças e adolescentes à luz de referenciais da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Utilizaremos reflexões oriundas de várias pesquisas produzidas ao longo de dez anos de atuação nessa área.

O conteúdo referente às pesquisas origina-se de um núcleo de pesquisa que tem se debruçado, desde 2001, sobre a pesquisa e a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco, mais especificamente, sobre a temática do trabalho infantil, a violência sexual e crianças e adolescentes em condição de rua. Sua atuação nesta temática se dá por meio da extensão, da formação de profissionais, da assessoria às instituições e da articulação política junto aos movimentos sociais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes e junto a organizações governamentais e não governamentais.

No que diz respeito ao trabalho infantil, o Núcleo tem feito uma série de pesquisas e intervenções que apontam a necessidade de refletir acerca do desenvolvimento de crianças e adolescentes neste contexto, e a Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, tem contribuído como ferramenta teórica para esta reflexão. Não se tem feito uma análise “vigotskiana” do desenvolvimento desses sujeitos, mas estes têm sido pensados a partir de suas condições de vida (materiais, estruturais, da inserção precoce no trabalho), do contexto histórico e do lugar social que ocupam e de questionamentos sobre que sujeitos são estes que se constroem.

Na perspectiva teórica de Vigotski, o desenvolvimento não é pensado de forma linear, nem se detém naquilo que já foi atingido, mas é pensado como um todo que se processa numa dimensão social. Essa perspectiva permite refletir sobre o desenvolvimento humano e compreendê-lo articulado às relações sociais. Ela fornece os elementos para se compreender que sujeito é esse que se constrói a partir do meio e da cultura. Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento como um processo dialético no qual o ser humano se transforma a partir de sua inserção em uma relação complexa entre fatores internos e externos. O desenvolvimento psicológico é marcado por conflitos e pela alternância entre períodos estáveis e críticos que ocorre em determinadas condições materiais de vida. Desse modo, o caminho para se compreender o desenvolvimento vai do interpessoal ao intrapsíquico, a partir das atividades da criança.

Não há linearidade no desenvolvimento, mas há processos de transformação, que se dão a partir da apropriação dos bens culturais disponíveis. O

desenvolvimento humano não se dá pelas leis naturais, mas pela apropriação dos bens culturais conquistados historicamente, os quais permitem que o ser humano se desenvolva para além de suas condições biológicas imediatas. A ligação entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento histórico não se dá através de mudanças graduais, cumulativas, lineares, mas de forma revolucionária. A revolução é representada pelas mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança, as quais decorrem de uma gama de mudanças quantitativas. Estas não promovem desenvolvimento por si sós, mas é na inter-relação entre estas que há uma síntese, produzindo uma mudança nos interesses das crianças, que por sua vez estabelecem novas formas de relação com o meio e ampliam suas potencialidades na relação com esse meio. Estas mudanças qualitativas são incorporadas à sua personalidade, servindo de base para novas aquisições (Vygotski, 2000/ 1983). “A realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 1996, p. 264). Para Vigotski, as funções psicológicas superiores, antes de serem desenvolvidas nos sujeitos foram relações entre os homens; por isso o desenvolvimento não se destina à socialização, mas justamente a converter as relações sociais em funções psíquicas (Vygotski, 2000/ 1983).

Vigotski não concebe fases do mesmo modo que Piaget ou Freud, mas sim, a existência de características qualitativas pertinentes às diferentes idades.

Um conceito fundamental para o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana é a noção de *estrutura da idade*: em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. (Pasqualini, 2009, p.34).

As várias idades não são vistas como estáticas e rotuladas, com características peculiares e globais que comportam elementos fisiológicos e psicológicos; ou seja, não são vistas como integradas por aspectos motores, cognitivos, perceptivos, afetivos, etc., que se configuram em formas de comportamento. A articulação desses comportamentos com o meio e com os outros culmina em desenvolvimento. Cada idade é compreendida em função das relações sociais, - por exemplo: para as crianças pequenas, as relações afetivas com os pais; para os pré-escolares, a brincadeira; para os escolares, a escolarização; para os

adolescentes, a eleição de um projeto de vida; e para os adultos, a atividade trabalho (Delari Junior, 2009).

Ao conceber o desenvolvimento como não linear e as mudanças que resultam da articulação entre os aspectos internos e externos como mudanças revolucionárias – logo, profundas e transformadoras – Delari Junior. compreende que a criança ou o adolescente vivenciam crises em seu desenvolvimento: “Por crise compreende a reestruturação da vivência interior, baseada na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento.” (Delari Junior, 2009, p. 20).

Os aspectos determinantes das crises advêm não de fatores internos, mas de fatores externos e concretos. Os elementos determinantes do caráter concreto da manifestação das crises devem ser buscados não nas disposições internas da criança, mas nas condições materiais concretas de seu contexto externo. São as atividades integrais da criança, específicas para cada idade, que, ao determinarem as transformações psíquicas, determinam também a consciência da criança, não como algo natural pelo qual todos passem, mas como um aspecto processual na relação do aspecto ontogenético com o contexto no qual cada um se desenvolve e a partir do qual cada sujeito se constrói.

Do mesmo modo que Vigotski não concebe os estágios como aspectos universais, naturais e padronizados para todos, as crises são por ele pensadas como dinâmicas e dialéticas: cada “crise” tem sua plasticidade quanto ao momento em que se inicia e em que termina e quanto ao seu ponto de culminância, mas as transformações das estruturas psicológicas apresentam semelhanças, expressam aparência desorganizada e natureza caótica (Delari Junior, 2009).

Vigotski concebe o desenvolvimento como transcorrendo em pelo menos seis crises (crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos treze anos e crise dos dezessete anos), dentre as quais destacaríamos a crise dos sete anos, pela importância que assume na leitura que esse artigo faz do trabalho infantil, idade marcante e expressiva nas pesquisas do Núcleo, já que nas várias pesquisas identificamos ser essa a idade que marca o fim a infância nos segmentos pobres da sociedade brasileira e o ingresso no trabalho. A característica principal da crise dos sete anos é de importância fundamental para o desenvolvimento como um todo e na constituição da subjetividade, é o

nascimento da consciência e o conhecimento dos próprios sentimentos. (Pasqualini, 2009).

A partir dos sete anos a criança estabelece novas relações consigo mesma e processa-se uma nova *formação afetiva*; suas vivências particulares se organizam e se generalizam e ela se percebe experimentando uma avaliação sobre si mesma. As vivências são significadas, de modo que a criança experimenta o autoconhecimento e começa a elaborar um autoconceito (Vygotski, 2006/ 1984).

Nessa idade suas vivências da crise se manifestam com nitidez e a criança assume e expressa comportamentos planejados, intencionais e com determinados fins em relação ao outro. Então ela conquista certa autonomia, decorrente de relativa maturidade física e do desenvolvimento cognitivo. Sua maturidade física se expressa pela autonomia de movimentos, liberta que está das limitações motoras dos anos anteriores, e ela apresenta um maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores, decorrente da apropriação da cultura. Isso lhe possibilita atribuir sentido a suas ações e a seus sentimentos. Ela se percebe e percebe a realidade circundante e contextual, toma consciência de suas vivências. A tomada de consciência, a percepção de si, direciona a criança à autonomia, o que lhe possibilita experimentar ser o eu e ser o outro. Desse modo ela reproduz vários modelos sociais presentes na cultura, assim como vários personagens e papéis, e experimenta múltiplas facetas (Vygotski, 2006/ 1984).

Outro aspecto importante da perspectiva teórica de Vigotski acerca do desenvolvimento é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou ZDP: “ZDP é a capacidade diferencial da criança para captar e utilizar os sinais e instruções daqueles que são mais eruditos, mais conscientes e mais experientes do que ela, e que, de fato, colaboram com ela.” (Bruner, 1984, p. 04). A colaboração consiste no exercício do ensino, no qual surge a figura do educador, compreendido como todos que estão envolvidos em organizar condições sociais favoráveis ao seu desenvolvimento, na maioria das vezes, um adulto que interage com ela: “Por assim dizer, é como se o adulto que interage com a criança lhe *emprestasse* sua própria consciência ‘organizando-lhe’ a situação de aprendizagem, propondo objetivos alcançáveis e ensinando-os adequadamente no curso da tarefa.” (Bruner, 1984, p.05). Ao desenvolver-se e tornar-se consciente, a criança domina a tarefa e organiza, ela própria, o seu conhecimento.

Isso implica conceber a educação como transmissão e aprendizagem entre gerações, a transmissão das experiências históricas, que resulta na

incorporação dos vários elementos constitutivos, na singularização da própria vivência e na constituição das funções psíquicas propriamente humanas, que dão formato à consciência (Delari Junior, 2009).

A educação, entendida no mais amplo sentido da palavra, deve ser o eixo fundamental ao redor do qual se estrutura todo o desenvolvimento da personalidade da criança. Uma linha dada de desenvolvimento deve ser entendida como consequência lógica necessária a uma linha dada de educação (Vygotski, 1997/ 1983). Subentende-se que a educação não deve ser compreendida, de modo algum, como apenas instrução, como medidas educativas criadas premeditadamente e aplicadas com respeito à criança: “Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (Vygotski, 2007a, p. 103).

Vygotski (2009a) atribuíra fundamental importância ao trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura. Neste sentido, a ZDP constitui-se como elemento do processo de ensino-aprendizagem escolar, e a escola, por sua vez, desempenha papel específico em cada área do desenvolvimento e das funções psíquicas superiores (Vygotski, 2007a).

No contexto da escola, a zona de desenvolvimento proximal serve como referencial para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem de forma que este possibilite ao aluno a compreensão do mundo a partir do que já traz como conhecimento e na perspectiva de etapas posteriores ainda não alcançadas (Oliveira, 1997).

Nesse sentido, dentro do espaço escolar, a zona de desenvolvimento proximal é estimulada tendo-se em vista dois aspectos principais: a interação e a instrução formal. No tocante ao primeiro aspecto, os pares e o professor constituem os elementos mediadores em que se desenvolvem os processos de aprendizagem, seja na realização das atividades escolares seja nos momentos de socialização. Em termos da instrução, a zona de desenvolvimento proximal encontra-se relacionada à disciplina formal de cada matéria escolar enquanto espaço peculiar em que se concretiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A estimulação da ZDP se dá por meio dos procedimentos regulares de ensino: demonstração, assistência, instruções, experiências.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2009b/ 1934) chama a atenção para o caráter inacabado de determinados processos de desenvolvimento que constituem condição indispensável para que a fase de desenvolvimento proximal possa ser estimulada. Nesse sentido, as funções básicas envolvidas na aprendizagem adquirida através do ensino formal na escola se configuram como eixo de novas formações essenciais à idade escolar, entre as quais a formação dos conceitos, que é elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento verbal, uma vez que evolui como significado das palavras, e o domínio inicial das quatro operações aritméticas, o qual fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos (Vygotski, 2007a).

Destarte, a relevância que Vygotski atribuiu ao contexto escolar para a ZDP é igualmente reconhecida em relação ao contexto social. Conforme seus pressupostos, as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças se devem, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que elas vivem. Neste sentido, a diversidade nas condições sociais leva o sujeito a uma aprendizagem igualmente diversificada, em que são ativados diferentes processos de desenvolvimento (Palangana, 1994). A história da educação é importante para o desenvolvimento porque as influências do ambiente têm importante papel na formação da personalidade da criança (Vygotski, 1997/ 1983).

Outro aspecto do desenvolvimento abordado por Vygotski diz respeito ao papel da brincadeira. Segundo o referido teórico (Vygotski, 2007b/ 2004), a brincadeira deve ser entendida como uma realização imaginária de desejos irrealizáveis. Nas crianças mais novas a brincadeira é a imaginação em ação, de modo que, se lhes for retirada a brincadeira, elas não têm ação, e, sem ação, que é sua atividade, não ocorre a formação da consciência nem das estruturas psicológicas superiores. Nos escolares e adolescentes, por sua vez, a imaginação tem uma função mais avançada: é a brincadeira sem ação. (Vygotski, 2007b/ 2004)

A imaginação é o aspecto novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente e na ação. Na situação imaginária, a ação da criança começa antes que a criança a veja materializada, e ela começa a agir em função do que tem em mente. Para tal, apoia-se nos motivos internos, e não nos externos. Isso leva a criança a aprender a agir baseando-se no significado da situação. Nessa

perspectiva, a imaginação corresponde a uma atividade criadora do homem, diante da qual a educação, a cultura e as relações sociais que nela se processam se tornam fundamentais para a apropriação e produção de novas formas de vida (Vigotski, 2007b/2004). Esse aspecto leva Vigotski à concepção de que, para criar bases sólidas para a atividade de criação, é preciso ampliar a experiência da criança. (Vigotski, 2009a)

O QUE NOS DIZ O CONHECIMENTO EMPÍRICO DO NÚCLEO

No Brasil entendem-se por trabalho infantil as atividades de trabalho desempenhadas por crianças ou adolescentes até os dezesseis anos de idade, exceto, se estas se derem na condição de aprendiz, entre 14 e 16 anos, conforme determinam a Constituição Federal do Brasil em seu art. 227, parágrafo 3º, inciso I (Abreu Filho, 2004), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 60 (Brasil, 2010), e o artigo 403 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (Abreu Filho, 2004).

Por trabalho infantil compreende-se também o exercício de atividade socialmente útil ou esquemas de profissionalização divergentes, a exemplo do tráfico e da exploração sexual comercial (ESC) (Costa, 1990). Em outros termos, o que o trabalhador e a trabalhadora precoces fazem são atividades variadas, às quais está inerente a intenção de obter pagamento, que pode ser em espécie ou em gênero.

O ECA representa um avanço na legislação brasileira em termos de defesa da criança e adolescente, mas não é suficiente para erradicar o trabalho infantil. Esse é um fato verificável a partir de dados específicos. Os dados do IBGE revelam que na década de 1990 houve uma diminuição do trabalho infantil no país, mas os dados oscilam; há anos em que ele diminui e há anos em que ele cresce. Segundo a Organização das Nações Unidas e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008), ocorreu um decréscimo no número de crianças no trabalho laboral a partir de 1995, sendo mais expressivo em 1996. Nesse ano, o Brasil tinha 9,2 milhões de crianças e adolescentes na faixa de 5 a 17 anos trabalhando; em 1998, 7,7 milhões; em 2003, 5,1 milhões; em 2004, 5,3 milhões; em 2005, 5,9 milhões; em 2006, 5,3 milhões; em 2007, 4,8 milhões; em 2008, 4,5 milhões; e em 2009, 4,2 milhões (Madeiro, 2010).

No núcleo de pesquisa do qual fazem parte as autoras, entre os anos de 2001 e 2010 tem se desenvolvido uma série de pesquisas que têm por objetivos: mapear as atividades de trabalho nas quais

há crianças e adolescentes trabalhando, caracterizar os aspectos biossociodemográficos desses trabalhadores infantis e identificar os riscos para a saúde e a relação com o processo escolar e as implicações para o desenvolvimento psicossocial.

Os participantes das pesquisas têm sido as crianças e adolescentes trabalhadores, suas famílias, professores, educadores sociais e gestores públicos. Nela se tem feito uso de métodos quantitativos e qualitativos bem como de técnicas e instrumentos de pesquisa variados, tais como entrevistas, questionários, grupos focais e desenhos, os quais são analisados por meio da análise de conteúdo, da análise do discurso e de *softwares* específicos, como, por exemplo, o spss para dados quantitativos.

As pesquisas revelam a existência de crianças e adolescentes trabalhando no setor do comércio, no setor dos serviços e na agricultura. Destacam-se as seguintes categorias de trabalho: vendedor nas ruas, guardador de carro, pescador de marisco e catador de siri-mole, engraxate, catador de lixo, ajudante de mercadinho, feirante, frentista, limpador de túmulos em cemitério, entregador de botijões de gás de cozinha, trabalhador na cultura do abacaxi, da cana-de-açúcar e de acerola, trabalhador doméstico, atuante na exploração sexual comercial e malabarista.

Nessas pesquisas há vários aspectos que se assemelham: *a idade em que se encontravam quando da realização das referidas pesquisas* (predomina a faixa entre 12 e 14 anos); *as relações com outros* (presença de relações sociais de gênero nas atividades, uma rede de relações que oportuniza); *riscos* (cansaço, duração da jornada, riscos sociais e riscos psicológicos). Dentre os aspectos comuns presentes nas várias pesquisas (Estrela, 2004; Alberto 2002; Sousa, 2006; Alberto, Nunes, Cavalcante, & Santos, 2005; Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2006a; OIT, 2006b; OIT, 2006c), destacaremos, para efeito de análise à luz das proposições vigotskianas, *as idades em que as crianças começam a trabalhar* (em torno dos 7 a 9 anos) e *a escolaridade* (afastamento da escola, reprovação, defasagem escolar, diferenças de gênero na inserção, inabilidade da escola para lidar com crianças trabalhadoras).

Com relação à *idade*, as pesquisas abordaram participantes de até 18 anos. A idade mínima encontrada variou entre quatro e cinco anos e a maioria começou a trabalhar na idade entre sete e dez anos; entre 60 e 80% deles tinham até 15 anos de idade no momento em que fizeram parte da pesquisa (OIT, 2006a; OIT, 2006b; OIT, 2006c). Esses dados parecem confirmar os de outros autores, de que a criança goza de determinados privilégios no seio da

família, os quais são perdidos à medida que crescem e passam a ter condições de fazer algumas tarefas. Isso significa que a infância, para as classes pobres, acaba mais cedo (Moreira & Stengel, 2003).

Quanto à questão de *gênero*, percebe-se que há atividades nas quais predominam meninos (fretista, feirante, engraxate, trabalhador na cultura do abacaxi, malabarista, limpador de túmulos, entregador de botijões de gás de cozinha) e atividades nas quais predominam meninas (trabalho doméstico, exploração sexual comercial, vendedor de quentinhas). Desse modo, os dados revelam que o trabalho infantil se configura como uma dimensão cultural de gênero.

As meninas começam a trabalhar mais cedo, nos afazeres domésticos, e os meninos, com mais idade. Há mais meninas matriculadas do que meninos, mas há maior defasagem entre elas do que entre eles. No que diz respeito à escolaridade, os dados variaram. Houve casos (o de trabalho doméstico, sobre o qual a pesquisa foi feita nas escolas) em que todos os participantes estudavam e casos em que apenas 30% estudavam (exploração sexual comercial, sobre a qual a pesquisa foi feita nas ruas), ou em que ninguém estudava (malabarismo, caso sobre o qual a pesquisa foi feita nos sinais/semáforos, nas ruas).

Quanto ao nível de *escolaridade*, a grande maioria das crianças e adolescentes encontrados trabalhando cursava o Ensino Fundamental, com variações que dependiam do tamanho da amostra. Em todas as atividades havia defasagem escolar, que variava de um a dez anos. O número de entrevistados que já haviam sido reprovados era sempre superior ao dos que nunca o tinham sido.

Os motivos de terem deixado de estudar compreendiam necessidade de trabalhar (cansaço, jornada de trabalho, a dificuldades com a estrutura escolar - como a de relação com o corpo de professores e com gestores das escolas), falta de equipamentos institucionais (inexistência de escolas nas proximidades da moradia, falta de transportes escolares, falta de material), não gostar de estudar, mudança dos pais (por trabalho, separação ou morte).

O artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares”; mas o que as pesquisas mostraram foram casos no mínimo interessantes, de algumas situações em que quem deveria proteger o direito da criança ou adolescente e trazê-lo de volta à escola contribuía para ele afastar-se, conforme revela o relato: “... *porque eu vinha pra cá aí eu passei uns*

quatro meses sem ir pro colégio, aí a mulher [diretora da escola], aí quando eu fui a mulher disse ‘não precisa vim mais não.’” (D. 14 anos) (Estrela, 2004).

Sousa (2006) encontrou, entre trabalhadores infantis, frentistas e vendedores, que aproximadamente 70% deles se encontravam em situação de defasagem escolar. Alberto et al. (2005) encontraram que 68,5% dos trabalhadores infantis domésticos apresentavam defasagem escolar, enquanto entre trabalhadores infantis no abacaxi o índice foi de 77,7%.

As pesquisas têm identificado também que a forma de *relacionamento com os outros* é um elemento importante para se compreender a questão do trabalho infantil. A inserção precoce no trabalho, sobretudo em atividades como o trabalho informal urbano e o trabalho doméstico, tem como motivos, além da necessidade financeira, uma rede de relações que a oportuniza (OIT, 2006a) ou uma cultura das redes sociais que a favorece (OIT, 2006c).

O termo *redes sociais* refere-se à inserção da criança e/ou adolescente no trabalho proporcionada por familiares, vizinhos ou outros parentes, em locais onde existe uma demanda por mão de obra mais barata, necessidade econômica das famílias e escassez de equipamentos institucionais no espaço em que essas crianças e adolescentes se situam. A visão dos adultos acerca da criança e adolescente permeia esse meio relacional e é pautada na disponibilização deles para as atividades a eles designadas pelos adultos para contribuírem na manutenção familiar, ou mesmo na percepção deles como sujeitos que devem ser educados para o trabalho e ocupados pelo trabalho.

As pesquisas investigaram vários *riscos*, químicos, biológicos, físicos, ergonômicos, sociais e psicológicos. Encontrou-se que, de certa forma, os riscos variam conforme o tipo de atividade, mas que, de modo geral, os riscos sociais e psicológicos foram sempre os mesmos.

Os riscos sociais que mais apareceram foram o de envelhecer antes do tempo o e de o trabalho atrapalhar a formação profissional. Os dados revelaram dois tipos de risco psicológico: um de caráter cognitivo e um de caráter afetivo-emocional. O primeiro revelou as dificuldades dos trabalhadores infantis com o acompanhamento e com o desempenho do processo escolar, principalmente no domínio da leitura, da escrita e da Matemática. O segundo diz respeito ao sentimento de medo que emerge da relação entre o trabalho e o futuro: medo de perder a infância e medo de ficar adulto antes do tempo.

Outro aspecto digno de nota refere-se à jornada de trabalho e ao cansaço dela decorrente. As crianças e

adolescentes trabalhadores precoces sentem-se cansados ao final de um dia de trabalho, em que as jornadas chegavam a 12 horas de trabalho (atividades na cultura do abacaxi, trabalho doméstico). Esse cansaço é explicado considerando-se a idade dos sujeitos, os tipos de atividade que desenvolvem e sua jornada de trabalho. Some-se a isso o horário em que iniciam a jornada, o que significa acordar muito cedo, diminuindo o tempo do sono - primordial nessa etapa do desenvolvimento em que a maioria se encontra. Os horários variavam conforme a atividade desempenhada: para as meninas que realizam atividade de doméstica e babá o horário inicia pela manhã e perdura por todo o dia; para algumas atividades ele se estende pela noite.

De modo geral, as pesquisas revelam que o *brincar*, atividade apropriada e importante para o desenvolvimento das crianças, embora não desapareça totalmente, é pouco expressivo. Há crianças que não brincam, há crianças que só brincam em momentos de folga do trabalho e há crianças que entremeiam o trabalho com as brincadeiras. Dependendo da atividade de trabalho desempenhada pela criança, do contexto no qual ele é exercido, das relações sociais de produção, a criança tem mais ou menos autonomia para brincar. Por exemplo, uma criança que trabalha nas atividades informais em condição de rua ou na atividade de malabarista tem mais autonomia para brincar do que uma que trabalha nas atividades domésticas.

Os dados identificados no trabalho infantil (nas várias atividades) assemelham-se aos de outros autores (Estrela, 2004; Kassouf, 2004; Rizzini, Rizzini & Holanda, 1996; Schwartzman, 2004; Tavares, 2002), seja quanto às idades de inserção no trabalho seja quanto aos motivos da inserção precoce no trabalho (necessidade de trabalhar, estrutura escolar e não gostar de estudar). Esses dados se manifestam nas relações sociais com os outros e com a escola (Alberto, 2002; Battaglia, 1993) e na relação com o brincar (Graciani, 1997; Tavares, 2002). Estes dois últimos autores corroboram os achados do Núcleo no conjunto das pesquisas realizadas.

Problematizações e reflexões à luz do conhecimento empírico produzido

Ao se fazer uma reflexão sobre o conjunto desse conhecimento acompanhado pelo Núcleo nesses dez anos de suas atividades de pesquisa e extensão, procurando-se analisar o processo de subjetivação que nele se inscreve, observam-se vários aspectos

pertinentes à criança e ao adolescente trabalhadores precoces, expostos a seguir.

- No trabalho nas ruas as aprendizagens são participativas e concretas.
- Parte deles tem dificuldades com a abstração e a imaginação e lida com a concretude e a imediatidade da vida, do cotidiano.
- O tempo e o espaço para as brincadeiras são escassos e o trabalho ocupa o lugar da brincadeira, a qual é constrangida, tolhida ou suspensa.
- Eles têm dificuldades de relacionamento e de permanência na escola, uma vez que nela tudo lhes é imposto, com regras de interdição aos seus comportamentos, enquanto no trabalho são autônomos, tratados como adultos.
- Experimentam certa autonomia e poder precoce de decisão sobre suas vidas.
- Ao serem obrigados a optar pelo trabalho e afastar-se da escola, perderão a possibilidade de adquirir o capital cultural que é o fundamento para seu futuro e para seu desenvolvimento psicossocial e intelectual e de sua cidadania.
- Aprendem a disciplina do trabalho e se adultizam, porque reproduzem no trabalho o modo de vida adulto, assumindo prematuramente responsabilidades.
- Constituem-se e identificam-se como trabalhadores, porque têm o trabalho como estruturador da subjetividade.
- Apresentam déficit da linguagem formal - por exemplo, observamos que os meninos e meninas usam gestos, expressão facial, movimentos do corpo, gírias, locuções ecológicas (uma analogia a uma das formas de fala infantil de repetir o que o interlocutor usa) e outras vias de linguagem não formal, e notamos que eles dizem em várias situações: “eu sei, mas num tem as palavras pra dizer”.
- A inserção precoce no trabalho na idade dos sete anos marca, para eles, o fim da infância.

A maioria dos trabalhadores participantes da pesquisa havia se inserido no trabalho a partir dos sete anos e a maioria dos que foram encontrados no momento da pesquisa tinham até 14 anos, portanto encontravam-se no período de escolaridade, o que, na perspectiva de Vigotski, leva-nos analisar a ênfase das relações sociais na escola, principalmente as relações com os professores.

É possível vislumbrar que nos casos em apreço as mudanças qualitativas decorrem das mudanças quantitativas, o que produz mudanças também nos interesses das crianças, que estabelecem novas formas de relação com o meio – como no caso do trabalho – onde há uma concretude e uma imediatidade. Percebe-se o desenvolvimento de estratégias, bem como suas potencialidades para lidar com as novas demandas e relações, como a autonomização e o posiciona diante das relações. Há sempre um elemento de troca, por exemplo, o trabalho (desempenho de uma atividade) em troca de algo (recebimento de um pagamento em gênero ou espécie). Um exemplo disso pode ser a relação entre o trabalhador precoce e o cliente. Quando na relação o contrato é quebrado, há uma reação imediata, alguém reage. No caso do trabalhador precoce há uma reação de cobrança que pode se expressar através do recolhimento do objeto, do furto ou da luta corporal.

Essa forma de relação com o meio, o processo de subjetivação e o estabelecimento de novas relações nesse formato dificultam as relações com a escola, pois as crianças e adolescentes têm o seu tempo tomado pela necessidade de permanência no trabalho, que, na maioria das vezes, ocupa grande parte do dia, não sobrando tempo para acompanhar cotidianamente as aulas na escola nem para fazer as tarefas escolares.

Por outro lado, na forma das relações na escola (pelo menos no formato em que esta se apresenta, em que só o professor é reconhecido como detentor de conhecimento) acarreta dificuldades àquele que se autonomiza, que ficou adulto precocemente, que se posiciona nas relações com o outro no trabalho. Na escola ele não impõe, as coisas é que lhe são impostas; não determina, é determinado; não ensina, não transmite, só recebe. As potencialidades que adquiriu no trabalho ou nas demais relações sociais (na família, na comunidade) não servem na escola. Nesta última ele é taxado de incapaz.

Se a ZDP refere-se à capacidade diferencial da criança para captar e utilizar os sinais dos mais eruditos que colaboram com ela, ou do educador, adulto que organiza as condições sociais favoráveis a seu desenvolvimento, logo o professor e a escola são fundamentais para o seu desenvolvimento.

No caso dessas crianças que se inserem cedo no trabalho e se afastam da escola, isso representará perdas para essa criança e para o seu processo de desenvolvimento, como a impossibilidade de compreender o mundo e de ter acesso a experiências a partir de conceitos científicos, elementos importantes para a construção do pensamento crítico e da

linguagem e para o domínio das operações matemáticas.

O trabalho infantil viola os direitos das crianças e adolescentes e tem implicações em seu desenvolvimento psicossocial e em sua escolaridade. À luz de Vigotski tentamos compreender que desenvolvimento é esse que se processa. As mudanças que ocorrem no processo de articulação interna e externa referem-se a aspectos que, se por um lado dificultam determinadas aquisições e domínios, por outro, no processo de adaptação e de superação dessas crianças, configuram-nas como sujeitos autonomizados, adultizado e coletivizados.

Para Vigotski, com a crise dos sete anos a criança passa a ser capaz de julgar e identificar sua própria posição no contexto social. A partir desse período a criança adquire o sentido de suas vivências. Para a criança esse período coincide com o fim da infância e a entrada no trabalho, visão muitas vezes compartilhada pelos pais, pela escola e pela sociedade. Isso nos alerta para o fato de que, nesse período, o trabalho pode trazer implicações mais significativas para o desenvolvimento infantil, sobretudo na construção de sentidos e de uma autoestima generalizada a várias situações que ela vivencia (Vygotski, 2006/1984).

No desenvolvimento, a constituição dos sujeitos se dá pela construção compartilhada de significados e pela internalização de modos de fazer. Esses dois aspectos fazem com que a criança comece a interiorizar esse imaginário presente na sociedade brasileira da naturalização do trabalho infantil, do fim da infância e da formação via responsabilidades prematuras – fim de uma infância que se desenvolve em meio a condições concretas de falta de tempo para brincar frequentar a escola. Tais condições materiais e concretas são limitantes e dificultam a formação dos sujeitos, os quais se inserem numa sociedade que exige cada vez mais versatilidade e rapidez. Essa atividade determina a consciência da criança e suas relações com o meio, levando esses pequenos trabalhadores a tornarem-se adultos precocemente.

Em decorrência do desenvolvimento e do papel da ZDP, a escola desempenha um papel específico no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o mesmo acontecendo com o professor (Vigotski, 2007a) no tocante ao estímulo ao desenvolvimento. Assim, como essas crianças, em decorrência do trabalho, afastam-se da escola, o trabalho precoce condiciona a criança à experiência imediata, presa a elementos restritivos e pobres. No trabalho precoce não ocorrem as mediações especiais, porque o

trabalho é pobre e não favorece a aquisição de conceitos científicos. Além da falta da brincadeira no exercício da imaginação, o trabalho acarreta à criança e ao adolescente trabalhadores precoces dificuldades com as abstrações, com o aprendizado escolar e com a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do nosso ponto de vista, o trabalhador e a trabalhadora precoces são sujeitos formados a partir de várias relações sociais na família, no trabalho e na escola; mas o processo de singularização evidencia-se na articulação das dimensões coletivas e individuais, sociais e psíquicas.

Como em torno dos sete aos quatorze anos a criança e o adolescente passam a estabelecer uma relação consciente com suas próprias vivências, processo em que se evidencia a escolarização e o trabalho, a relação com essas duas experiências passa a ser significativa, mas ambas, pelos aspectos aqui abordados, influenciam fortemente seu desenvolvimento.

Na condição de trabalhador precoce o sujeito se constrói em sua atividade e ao mesmo tempo se esvazia, por não conseguir manter uma relação afirmativa com o que faz. O trabalho é instrumento de um jogo que tem um duplo papel: ao mesmo tempo em que é usado como modelador, é nefasto, causa sofrimento. O trabalho precoce é explorado pelo capitalismo e usado pela sociedade como elemento disciplinador das crianças e adolescentes dos seus segmentos pobres e como meio de evitar seu ingresso na marginalidade.

Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que o trabalho continua formando a essência humana, no caso de crianças e adolescentes. As mutações no capitalismo provocam a produção de novas subjetividades. As formas de trabalho que surgem (ou se consolidam) agenciam a produção de novas subjetividades de trabalhadoras e trabalhadores crianças e adolescentes sofridos, explorados, consumidos, autonomizados e adultizados.

REFERÊNCIAS

- Abreu Filho, N. P. de. (Org.) (2004). *Constituição Federal, CLT, Legislação Previdenciária*. 3a ed. São Paulo: Verbo Jurídico.
- Alberto, M. F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce em meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa – PB*. Tese de Doutorado publicada, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Alberto, M. F. P., Nunes, T. S., Cavalcante, C. P. & Santos, D. P. (2005). *O Trabalho Infantil Doméstico em João Pessoa - PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil*. Brasília: OIT.
- Battaglia, L. (1993). *Meninos de rua: uma redução analítica da pobreza*. 2a ed. Rio de Janeiro: Ministério do Bem-Estar Social, CBIA, DIEST.
- Brasil (2010). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 8a ed. rev. e atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. (Original publicado em 1990).
- Bruner, J. S. (1984). *Concepções de infância: Freud, Piaget, Vygotsky*. (A. Delari Jr, Trad.). Tradução para fins didáticos do texto: Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Costa, A. C. G. da (1990). *Participar é preciso*. [S. l.]: Ministério da Ação Social, CBIA.
- Delari Junior., A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Umuarama – PR. Mimeo.
- Estrela, M. S. (2004). *O trabalho infanto-juvenil enquanto violência aos direitos humanos de escolarização: o caso dos meninos trabalhadores na cultura do abacaxi*. Monografia Não-publicada, III Curso de Especialização em Direitos Humanos, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Graciani, M. S. S. (1997). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez.
- Kassouf, A. L. (Coord.). (2004). *O trabalho infantil em cinco estados brasileiros*. Brasília: OIT.
- Madeiro, C. (2010). Trabalho infantil continua em queda, mas ainda há mais de 4 milhões de pequenos trabalhadores. *Uol Notícias*. Recuperado em 15 de setembro de <http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimasnoticias/2010/09/08/trabalho infantil continua em queda mas ainda ha mais de 4milhoes de pequenos trabalhadores.jhtm>
- Moreira, M. I. & Stengel, M. (Orgs.) (2003). *Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Organização das Nações Unidas e Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008). *Raio X sobre a situação dos direitos humanos no Brasil*. Brasília – DF: ONU/UNICEF).
- Organização Internacional do Trabalho. (2006a). *O trabalho infantil doméstico em quatro Estados do país: Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo*. (Relatório de pesquisa não-publicado). João Pessoa: OIT.
- Organização Internacional do Trabalho. (2006b). *O trabalho infantil informal urbano em quatro estados do Brasil*. (Relatório de pesquisa não-publicado). João Pessoa: OIT.
- Organização Internacional do Trabalho. (2006c). *O trabalho infantil na agricultura em quatro Estados do país: Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo*. (Relatório de pesquisa não-publicado). João Pessoa: OIT.
- Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social)*. São Paulo: Plexus.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(1), 31-40.

- Rizzini, I; Rizzini, I. & Holanda, F. R. B. (1996). *A criança e o adolescente no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: USU/ Amais. 212 p.
- Schwartzman, S. (2004). *Tendências do Trabalho Infantil no Brasil entre 1992 e 2002*. Brasília: OIT. 128 p.
- Sousa, O. G. de. (2006). *A relação do trabalho precoce com o processo de escolarização de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado publicada, Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Tavares, M. A. (2002). *Onde está Kelly? O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife*. Recife, PE: CENDHEC.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007a). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (J. Cipola Neto, L.S.M. Barreto & C.S. Afeche, Trads). 7a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007b). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 8 (1), pp. 23-36. (Original publicado em 2004).
- Vygotski, L. S. (2009a). *Imaginação e criação na infância*. (A. M. B. Smolka, Trad.). São Paulo: Ática.
- Vygotski, L. S. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. Em L. S. Vygotski, *Obras Escogidas. Fundamentos de defectología*. Tomo V. (J. G. Blank, Trad.). (pp.275-338). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. (Original publicado em 1983).
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas. Problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. (L. Kuper, Trad.). 2a ed. Madrid: Visor. (Original publicado em 1983).
- Vygotski, L. S. (2006). La crisis de los siete años. Em L. S. Vygotsky, *Obras escogidas. Psicología Infantil*. (L. Kuper, Trad.). (Tomo IV). Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386. (Original publicado em 1984).
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em 29/10/2010
Aceito em 07/06/2011

Endereço para correspondência: Maria de Fátima Pereira Alberto, Rua Sebastião Interaminense, 369, Ed. Porto Lugano, apto 202, Bairro do Bessa, CEP 58.037-770, João Pessoa-PB, Brasil. E-mail: jfalberto@uol.com.br.