

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

Mariana Mannes

A criança em movimento:  
reflexões sobre trabalho, educação e o brincar do campo ao morro

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO  
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL

Mariana Mannes

A criança em movimento:  
reflexões sobre trabalho, educação e o brincar do campo ao morro

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bader Burihan Sawaia.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico esta dissertação à pequena Laura.

## AGRADECIMENTOS

Essa dissertação foi construída ao longo de dois anos de intenso aprendizado. Aprendizado este que extrapola os limites do puramente acadêmico e marca a vida inteira. Durante esta trajetória (re)conheci muitas pessoas que ofereceram (a)braços que me acolheram, mãos que me seguraram e olhares que incentivaram. Pessoas sem as quais as páginas seguintes não poderiam ter sido escritas. E por isso deixo um carinho especial em forma de agradecimento.

Aos meus pais, **Orlando** e **Marisa Mannes**, agradeço por todo apoio, incentivo e companhia quando a idéia de concretizar um mestrado em São Paulo ainda se mostrava confusa e distante. Obrigada pelo amor incondicional. Obrigada, acima de tudo, pelo respeito e por jamais tolherem meus sonhos por mais malucos que possam ser. Agradeço à minha irmã **Elisa Mannes**, além de todo o (incansável) auxílio técnico nesse texto, por ser um admirável exemplo de extrema coragem, ética e retidão tanto na academia como fora dela. Por ser desde sempre meu orgulho, meu espelho. Agradeço ao meu amado irmão, **Elton Mannes** que, pela simples singeleza do convívio, não me permite esquecer que o que realmente importa não está escrito nos livros, mas é construído nas relações. Meu irmão postiço, **Luiz Carlos Bandeira Kós Lassance** agradeço, além de toda a gentileza que lhe é peculiar, pela companhia nos trajetos de campo em Florianópolis e por não permitir que eu me perdesse por lá.

Retomando a trajetória até o Mestrado, ainda nos primeiros passos, a contribuição de **Marlene Camargo**, foi decisiva. Obrigada por responder com tanta presteza meus emails tolos durante o processo seletivo, obrigada por todos os diálogos trágico-cômicos durante esses dois anos e obrigada por ser tão competente a ponto de não permitir que a chatíssima burocracia se tornasse algo incontornável.

Ainda como candidata à mestranda, na entrevista de seleção, chegou a hora de conhecer **Bader Sawaia**, a quem agradeço por ter aberto as portas da pós-graduação ao confiar em mim a oportunidade de ser sua orientanda. Lembro-me com carinho desse dia e do simbólico aperto de mão, com ares de tietagem: “*É um prazer conhecê-la pessoalmente*”. E realmente foi. Agradeço pelo exemplo de profissional, por ser referência não apenas nas páginas de seus livros, pela incrível dedicação para que esse

texto fosse possível e, especialmente, pelo extremo respeito e paciência comigo, com a dissertação e as limitações de ambas.

Agora como mestranda chegou a hora de conhecer os colegas com os quais compartilharia não apenas as aulas, mas vivências outras bastante bonitas e profundas. E aqui desponta alguém muito, muito especial: **Aline Matheus Veloso**, admirável psicóloga e mulher! Na total impossibilidade de nomear os motivos pelos quais lhe sou grata, pois certamente tomaria todas as páginas desse texto, enalteço e agradeço simplesmente por sua maravilhosa existência!

Com o início das aulas, chegou, então, o momento de viver em São Paulo. Aqui agradeço especialmente à **Clara Pugnaroni** por ter me recebido em sua casa quando ainda era uma total estranha, simplesmente porque em sua história de vida também havia sido acolhida por outrem, nas mesmas condições. Assim que possível, passarei a sua “corrente do bem” adiante.

Dentre o mundo de possibilidades, de pessoas e lugares que São Paulo poderia oferecer alguém desponta especial e se torna pouco a pouco cada vez mais significativo: **Mário Henrique da Mata Martins**, a quem agradeço pela companhia incondicional em todas as etapas do mestrado, por conseguir traduzir de maneira tão fiel meus pensamentos em palavras e por, nos momentos críticos, impedir que tudo desmoronasse. Obrigada pela parceria, pela forte presença mesmo na ausência e por vibrar comigo a cada etapa vencida na elaboração desse texto.

Agradeço à **Luciano Rodrigues** por ter despendido muito de seu tempo e paciência a fim de que a imersão em campo, no momento da coleta de dados dessa pesquisa, fosse possível. Estendo meus agradecimentos ainda ao vô **Nelson** e à vó **Antônia**, pelo lar, pelas histórias e pelo carinho que tiveram comigo. Agradeço ainda à querida **Patrícia Depizzol** e sua adorável família, Seu **Chico**, Dona **Maria Selma**, **Amanda** e **Mari**, pela maravilhosa acolhida e por todo o cuidado na logística para que pudesse me locomover em terras desconhecidas. Foi um prazer enorme conhecê-los, muito obrigada!

Deixo registrado um agradecimento carinhoso ao amigo **Vinícius Cesca** por toda a prontidão e ajuda no momento das sofridas buscas por dados estatísticos. Valeu, querido!

Passada a coleta de dados, com os dados em mãos, chegou a hora de qualificar. Agradeço à **Mitsuko Makino Antunes** pelo privilégio e a grande honra em tê-la na banca. Obrigada por sempre me receber e me escutar mesmo quando a abordava em

lugares e horários inoportunos. Obrigada por ser esse ser humano de coração tão bonito, de convivência leve e deliciosa, em meio à academia, onde praticamente só se encontra robôs produtivistas. Obrigada pela inestimável ajuda na construção desse texto, por atuar nele de forma ao mesmo tempo sutil e potente. Obrigada, acima de tudo, Mi por nunca subestimar.

Agradeço também à professora **Isa Guará** por toda a gentileza e bondade desde o primeiro contato. Agradeço pelas valiosas sugestões no momento da qualificação que reverberaram até o último ponto final dessa dissertação. Obrigada pelas provocações que me levaram a melhorar não apenas texto, mas a minha visão sobre os “nós” que temos de desatar para o avanço na garantia dos direitos básicos das crianças brasileiras. Obrigada pela disponibilidade e por ser uma referência tão incrível durante todo esse processo.

Agradeço à **Wanda Junqueira Aguiar** pelo aceite em fazer parte dessa trajetória enquanto suplente da banca. Agradeço à **Aliciene Fusca Machado Cordeiro**, além disso, por constituir boa parte de minhas memórias afetivas da graduação e ainda ser, apesar do tempo e da distância, um grande referencial de mulher, professora e pesquisadora.

Mesmo na impossibilidade de nomeá-las uma a uma, agradeço às **crianças** com as quais me encontrei durante o trânsito entre o campo, o acampamento e o morro. Obrigada pela possibilidade de convivência, por confiarem tão rapidamente em mim e tornarem esse texto possível. Obrigada por me ensinarem tanto e apontarem meus erros, meus acertos e minhas limitações enquanto pesquisadora, psicóloga, adulta, ser humano! Obrigada por cada abraço, beijo, cartinhas, desenhos e flores que recebi. Obrigada por me propiciarem momentos únicos desde as plenas gargalhadas até o choro de indignação por suas condições de vida. Meu maior reconhecimento a vocês está nas páginas a seguir, na esperança de que este trabalho contribua de alguma forma para que tenham a possibilidade de viver o presente e o futuro de forma mais justa.

MANNES, M. **A criança em movimento:** reflexões sobre trabalho, educação e o brincar do campo ao morro. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

### RESUMO

O objetivo dessa dissertação foi compreender os significados do ser criança nos contextos de pobreza urbana e rural. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação que teve os diários de campo e a elaboração de um livro infantil como principais instrumentos de coleta de dados. Durante a trajetória de campo visitamos três escolas de realidades sociais distintas dentro do contexto de desigualdade social: uma escola do campo, uma escola itinerante em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma escola situada em uma região caracterizada como favela. Nossas reflexões teórico-metodológicas e a análise dos dados estiveram pautados nos pressupostos marxianos e da Psicologia sócio-histórica. Considerando que as crianças vivem seu universal no particular, nossos resultados apontam na direção de que, ao mesmo tempo em que essas três formas de vivenciar a infância se assemelham, elas se distanciam. No campo, elas nos mostram o assombro com a iminência do trabalho, as relações contraditórias com a cidade e alertam sobre a relação homem-natureza. As crianças do acampamento nos mostram outra lógica de relações humanas que rompem com o modelo capitalista aliando as dimensões do trabalho e da educação; mesmo no coletivo, cada criança é única e, imersas na dinâmica do movimento social, aprendem desde cedo a questionar, decidir e reivindicar seus direitos. No morro, elas denunciam a presença do tráfico de drogas, o apelo ao consumo e a sexualização da infância. Em comum essas crianças têm o brincar cujo sentido é experienciado de modo diferente em cada contexto. Em nossas discussões buscamos construir uma reflexão sobre a dimensão do trabalho, educação e o brincar do campo ao morro; discutimos sobre as

determinações capitalistas sobre o ser criança contemporâneo e tecemos críticas à ciência psicológica que tem instrumentalizado, ao longo da história, diversas concepções sobre o desenvolvimento infantil - a maioria delas pautadas em visões naturalizantes que fundamentam práticas na contramão da transformação social e emancipação humana, especialmente a criação, que instrumentaliza o brincar.

**Palavras-chave:** Psicologia; criança; trabalho infantil, educação, brincar.

MANNES, M. The child in movement: reflections on work, education, and playing from rural areas to the favelas. Dissertation (Masters in Social Psychology) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2015.

### **ABSTRACT**

This thesis aims to understand the meanings of being a child in urban and rural contexts of poverty. Thus, we performed an action research where the main data collection instruments were a field notes and the development of a children's book. We visited three schools from different social realities within the context of social inequality: a school on the fields, a traveling school in the Movement of Landless Rural Workers (MST in portuguese), and a school located in a slum area. Our theoretical and methodological reflections and data analysis were guided by Marxist assumptions and socio-historical psychology. Whereas children live their universe in particular, our results reveals that, while these three distinct ways of experiencing childhood resemble, they also distance from each other. In the field, children show the astonishment with the imminence of work, contradictory relations with the city, and warn us about the man-nature relationship. Children from the MST school, otherwise, show us another logic of human relationships that break down with the capitalist model, combining work and education dimensions; even collectively, each child is unique and, since they are immersed in the dynamics of the social movement from an early age, they learn to question, decide, and claim their rights. On the slum area, children acknowledge the presence of drug traffic, the appeal to consumption, and the sexualization of childhood. In common, these children have the playing, whose meaning is experienced differently in each context. In our discussions, we seek to build a reflection on the amount of work,

education and playing from the field to the favelas; we discuss capitalist determinations about a contemporary childhood and weave critics to psychological science that has exploited, through history, different concepts of child development - most of them guided by naturalizing visions that underlie practices against social transformation and human emancipation, especially the creation, which exploits the child's play.

**Key words:** Psychology; child; child labor, education, play

## **SIGLAS**

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBCL** – Child Behavior Checklist

**CFP** – Conselho Federal de Psicologia

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**DSM-IV** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ECERS** – Early Childhood Environment Rating Scale

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ITERS** – Infant/Toddler Environment Rating Scale

**MEC** – Ministério da Educação

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**PL** – Projeto de Lei

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SCIELO**– Scientific Library Online

**SINAN** – Sistema Nacional de Agravos de Notificação

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

**TDE** – Teste de Desempenho Escolar

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: Cenas da vida real</b> .....	<b>12</b>
Sobre os propósitos dessa dissertação .....	15
<b>1 CAPÍTULO UM – Engessando a infância I: contribuições capitalistas</b> .....	<b>21</b>
1.1 A criança na sociedade do trabalho produtivo.....	21
1.2 Relações entre trabalho e educação: algumas aproximações .....	30
<b>2 CAPÍTULO DOIS – Engessando a infância II: contribuições da Psicologia</b> .....	<b>38</b>
2.1 A infância pesquisada: uma análise de artigos científicos.....	38
2.2 De uma tentativa de superação: a criança em movimento.....	56
<b>3 CAPÍTULO TRÊS – Sobre as escolhas metodológicas</b> .....	<b>62</b>
3.1 Alinhando nossos pressupostos: a pesquisa-ação-participante.....	62
3.2 Do campo ao morro: quilômetros de curiosidade.....	70
3.3 Ser criança para além do que se vê: um livro de definições .....	73
3.4 Desafios ético-políticos na pesquisa com crianças .....	74
<b>4 CAPÍTULO QUATRO – Três recortes da realidade, três infâncias</b> .....	<b>78</b>
4.1 Da criança que brinca e... trabalha! .....	78
4.2 A própria visão de infância: os sem-terrinhas do MST .....	85
4.3 Resistindo na escola: hoje vai dar treta no morro!.....	93

<b>5 CAPÍTULO CINCO – Trabalho, educação e o brincar do campo ao morro.....</b>	<b>100</b>
5.1 No campo: “ <i>Ser criança é ter uma fase pequena da vida</i> ” .....	100
5.2 No MST: “ <i>Ser criança é fazer brincadeira</i> ” .....	107
5.3 No morro: “ <i>A criança é uma pessoa que fica brincando</i> ” .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: Algumas provocações, ainda.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>

## APRESENTAÇÃO: Cenas da vida real

É fim de tarde. Nos degraus de cimento que dão acesso à escola, contemplo a despedida do sol e os tons avermelhados do seu poente. Sobre o morro<sup>1</sup>, à minha frente, pipas dançam em um ritmo suave, dispersando sobre o crepúsculo seu carnaval de cores. Nesse instante, imagino como é a vida de quem solta pipa naquele lugar. Aprendemos em conversas despreziosas nas esquinas, noticiários televisivos e discussões entre cientistas, que o morro é o espaço responsável por produzir os delinquentes que assolam as cidades, espalhando drogas, violência e medo por onde passam. Nesse morro de terror nada se fala sobre a dança das pipas no fim da tarde. Pois quando o morro é considerado uma ferida social, as pipas tendem ao hábito de sumir no horizonte. As pipas e as pequenas mãos que as movimentam ao entardecer.

Enquanto o morro assombra, é comum escutarmos que a escola salva. Olho para trás e ela emerge como espaço utópico da esperança, a panaceia da justiça social que libertará as almas das crianças por meio da educação. Nessa lógica, é o saber institucional que conduz à ascensão e transformação social. No degrau da escada, sinto-me no interstício entre dois mundos, entre uma abertura e um abismo, que ao mesmo tempo em que marca o ponto de separação entre o morro e a escola, também aproxima essas duas realidades.

Não estou sozinha enquanto faço essas reflexões. Sobre os degraus, ao meu lado, está a pequena Mili<sup>2</sup>. Como outras crianças da escola, Mili mora no morro, em seu ponto mais alto. Sua idade varia em consonância a seus desejos e a depender das circunstâncias. Ela diz ter dez anos quando quer evitar que se chegue à conclusão de que sua idade não corresponde ao esperado para sua escolaridade. Não quer que saibam que reprovou. Por outro lado, diz ter doze anos quando tenta parecer mais velha e paquerar os meninos do nono ano da escola. Entretanto, aquilo que mais me chama a atenção na menina é o seu sorriso cheio de vida e a estranha cicatriz em seu pulso esquerdo.

Enquanto aguarda o ônibus que a deixa próxima de casa, Mili conta o que sentiu no momento em que nos conhecemos: *“Ei, tu sabias que quando tu entrou lá na sala [de aula]*

---

<sup>1</sup>Nesse texto optamos por utilizar o termo morro em detrimento de favela, periferia, gueto, ou termos mais pomposos como zonas de especial interesse social ou aglomerados subnormais por um motivo simples: é assim que as crianças se referem àquele espaço.

<sup>2</sup> Como seu verdadeiro nome não pode ser mencionado, escolhi chamá-la de Mili, sua personagem preferida da novela Chiquititas. Esse programa adquiriu uma dimensão importante em sua vida tendo em vista que assistiu, junto ao ato de comer e dormir, são as *“únicas coisas boas para se fazer”*.

*eu achei que eu ia ficar com vontade de enfiar a mão na tua cara?”* Surpresa e achando graça de tamanha franqueza, procuro saber o motivo: *“Pensei que tu fosses metida, mas não é, não. Tu vem de tênis que nem nós e joga vôlei com a gente. As outras gurias também gostam quando tu faz isso”*. O trivial para mim se fez importante para ela e possibilitou que eu e Mili estabelecêssemos um vínculo genuíno e respeitoso. Desse modo, fui autorizada simbolicamente e pude conhecer os dois mundos pelos quais a menina circula: a escola e o morro.

Ao me apresentar à escola, ela faz questão de dar sua opinião a esse respeito: *“Essa escola aqui é a porcaria da porcaria, da porcaria, da porcaria. Por três coisas. Um: A professora é chata. Dois: Ela não passa nada. Três: Mesmo se passasse eu não ia copiar”*. E cai na gargalhada. De acordo com sua professora e seu boletim, Mili não tem mostrado um bom desempenho na escola: seu aproveitamento nas avaliações fica abaixo da expectativa, principalmente em matemática. Em suas palavras, essa disciplina é *“impossível de aprender”*. Todavia, quando consegue algumas moedas e precisa calcular o número de balas que pode comprar, mostra um raciocínio sagaz. Ninguém a trapaceia na administração financeira de seus doces.

Ainda pelo olhar de Mili tenho a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a infância vivida no morro e sua relação com formas de expressão artísticas e culturais, como o *funk*. Sou introduzida ao estilo musical de forma despretensiosa, durante uma aula de português, quando a menina, entediada, passa a cantar um refrão que diz: *“Dom, dom, dom, dom, dom, dom, dom. Ajoelha, se prepara e faz um boquete bom”*. De imediato uma grande inquietude tomou conta de mim. Mais tarde, ainda em estado de negação, fui buscar conhecer mais sobre a suposta canção<sup>3</sup>. E é dessa forma, surpreendente e desconfortável, que conheço suas músicas preferidas, cujas letras, na maioria das vezes, insinuam sexo ou ostentação financeira. Aos poucos, vou compreendendo o motivo pelo qual esse episódio tanto repercutiu em mim: Mili e as outras crianças desafiam e contradizem nossas teorias e visões pudicas sobre a infância ao verbalizar explicitamente aquilo que estaria, por suposto, interditado a esse público.

Mili aparenta ainda estar ciente de outros acontecimentos que exibem a pluralidade de modos de vida no morro: aponta para as casas das famílias com condições precárias de subsistência, aquelas onde vivem integrantes do tráfico local e outras nas quais pode pedir

---

<sup>3</sup> A referida música não só existe como o intérprete que a gravou é um menino de 11 anos da periferia paulistana que, graças ao sucesso de suas polêmicas gravações e, conseqüentemente, o dinheiro que recebe por suas apresentações, conseguiu tirar toda sua família da miséria.

frutas para se alimentar junto à irmã. Fala ainda com bastante tranquilidade sobre os constantes tiroteios na comunidade. *“Sempre vem um carinha gritando ‘abaixem as crianças’ e aí eu joga minha irmã embaixo da cama e fico lá com ela”*. Mili diz não temer os tiros, pois não se importa em morrer. Até gostaria que isso acontecesse. Enquanto a violência está naturalizada em seu cotidiano, um fenômeno, este sim natural, desponta como seu único medo: os raios. Mas ela faz questão de justificar, com ares de indignação: *“Ah, claro, minha casa é de madeira, né, se cair um raio lá, fodeu tudo!”*

Certo dia, em um dos nossos últimos encontros, Mili fala espontaneamente sobre a cicatriz em seu pulso esquerdo que tanto me intrigara quando a conheci. Refere que a marca foi feita, de modo acidental, por uma faca enquanto cortava pão. Confesso que não estou inteiramente convencida do suposto acidente. De qualquer forma, a menina diz que gosta de cutucá-la, pois acredita que se sangrar em excesso pode ficar muito fraca, a ponto de morrer: *“É chato viver. Vir pra escola é chato, minha mãe viver trancada no quarto com meu padrasto é chato, meu irmão fumar maconha é chato. Tirando o resto de coisas mais ruins ainda”*. É interessante notar que essa fala contraria a expressão de seus olhos castanhos transbordantes de vida.

Desde então reflito sobre o que pode fazer uma criança pensar, sentir e agir como se a vida não valesse a pena de ser vivida. Soa de maneira estranha, até mesmo contraditória ouvir de uma criança sobre sua desesperança com a vida. De acordo com nossos manuais e do que se espera dela, à criança é delegado o espaço de potência, de promessa, de futuro. E assim vamos desconstruindo mais um pouco de nossas teorias. Quantas crianças possuem histórias parecidas e precisam de espaço e acolhimento para contá-las? Quantas outras Milis acham mais interessante a morte do que a vida que lhe é possível? Que modos de subjetivação são possíveis em contextos nos quais a desigualdade social aparece em sua forma mais perversa? Quantos gritos de socorro essas crianças dão, e nós, imersos no mundo adultocêntrico não conseguimos ouvir? Que práticas, nós, psicólogos, estamos realizando frente à infância e, em especial, à infância pobre?

Esse breve encontro me ensinou e potencializou muito. A convivência diária com Mili, com as outras crianças e com a comunidade me permitiram ver que, ao contrário do que nos é incrustado pela ideologia dominante, o morro não é povoado por pessoas ignorantes, mas construído por muitas pessoas trabalhadoras, que apenas buscam viver da melhor forma possível. E fazem isso nadando contra a corrente, contra as margens da sociedade. Aprendi também que a escola certamente não é o lugar da salvação. Ao contrário, atua reduzindo a potência de vida dessas crianças, tendo em vista que suas práticas educacionais tradicionais e

falidas não conseguem contemplar as especificidades desse contexto. E são essas lógicas que sustentam a segregação, a estigmatização e a patologização da infância. Tudo o que essas crianças não precisam.

Enquanto isso, o ônibus de Mili se aproxima. Recebo mais um de seus abraços urgentes e apertados. Rapidamente ela se levanta e toma sua pequena irmã pelas mãos. “*Eu não vou esquecer de você*”, fala correndo em direção ao ponto de ônibus, sumindo de vista em questão de segundos. “*Nem eu*”, penso, sentada naquele interstício. Mas agora os sentimentos que ele me desperta são outros. É como um recrutamento, um chamado a pensar e agir sobre esta realidade que não é problema de quem a vive, mas sim do coletivo. É o que procuro mostrar e, acima de tudo, honrar nas páginas que seguem.

Sobre os propósitos dessa dissertação

Desde a publicação do clássico *História social da criança e da família* (ARIÈS, 2012) a noção de infância enquanto fenômeno natural foi colocada definitivamente em xeque. Talvez uma das principais contribuições desse autor foi ter promovido a criança de adulto em miniatura à ser histórico e, a partir disso, podermos aferir que a noção de criança tal qual a concebemos hoje inicia nos primórdios da sociedade capitalista. Desse novo modelo surge a necessidade de cuidar, proteger e educá-la em moldes formais a fim de que se torne um adulto cuja produtividade máxima seja revertida para trabalho. Não temos fôlego nem a intenção de revisitar neste texto toda a história da criança, contudo, a partir do pontapé inicial dado por Ariès, que teve seus estudos focados predominantemente na França, a criança entrou em cena e tornou-se objeto de estudos de historiadores e pesquisadores do mundo inteiro.

O livro *História das crianças no Brasil*, organizado por Del Priore (2013), nos conta diferentes espaços de vivência da infância no Brasil desde os primeiros trânsitos de embarcações luso-brasileiras até a contemporaneidade. Algumas crianças portuguesas, pobres e excluídas, tiveram de sobreviver à fome, às doenças que assolavam os tripulantes das naus portuguesas, além de suportar, durante o sofrido trajeto, todo tipo de violência e exploração, principalmente sexual (RAMOS, 2013). As crianças indígenas sofreram o extermínio de suas vidas pelos invasores e de sua cultura pelos padres jesuítas, empenhados em livrar aquelas pequenas almas da promiscuidade por meio da educação católica (CHAMBOULEYRON, 2013). Citamos ainda o paulatino adestramento dos pequenos escravos nas comunidades rurais do Rio de Janeiro, que viviam entre tarefas domésticas, o pastoreio e o trabalho na

lavoura. Isso, claro, era o destino de uma pequena parcela das crianças, pois a maioria perecia diante da batalha contra os altíssimos índices de mortalidade infantil, que chegavam a 80% (GÓES; FLORENTINO, 2013). Por fim, o Brasil imperial reservaria ainda espaço para a prática de recrutamento de crianças, exclusivamente meninos, para campos de batalha, ficando conhecidos como os “buchas de canhão” (VENANCIO, 2013)<sup>4</sup>.

Certamente esse pequeno recorte histórico que realizamos não foi imparcial: as crianças acima citadas eram indígenas, negras, pobres: são principalmente elas que trazem hoje, as marcas das atrocidades acometidas. Mas talvez essa história não esteja no passado, como pensamos: quantas são as repetições na forma de se relacionar e conceber a criança nos dias de hoje? Quantas crianças nos entornos do Brasil ainda morrem diariamente por não terem acesso às condições de saúde mínimas? O que temos a oferecer àquelas que, desde muito cedo, se veem imersas no mundo do trabalho seja doméstico, nas plantações, nos semáforos? Não seriam elas as nossas “buchas de canhão” contemporâneas? Não estariam elas na linha de frente à mercê da degradação de toda a espécie de nosso sistema social? Concordamos com Sarmiento (2002, p. 16) ao referir que “são as crianças as principais vítimas da voracidade capitalista, notadamente no que diz respeito aos resultados da globalização social, da crise educacional e das mutações do mundo do trabalho”. Defendemos também a importância de se perceber as crianças como testemunhas, como sujeitos que enriquecem o entendimento de fenômenos sociais (MARTINS, 1993).

Pinto (1995) nos auxilia, em um primeiro momento, a delimitar (im)possibilidades de ser criança ao referir que a infância brasileira aparece imersa em três contextos. O primeiro deles é o que transitam as crianças-filhas dos detentores do controle do capital que gozam de posição econômica de destaque na sociedade. A eles estão garantidos o acesso aos espaços de lazer e cultura (escolas que garantem seu acesso às universidades públicas, teatro, cinema, viagens, dentre outros dispositivos). O segundo grupo, bem maior que o primeiro, tem acesso ainda que em condições precárias aos serviços públicos de saúde e educação. Estes aprendem desde cedo a cobiçar um espaço no mercado de trabalho via estudo. A última é a criança dos guetos que aprendem por meio da dura realidade da rua: furto, tráfico, uso de drogas,

---

<sup>4</sup> O *Histórico da Proteção à Infância no Brasil* de Moncorvo Filho (1926) é considerado um importante e pioneiro registro, com forte viés higienista, sobre a assistência à criança pobre no país. Contudo, notamos que é a partir da década de 90, influenciados pelo momento histórico de restituição dos vínculos democráticos do país e da possibilidade de resgatar a história como instrumento de crítica, que pesquisadores brasileiros da área da infância empenharam-se em mostrar o cotidiano de crianças no Brasil em diferentes momentos históricos. Nesse sentido destacamos os trabalhos de Moura (1982), Marcílio (1993, 2000), Abreu e Martínez (1997), Venancio (1999), Freitas e Kuhlmann Jr (2002), Freitas (2009), Rizzini (2011), Rizzini e Pilotti (2011).

prostituição. Eles são os subversivos, a presentificação da ameaça, enfim, uma promessa de delinquente.

Não é difícil ver, então, que nenhuma criança está imune às mazelas do capitalismo: às crianças pobres cabe a exploração de diversas formas, em especial pelo trabalho; as crianças ricas também são exploradas obviamente por outras vias, a qual citamos como exemplo o consumo (brinquedos caros, roupas caras, entretenimentos caros); à criança da classe média é reservado um lugar muito especial, de preferência na frente da televisão, aprendendo a idolatrar e cobiçar as últimas e a temer as primeiras. Generalizações grosseiras à parte, a história nos mostra que “a ideia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base no seu padrão de criança, tecido partindo-se de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção específica no interior dessas classes” (KRAMER, 2003, p. 20), dessa forma, despindo-nos dos olhares alienantes das classes hegemônicas, não falaremos aqui de qualquer criança. E é sobre ela, a criança das classes populares, que esta dissertação começa a ser pensada e rascunhada.

Em busca de subsídios teóricos que pudessem nos auxiliar a refletir de forma crítica sobre a infância contemporânea, uma área específica e bastante badalada atualmente nos surge como possibilidade: a sociologia da infância. Tendo como principal expoente Corsaro (2005, 2011) e alguns seguidores (QVORTRUP, 2010, 2011; PROUT, 2005, 2010; SARMENTO, 2007; SARMENTO e GOUVEA, 2008), esse campo tem embasado um número crescente de pesquisas em âmbito nacional. James e Prout (1997 *apud* PRADO, 2014) sistematizam alguns pontos em comum nos estudos sociais da infância, dos quais destacamos alguns: o entendimento da infância enquanto construção social, variando de acordo com a cultura; a necessidade de compreendê-la sem dissociação de questões étnicas, de gênero e classe; crianças são atores ativos em seu meio, em detrimento da visão passiva que se tem sobre elas; e, por fim, as pesquisas realizadas sob esse enfoque têm na etnografia uma metodologia coerente com seus pressupostos por propiciar que a voz desse sujeito ativo seja ouvida e considerada na produção do conhecimento.

A sociologia da infância traz em seu bojo determinada visão de infância: aqui ela não é um treino para o ser adulto, mas sujeito atuante e que, por ter voz própria, necessita ser ouvida. É interessante notar que os referenciais teóricos desse campo coincidem e embasam boa parte das discussões atuais sobre aquilo que se convencionou chamar de *protagonismo*

e/ou *participação* infantil<sup>5</sup>. Encantadas com o charme dessa perspectiva teórica e com suas possibilidades de cunho prático, essa dissertação começou a ser desenhada visando tecer aproximações entre os campos da infância e da política e defender formas efetivas de participação infantil. Nosso objetivo de início consistia, então, em apreender os significados sobre situações de desigualdade e possibilidades de transformação sob o ponto de vista das crianças.

Contudo, conforme nossas leituras e postura crítica pautada nos pressupostos sócio-históricos avançavam, algumas divergências irreconciliáveis foram encontradas: em relação à Sociologia da infância, é importante destacar que seus autores fundamentam-se em críticas direcionadas principalmente à Piaget e à Vigotski, sendo ambos tachados como desenvolvimentistas. É importante destacar aqui que Vigotski constitui uma das principais referências da presente pesquisa e nos ateremos mais detalhadamente sobre a relação desse autor com o desenvolvimento infantil mais adiante no texto. Por agora destacamos que a crítica da crítica (ou seja, a crítica à Sociologia da Infância que critica Vigotski) começa a ser esboçada em recente artigo por Prestes (2013)<sup>6</sup>. A autora parte das diferenças na visão sobre o papel da criança em ambas as áreas ao considerar que “se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins” (p. 304), e destaca certo equívoco sobre o entendimento da obra do psicólogo bielorrusso: “Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança (p. 303), de forma que, se autores da Sociologia da Infância criticam as influências da psicologia do desenvolvimento no âmbito da sociologia, não são Piaget e Vigotski os culpados.

Além disso, outras inquietações nos guiaram na construção de uma pesquisa coerente e, acima de tudo, comprometida com a realidade brasileira. Parece-nos que a evolução do debate acadêmico e das pesquisas com crianças não acompanhou de maneira fiel e genuína as diferentes formas de viver a infância em terras tupiniquins. Os estudos sociais sobre a infância

---

<sup>5</sup> Ora utilizados como sinônimos, ora vistos como conceitos diferenciados, o artigo de Pires e Branco (2007) aborda mais detalhadamente essa discussão. O fato é que a ideia de protagonismo/participação infantil contempla a defesa e promoção do envolvimento das crianças, de forma ativa e crítica, em processos decisórios. Nesse sentido, conforme as autoras supracitadas, esse conceito se confunde facilmente com a ideia de responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania.

<sup>6</sup> É importante destacar que o principal argumento da autora nesse artigo é o de que Corsaro sustenta sua crítica à Vigotski tendo como referência apenas um de seus livros, traduzido no Brasil como *A formação social da mente* (VIGOTSKI, 2007): “caso fôssemos apresentar uma análise às críticas que Corsaro faz levando em consideração apenas esse fato, seu alibi seria evidente, pois, como se sabe, aquele livro distorce o pensamento de Vigotski” (PRESTES, 2013, p. 297).

com ênfase na participação/protagonismo são exportados principalmente de países europeus, com releituras geralmente rasas e pouco comprometidas com nossa realidade, de forma que nos soa ingênuo defendê-la. É óbvio e indiscutível que as crianças precisam ser ouvidas e contempladas, mas imaginemos uma criança moradora do meio rural, explorada em seu trabalho desde seus primeiros anos de vida: apenas ouvi-la garante a compreensão e superação de sua condição? Nesse sentido, consideramos nossas reflexões contempladas na afirmação de que “é preciso superar o mito do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância como categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 47-48). Mais do que isso: há de se analisar criticamente, em especial, as determinações da sociedade capitalista sobre o viver a infância contemporânea.

E assim após passos e tropeços, de (re)escrever, (re)elaborar e (re)pensar teoria e prática, pudemos fundamentar o objetivo geral que norteará nosso texto: nosso intuito aqui é **compreender os significados do ser criança nos contextos de pobreza urbana e rural**. Em busca desse objetivo fomos tecendo e costurando nossos capítulos. Parece-nos pertinente destacar que não é sem propósitos que essa dissertação vem sendo construída e defendida no âmbito da Psicologia Social: é uma opção política situá-la aqui. Em consonância com a perspectiva de uma Psicologia comprometida com a transformação social, conforme defendido por Lane (1989), este texto identifica-se também com os pressupostos trabalhados pelo Núcleo de Estudos Psicossociais da Dialética Exclusão/Inclusão (NEXIN), em especial seu aporte teórico ao referir que “se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relações muitas vezes consideradas como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica” (SAWAIA, 2014, p. 101). É em busca desse conhecimento que elaboramos essa pesquisa.

Para princípio de conversa, no nosso primeiro capítulo, intitulado **Engessando a infância I: contribuições capitalistas**, buscamos a definição das principais categorias que nortearão esse texto e tecemos algumas reflexões entre trabalho e educação em uma perspectiva marxiana. Partindo do pressuposto de que o trabalho define toda a vida humana, começamos assim a mapear nossos referenciais teóricos a fim de estabelecer em nossas discussões posteriores um panorama das determinações capitalistas sobre o ser criança na contemporaneidade.

No capítulo seguinte, **Engessando a infância II: contribuições da Psicologia**, nos lançamos em um desafio: identificar a relação da Psicologia com a produção científica atual relacionada à infância a partir da compreensão do modo de aplicação do conhecimento psicológico a esse campo. Para isso, analisamos periódicos da área da Psicologia que publicaram pesquisas empíricas com crianças. É importante delimitar que essa revisão, que começou como uma busca despreziosa, nos levou a dados bastante alarmantes e, por isso, optamos por mantê-la em nosso texto. Encerramos esse capítulo trazendo alguns pressupostos da nossa visão de criança pautados nas obras e nas críticas de Vigotski, como uma forma de mostrar possibilidades de ruptura com a concepção cronológico-evolutiva enraizada no dito saber psicológico.

No capítulo **Sobre as escolhas metodológicas** retomamos nossos pressupostos teóricos e localizamos, a partir destes, nossa opção pela pesquisa-ação. Compreendemos que a escolha do método foi um empreendimento científico e político que ao mesmo tempo em que nos possibilitou construir uma versão sobre o nosso objeto de estudo, nos fez abrir mão de outros caminhos que poderiam ter sido percorridos. Apresentamos e buscamos justificar nossas escolhas sobre os lugares, as crianças e os instrumentos de coleta de dados e, ao final, elaboramos algumas reflexões a partir de nossa trajetória de campo com as crianças às quais denominamos de “inquietações ético-políticas” que nos acompanharam durante a trajetória de campo.

Adiante, em **Três recortes da realidade, três infâncias**, nosso quarto capítulo, embarcamos o leitor em uma viagem ao narrarmos o trânsito percorrido entre campo, acampamento e morro. Nossas narrativas contam sobre as cores, os cheiros, os sabores, os sons, as delícias e os desafios com os quais nos deparamos durante o trânsito e o encontro com nossos sujeitos-crianças. Falamos de três recortes da realidade, três produções de infâncias que se distinguem ao mesmo tempo em que se assemelham e buscamos contrastar nossas vivências registradas em diários de campo com dados oficiais sobre esses três territórios.

Em **Trabalho, educação e o brincar do campo ao morro**, quinto e último capítulo, discutimos o material elaborado pelas crianças durante a coleta de dados, especialmente o livro no qual elas definem o que é ser criança. Aliando esses dados àqueles discutidos no capítulo anterior, buscamos discutir as relações entre trabalho educação e brincar nesses contextos, problematizamos as determinações capitalistas sobre a infância contemporânea e possibilidade de resistência pelo lúdico.

## CAPÍTULO UM – Engessando a infância I: contribuições capitalistas

Nos lançamos, neste primeiro capítulo, ao objetivo de mapear e definir as principais categorias marxistas (tais como trabalho, trabalho abstrato, divisão do trabalho em manual e intelectual, relações entre trabalho e educação) que embasam nossa visão de ser humano e fundamentarão nossas discussões do campo empírico mais adiante. Optamos por intitulá-lo *Engessando a infância* por buscarmos contextualizar o ser criança diante das determinações capitalistas, ou, a infância imersa nos interesses e na lógica desta política de desenvolvimento econômico. Percorremos esse caminho por acreditarmos que muitas questões em voga atualmente no que se refere à infância estão muito mais relacionadas a fatores estruturais da sociedade do que qualquer outra escusa.

### 1.1 A criança na sociedade do trabalho produtivo

*O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil.*

(MARX, 2009, p. 245)

A **sociedade** é produção humana e o **trabalho** define a existência humana. Logo, não é possível compreender a estrutura social contemporânea sem uma análise pormenorizada dessa categoria. É o que defende Engels (1876) em *Sobre o papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem* ao explicar como, desde os primórdios do uso das mãos para a manipulação simples de alimentos no macaco (e o desenvolvimento da postura ereta) até a necessidade do desenvolvimento da linguagem, o trabalho criou o próprio homem. Por trabalho, o autor considera toda prática de transformação e adaptação consciente dos meios naturais para suprir necessidades humanas, transformando o ambiente e instrumentos disponíveis e a relação humana com a natureza.

Ainda segundo Engels (1876), durante um lento e longo processo histórico, o trabalho foi sendo aprimorado – da primeira lasca de pedra transformada em machado à elaboração de

instrumentos cada vez mais complexos - de forma que, além da caça e pesca, a atividade da agricultura fosse possível, seguida posteriormente pela fiação e tecelagem, seguida ainda pela possibilidade de comércio e, então, pela navegação. Transformando a natureza por meio do trabalho o homem a humaniza, de modo a evidenciarmos a marca humana nos recursos antes naturais. Ao mesmo tempo, ele transforma a si mesmo, pois o trabalho reorganiza sua vida em torno dos artefatos humanos por ele produzidos. Pelo trabalho o homem criou(-se) e evoluiu, dominou e explorou.

O legado de Engels e Marx nos ensina que os homens superaram os limites da natureza produzindo sua humanidade e que o processo do trabalho, a partir do qual passa a produzir sua vida material, se desenvolve em formas específicas (e datadas historicamente) de organização social. Marx é bastante claro ao definir que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1985, p. 149).

Para o autor, é por meio do trabalho que o homem tem a possibilidade de romper com a mera reprodução biológica, pois, o animal não se distingue da sua atividade vital enquanto que o homem, pela determinação de sua atividade vital, o faz de forma consciente e ativa. O trabalho é, então, entendido como fundante do ser social: ao mesmo tempo em que opera na produção da existência material, opera na produção de si do sujeito. Ao se apropriar do mundo natural para produzir sua vida, ele reelabora a matéria conferindo-lhe um novo caráter. E aqui os meios de trabalho, as ferramentas, têm papel crucial: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de produção não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha (MARX, 1985, p. 151).

Desse modo, todo homem deve trabalhar para garantir sua existência, como vida e como homem. Entretanto, um longo período histórico se passa desde os primórdios do uso das ferramentas entre nossos ancestrais e a implantação do modo de trabalho contemporâneo, de modo que não mais se torna necessário o trabalho do próprio homem, visto que há possibilidade de exploração do trabalho alheio. Essa principal mudança é efeito da

emergência da propriedade privada e da divisão entre os proprietários de terras, e mais adiante os proprietários dos meios de produção, e a classe dos não proprietários, cujo único elemento ou força a dispor é o trabalho: a classe trabalhadora. Mais adiante, exploraremos essa emergência histórica a partir do trabalho de Saviani (2009). Por ora, é importante esclarecermos que essa divisão, que resulta na luta de classes, é camuflada e cooptada pelo liberalismo de modo que a insurgência de uma revolução da classe explorada seja ideologicamente contida. A tese de Corrêa (2010) apresenta essa situação:

A condição de desigualdade de classe entre proprietários e não proprietários não é vista assim pelo liberalismo, que defende uma condição de igualdade social entre todos os indivíduos/cidadãos que pertencem ao Estado. De forma ideológica, procura constantemente difundir e inculcar, bem como velar essa desigualdade social estruturalmente histórica, como se esta fosse uma igualdade natural que se apresenta no mercado, como indivíduos iguais e não como classes. Mas, ao se analisar criticamente o processo histórico, observa-se que parcela crescente da humanidade foi sendo expropriada pelos diversos modos de produção anteriormente existentes. Os expropriados, no modo de produção capitalista, são os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, portanto, não tendo outra forma, por não possuírem meios de produção, nem terras ou instrumentos de trabalho, seja para a produção rural ou urbana, apresentam ao mercado sua capacidade de trabalho, a ser vendida como mercadoria, ou seja, vendem o que lhes resta, as forças de trabalho, e, em troca, recebem salários (CORRÊA, 2010, p. 80).

A força de trabalho (mão-de-obra) formada pela classe trabalhadora, juntamente com os instrumentos de trabalho, a matéria-prima e o produto de seus esforços se constituem todos como **mercadorias**, sendo estas entendidas por Marx (1985, p. 41) como “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas [...]. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção”. É importante delimitar aqui que o autor concebe o trabalho de diferentes formas: o trabalho útil/concreto (que produz valor de uso, crucial à (re)produção humana) e o **trabalho abstrato** (aquele cujo objetivo é, em última instância, a valorização do capital). Ao abordar a dupla natureza contida na mercadoria ele refere que: “a mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: valor-de-uso e valor-de-troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valor-de-uso” (p. 48).

Podemos assumir, a partir das falas do autor, que o nível de desenvolvimento das forças produtivas estão intimamente atreladas ao desenvolvimento das capacidades humanas. Aqui não podemos esquecer que determinada forma de organização do trabalho produz determinadas formas de sociabilidades e, se tratando da sociabilidade capitalista, a relação

(conflitante) entre os proprietários dos meios de produção e aqueles proprietários da força de trabalho tangenciam para uma dada forma de existência, sendo esta, essencialmente **alienada**.

A alienação é objeto de estudo intenso nas primeiras obras do autor, período de produção que se convencionou chamar de “jovem Marx”. Nesse momento, segundo a interpretação do historiador Barros (2011), Marx definiu que a alienação tratava-se de um processo de fragmentação do ser humano que o cindia de si, do mundo e de seus artefatos, privando-o da consciência que deveria ter em relação a esses elementos ou, de um modo metafórico “tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar” (p. 236). Ainda de acordo com esse autor, existem várias formas de alienação nos escritos de Marx, resumidas por ele no Quadro 1:

Quadro 1. Formas de alienação discutidas pelo “primeiro” Marx



Fonte: Barros (2011, p. 237).

Neste capítulo, nossa principal preocupação volta-se ao processo de alienação do trabalho na sociedade capitalista, e para isso, será importante delimitar suas formas de cooptação nesse modelo econômico. Marx, ainda n’O Capital, destaca dois fenômenos

básicos sobre a apropriação do trabalho pela produção capitalista: o primeiro deles se refere ao controle sobre o trabalhador de modo que seu trabalho é constantemente supervisionado; o segundo refere-se ao fato de que o produto produzido não pertence a quem detém a força de trabalho, mas àqueles que detêm os meios de produção. Dessa forma, o trabalho, sob a lógica capitalista, se torna instrumento de opressão e desumanização. O trabalho, que deveria ser uma atividade basilar para o homem se torna justamente o seu contrário: o homem se torna escravo e desenvolve com o produto de sua mão de obra uma relação de estranhamento. Torna-se *alienado*. É por meio desse conceito que podemos compreender não apenas as relações entre trabalho e capital, mas a relação do trabalhador com outros seres humanos e com o produto do seu próprio trabalho na sociedade capitalista: as contradições desse modelo socioeconômico refletem-se igualmente nas contradições do trabalho como inerentemente humano e exploratório do humano.

É nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (1993), partindo dos pressupostos da economia política, que Marx se detém mais nitidamente sobre essa questão ao demarcar inicialmente que,

[...] que o operário decai a uma mercadoria e na mais miserável mercadoria, que a miséria do operário está na relação inversa do poder e da magnitude da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos, portanto, o mais terrível restabelecimento do monopólio, que, finalmente, a diferença de capitalista e arrendador fundiário [...], tal como a de agricultor e operário manufatureiro desaparece, e toda a sociedade tem de dividir-se nas duas classes dos proprietários e dos operários desprovidos de propriedade (p. 60).

Em troca das horas despedidas na produção, o trabalhador recebe um salário, sem o qual não sobrevive. Ele é reduzido, então, à mercadoria e passa a depender das leis que regem a lógica de mercado: o acúmulo de capital. O autor, na obra supracitada, ao abordar sobre a desvalorização da força de trabalho submetida a essa lógica, considera que,

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas as coisas aumentam em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (p. 159).

Este fato exprime senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, enfrenta-o como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se coisificou,

ele é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho é a sua objetivação. Esta realização do trabalho aparece na situação nacional e econômica como desrealização do operário, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como alienação [...], como desapossamento (p. 62).

Certamente o produto de seu trabalho não é feito para satisfazer as necessidades do trabalhador, mas as necessidades do capital. O trabalho se torna, assim, apenas um meio de subsistência ao qual deve recorrer para garantir sua sobrevivência. Ao sistema interessa o aumento desenfreado da riqueza (esse é seu pressuposto e sua finalidade), ao trabalhador não resta alternativa que não seja se render a essa demanda sob pena de ficar sem seu meio de subsistência. Em última instância, se desumaniza cada vez mais, ou, se torna cada vez mais reduzido a animal. Para sair do processo de alienação é necessária conscientização da atividade do trabalhador no mundo. “A “desalienação do trabalhador” – a dissolução daquele estranhamento que, nas sociedades modernas e industrializadas, havia se tornado a raiz de todos os estranhamentos – corresponde ao momento em que o trabalhador percebe, finalmente, que o mundo inteiro é produzido por ele (BARROS, 2011, p. 242).

Aqui, um adendo: Marx, ao desvendar os meandros da alienação no trabalho o faz ao reconhecer o papel da propriedade privada nesse processo: ao mesmo tempo em que a origem do trabalho alienado propulsiona o aparecimento da propriedade privada, esta se desenvolve e amplia graças às consequências do trabalho estranhado<sup>7</sup>. A alienação permite a mercantilização do trabalhador e sua força de trabalho, imputando-as nos produtos que se abstraem do processo produtivo. A apropriação desses produtos de forma alienada permite a existência de divisões no trabalho, o que implica no poder desigual sobre os objetos, como por exemplo, a terra. Nesse momento, passam a existir os proprietários dessas terras, que demarcam as condições concretas para que os não proprietários, ocupem, trabalhem e produzam riquezas, sustentando com sua força as duas classes sociais.

Com o surgimento da sociedade de classes, surge a cisão entre **trabalho manual** e **trabalho intelectual**. Marx n’O Capital (1985) afirma que, a partir da sociedade de classes, com a exploração do homem pelo homem, a atividade intelectual e atividade manual deixam de pertencer ao mesmo indivíduo: é aqui, pela primeira vez, que ele realiza em seu trabalho não aquilo que é necessário para sua sobrevivência, mas o necessário para o devido enriquecimento da classe dominante. E isso implica, necessariamente, na (re)produção de sua própria miséria. Essa separação, então, entre trabalho manual e intelectual, ou, aqueles que pensam e aqueles que executam corresponde à divisão em classes sociais. À classe dominante

---

<sup>7</sup> Ranieri (2001) faz as devidas críticas, contextualizações e diferenciações entre os termos alienação e estranhamento. Para os objetivos desse texto os manteremos como sinônimos.

cabe a organização da exploração do trabalho; à classe dominada cabe o uso de suas mãos, sua força para transformar a natureza em meios de produção.

É certo que, ao longo da história, novas configurações dessa cisão se desenvolveram. Enquanto isso, alguns elementos se mantiveram como a (necessária) ideia de que a minoria da classe dominante é, exclusivamente, a produtora de toda a riqueza social. Essa é apenas mais uma forma que os detentores dos meios de produção encontraram para justificar a exploração dos trabalhadores. O idealismo (que traz a concepção de que a história se faz por meio de ideias e não do desenvolvimento das forças produtivas) tem aí sua base de sustentação. Ao se inverter a lógica, as implicações são certas: a classe dominante deixa de ser a parasita para se afirmar enquanto produtor de riqueza e aqui, os trabalhadores manuais são a relés que vivem às custas dessa produção.

Vimos que o modo de produção econômica dita sociabilidades. É Engels que, em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1884/2012), remonta historicamente o entrecruzamento entre trabalho e família desde o estado selvagem (caracterizado pelo uso do fogo e, mais adiante, a invenção do arco e flecha e outros instrumentos) passando pelo período de barbárie (utilização da cerâmica, a domesticação de animais, cultivo de plantas e, posteriormente, a fundição do ferro) até a chamada civilização (invenção da escrita alfabética, da indústria e das artes). Em síntese e nas palavras do autor,

[...] o fator determinante, em última instância, na história é a produção e a reprodução da vida imediata que, no entanto, se apresentam sob duas formas. De um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. De outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país está condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado pelo grau de desenvolvimento do trabalho, e de outro, pela família (p. 14).

Considerando desde as práticas de poligamia, até os vestígios da família consanguínea, o autor considera que foi a partir da prática da monogamia que se encontra na história a primeira forma de família que não tem por base as condições naturais, mas econômicas. Isso significa certo triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, esta originada espontaneamente. Dito de outra forma, o surgimento da monogamia nada mais é do que a sujeição de um sexo pelo outro e, reforçando a ideia de Marx, Engels considera que a primeira divisão de trabalho foi aquela que se fez entre homem e a mulher para a procriação dos filhos. Acrescenta ainda a observação de que o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide justamente com o antagonismo homem/mulher na monogamia.

Com as devidas reconfigurações familiares ao longo da história as mulheres e as crianças teriam papel crucial no desenvolvimento da lógica de mercado capitalista, tendo em vista que a Revolução Industrial (caracterizada pelo desenvolvimento da máquina a vapor e a expansão do alcance dos transportes) e a consolidação do capitalismo contaram com a “ajuda” de pequenas mãos<sup>8</sup>. Marx e Engels foram testemunhas oculares da exploração da mão de obra infanto-juvenil em diversos setores da indústria, em especial a indústria têxtil. Ora, esses autores não tinham como objeto de suas análises a exploração do trabalho infantil, menos ainda a infância, mas não foram neutros quando se referem às crianças inglesas e operárias do século XIX. É n’O Capital que Marx, ao explicar sobre a exploração do trabalho de maneira geral, aponta o trabalho infantil como uma forma violenta de exploração da sociedade capitalista: “Se, portanto, em nosso esboço histórico desempenha papel importante, de um lado, a moderna indústria e, de outro, o trabalho dos que são física e juridicamente menores, a primeira funcionou apenas como esfera específica, o segundo como exemplo particularmente convincente da exploração do trabalho” (MARX, 1985, p. 235)<sup>9</sup>.

Engels (1985) em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* também faz seu registro sobre as crianças operárias nas indústrias inglesas abordando, entre outros, as condições físicas que tornaram o trabalho infanto-juvenil indispensável, seu modo de recrutamento e a exploração sofrida pelas crianças pela classe burguesa. Abaixo, trazemos alguns recortes nos quais o autor se refere sobre a realidade das crianças trabalhadoras:

O trabalho nas máquinas consiste, principalmente, tanto na fiação quanto na tecelagem, em reparar os fios que se rompem, pois a máquina faz o resto. Este trabalho não exige nenhuma força física, mas dedos ágeis. Então, não só os homens não são indispensáveis para isso como, por outro lado, o grande desenvolvimento dos músculos e dos ossos das mãos os tornam menos aptos para este trabalho do que as mulheres e as crianças; por isso, eles são muito natural e quase totalmente afastados deste trabalho (p. 163).

---

<sup>8</sup> É importante delimitar aqui as transformações sobre o ser criança nessa época: com a expectativa de vida se elevando, as crianças adquirem outro status no interior de suas famílias. Ariès (2012) já demonstrava que, no final do século XVIII, a criança passou a ser de extrema importância seja para a família burguesa seja para a família camponesa. Contudo, essa importância se desvelou em diferentes tempos e circunstâncias, pois, enquanto a criança burguesa passava a usar trajes diferenciados dos adultos e com características delicadas, as crianças filhas de camponeses continuavam usando roupas iguais aos adultos. Isso nos leva a concordar com Pinto (1995, p. 33) ao afirmar que “no proletariado a realidade infantil e adulta ainda confundem-se muito, nos jogos, no trabalho, nas brincadeiras, entre outros”. Dessa forma, podemos inferir que a infância, enquanto período determinado de vida, se desenvolve de início entre as classes superiores e médias, que tinham acesso à cultura escrita, e apenas posteriormente entre a população camponesa.

<sup>9</sup> Além disso, Marx propôs de forma veemente aos delegados do Conselho Central Provisório de 1886 que “O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei” (LOMBARDI, 2011).

Desde o princípio da nova indústria, estas [crianças] foram empregadas nas fábricas. De início e devido às pequenas dimensões das máquinas (que mais tarde se tornaram mais importantes), eram quase somente as crianças que nelas trabalhavam; iam procurá-las nas casas de assistência, que as alugavam aos industriais como “aprendizes”, em grandes grupos e por muitos anos. Eram alojadas e vestidas coletivamente e tornavam-se, bem entendido, escravas dos seus patrões, que as tratavam com uma brutalidade e barbaridades extremas (p. 171-172).

Claro, a burguesia diz-nos: “se não empregarmos as crianças nas fábricas, elas ficarão em condições de vida desfavoráveis ao seu desenvolvimento”, e no conjunto este fato é verdadeiro. Mas que significa este argumento, posto seu justo lugar, senão que a burguesia coloca primeiro os filhos dos operários em más condições de existência e que explora em seguida estas más condições em seu proveito? (p. 173).

Há de se considerar, em última instância, que a materialidade da função da mão de obra infanto-juvenil na acumulação capitalista encontra-se na baixíssima remuneração recebida por estes. Temos, então, o estabelecimento de um ciclo a partir do qual, tendo em vista os salários das crianças, há a queda do salário do adulto. Os adultos, por sua vez, a fim de garantir o sustento de sua família, passam a precisar do trabalho de seus filhos. Marx (1985) afirma que a maquinaria, no momento em que lança todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho (aqui também considerando a necessidade do trabalho da mulher), divide o valor da força de trabalho entre toda a sua família. Trabalha-se mais, enquanto se ganha menos.

Nesse momento é importante abrir um parêntesis e atentar para a pertinente colocação de Nogueira (1990) ao abordar sobre a situação de crianças trabalhadoras em momentos que precederam a Revolução Industrial. A autora sugere que seria,

[...] errôneo supor que o trabalho infantil data do século XIX e que foi a Revolução Industrial a responsável por ele, pois, em épocas anteriores, já se fazia uso da criança, embora sob outras formas. No meio rural, geralmente no quadro da família, a criança se ocupava de certas tarefas como, por exemplo, respigar e capinar o terreno, revolver o feno, ou mais comumente, guiar o rebanho [...]. Já mais citadina, a oficina do artesão também empregava – como se sabe – o aprendiz, ao lado do oficial, sob a orientação do mestre. Isso sem falar no papel desempenhado pela criança nas famílias que viviam ao trabalho domiciliar. Mas, se a indústria não foi a causadora do fenômeno, ela não é menos responsável por sua profunda transformação: a difusão em larga escala do trabalho infantil e, sobretudo, as penosas condições em que ele passa a se dar (p. 25).

Todavia, nos parece bem óbvio que o emprego da mão de obra das mulheres e crianças teve em seu bojo a mecanização da produção: o trabalho já não requeria força física, mas

dedos ágeis. Não nos ateremos aqui à polêmica em torno do suposto “errôneo prognóstico” de Marx sobre a impossibilidade da interdição do trabalho infantil nas indústrias. Nogueira (1990) remonta esse caminho histórico e traz importantes contribuições nesse sentido. O que consideramos aqui é que as reflexões desses autores a respeito da mão de obra de crianças como sustento para a produção mercadológica capitalista os levam a tecerem importantes apontamentos, com importantes implicações, no âmbito da educação. Nos ateremos, então, a seguir, na construção de algumas considerações sobre como esses autores compreendiam as **relações entre trabalho e educação** que, em última instância, tem como fundamento a construção de um novo homem (e uma nova sociedade).

## 1.2 Relações entre trabalho e educação: algumas aproximações

Entendemos aqui a escola, assim como a família, conforme vimos acima, como um instrumento ideológico de manipulação e alienação em favor das elites. Por esse motivo elaboramos esse tópico sobre educação destacando-o de nossas conceituações iniciais, acima, para resguardar-lhe o devido espaço e a importância que adquire em nossas discussões posteriores. Pautamos parte de nossas reflexões nos escritos desenvolvidos pelo filósofo e pedagogo brasileiro Saviani (2007) ao abordar sobre os vínculos ontológico-históricos do ser humano com o trabalho e a educação, bem como a produção histórica da separação entre essas duas categorias.

Ancorado nos pressupostos de Marx e Engels, conforme vimos anteriormente, o autor define trabalho como sendo a ação sobre a natureza cuja finalidade é transformá-la de modo que se adeque às necessidades humanas. Essa ação é o que diferencia os seres humanos dos demais animais, pois estes últimos adequam suas necessidades às condições naturais, enquanto o primeiro redefine a ordem natural de modo que corresponda a seus anseios. Desse modo, o ser humano torna-se humano no instante em que trabalha e, portanto, o trabalho é sua essência enquanto ser. O trabalho, entretanto, também não é natural, mas fruto de uma produção social e histórica, o que implica que o trabalho deve ser aprendido e, portanto ensinado.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria

existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

O processo de apropriação coletiva dos meios de existência nas sociedades primitivas relacionava-se de forma intrínseca ao processo de educação, visto que eles só poderiam ser difundidos de forma ampla na cultura humana por meio desse compartilhamento, instituído em um modo de produção comunal sem divisão em classes. “Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (p. 154). Apenas com a divisão do trabalho estabelecida em virtude do desenvolvimento produtivo e a apropriação privada da terra antes comunal, que a organização social muda sua faceta: emerge a sociedade de classes entre proprietários e não proprietários e inicia-se, assim, a cisão entre trabalho e educação.

O advento da propriedade privada inverte a lógica anteriormente instituída de que o homem só poderia sobreviver por meio do *seu próprio* trabalho, pela transformação dos meios naturais. Com a existência de um conjunto de pessoas que detém o poder sobre a terra e propriedade torna-se possível viver sem trabalhar, por meio da exploração do trabalho de outras pessoas, que não detinham esse direito a terra. O homem só pode viver do trabalho, não necessariamente apenas o seu, mas o trabalho alheio.

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa inversão implica a própria constituição das sociedades escravagistas, na qual a educação também fica cindida. Isso ocorre, pois se tornou necessário criar formas de educação que correspondam às duas classes da época: a classe dos senhores e dos escravos. A classe dos senhores proprietários prezava por um modelo de educação de homens livres que enfocasse a arte, as atividades intelectuais, o lúdico e os exercícios físicos. A educação da classe não proprietária incidia sobre o próprio processo de trabalho ao qual eram submetidos, o que garante a manutenção desse modelo.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua

especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Temos, portanto a paidéia, educação dos homens livres, e a duléia, educação dos escravos, que remarca a própria divisão do trabalho, na qual em um modelo se prepara para a reflexão intelectual e manutenção da física corporal enquanto o segundo transpõe para a lógica educacional os artífices do trabalho explorado. Dessa forma, a educação dos homens livres toma o lugar da educação propriamente dita, diferenciando-se daquela voltada ao trabalho. É a emergência desse modelo de educação que marca a cisão entre educação-trabalho na história/ontologia humanas: quando aquilo que se aprende não é voltado ao trabalho. A criação da escola é um momento marcante nessa ruptura. Ao substituir o modelo espontâneo de aprendizagem coincidente com as relações de trabalho entre os seres humanos por um modelo prescritivo e normativo da elite de proprietários, desvinculado das práticas de trabalho, a escola, com sua complexificação ao longo da história, torna-se o parâmetro para avaliar outras formas de educação.

A divisão do processo educativo e sua desvinculação ao modelo de trabalho que constitui a essência humana, não apenas produziu uma ruptura, mas promoveu a emergência de outra forma de trabalho privilegiado: o trabalho intelectual. Desse modo, podemos entender que não se trataria necessariamente de uma cisão absoluta, mas uma ruptura e emergência de nova qualidade de trabalho. Conforme nos explica Saviani:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Para avançar nessa perspectiva, é importante destacar que a escola sofreu transformações ao longo da história. A escola na antiguidade é marcada fortemente pela divisão entre escravos e senhores e pela participação do estado na educação. Essa situação modifica-se na Idade Média, em que o estado desloca essa responsabilidade para a Igreja Católica, que marca o processo educacional da sociedade feudal. Entretanto, é apenas nos primórdios do capitalismo que nos deparamos com o modelo de escola similar ao que vemos

hoje, na qual se prevê o protagonismo estatal e a escola de caráter público, gratuito, universal, obrigatório e, marcando a cisão entre Estado e Igreja Católica, leiga. No novo modelo socioeconômico do capitalismo, a troca é o que estabelece o consumo. A economia feudal era eminentemente subsistente, sendo o excedente ou residual eventual dessa economia utilizado para a troca. Com o desenvolvimento acentuado da era medieval e o aumento desses excedentes, era possível incentivar a troca e o comércio começa a florescer. Houve então a reorganização do setor produtivo que passa a se pautar não mais na subsistência, mas na troca de mercado. Esse novo sistema exige que as relações humanas transponham certos tipos de laço, do natural ao social, o que faz com que se modifiquem, também, os laços com a escola.

A Revolução Industrial, que substituiu a mão de obra humana pelo maquinário, consolida a nova ordem social, visto que a máquina, como efeito material de um trabalho intelectualizado, toma o lugar do trabalho manual. Isso implica que a ciência, em seu arcabouço de abstrações, toma lugar na materialidade das coisas e assume uma função central para a produção. São os princípios científicos, elaborados pela inteligência humana, que orientam a atividade produtiva e não mais a lógica da aprendizagem espontânea dos primórdios da humanidade. Agora, era necessário que esses princípios científicos fossem compartilhados, e novamente é à instituição da escola que essa responsabilidade é imputada.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

É pertinente demarcar aqui que o tema da educação não constitui elemento central nas obras de Marx e Engels. Segundo Nogueira (1990, p. 51) “em verdade, nem Marx nem Engels, pelo fato de não terem produzido um estudo mais analítico abordando especificamente a problemática da educação em seu todo, se referiram à questão, a não ser através de idéias esparsas, espalhadas ao longo de toda sua obra, sem a intenção de organizá-las de modo a constituírem um conjunto coerente e ordenado, em resumo, uma teoria”. Porém, consideramos aqui que esses autores, partindo da condição da criança operária do século XIX, trazem importantes testemunhos sobre esse momento histórico. É Engels, no já citado *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra* (1985), que denuncia e problematiza essa questão ao condenar a maneira como o ensino é oferecido à classe trabalhadora

ênfatizando também seu caráter ideológico ao abordar as seitas religiosas. Vejamos algumas passagens:

[...] os operários já exigiram muitas vezes do parlamento uma instrução pública puramente laica, deixando a religião para os padres das diferentes seitas, mas ainda não encontraram um ministério que lhes tivesse concedido semelhante coisa. É normal! O ministro é o servo obediente da burguesia, e esta se divide numa infinidade de seitas; mas cada seita só consente em dar ao trabalhador essa educação, que outro modo seria perigosa, se este, para além disso, for obrigado a tomar o antídoto que constituem os dogmas específicos desta seita. E hoje, enquanto estas seitas continuam a disputar a supremacia, a classe operária permanece inculta (p. 131).

[...] a religião, e mais precisamente e precisamente o aspecto mais estéril da religião, a polêmica, se torna ponto fundamental da instrução, e que a memória das crianças é saturada de dogmas incompreensíveis e distinções teológicas: logo que isso é possível, desperta-se a criança para o ódio sectário e para o espírito fanático, enquanto que toda a formação racional, intelectual e moral é vergonhosamente negligenciada (p. 131)

Ensina-se [...] economia política, cujo ídolo é a livre concorrência que ensina para o operário que não pode fazer nada mais razoável do que morrer de fome com uma calma resignação. Qualquer educação que aí ministrem tende a torná-lo dócil, servil relativamente à política e à religião reinantes, de tal modo que se transforma para o operário numa contínua exortação à obediência tranquila, à passividade e à submissão ao seu destino (p. 267).

[...] sua formação intelectual é totalmente negligenciada. Não podem frequentar as escolas abertas durante a semana, as escolas noturnas e dominicais são ilusórias, os professores não têm qualquer valor. Só existe, portanto, um pequeno número de mineiros que sabem ler, e menos ainda que sabem escrever (p. 282).

Para esses autores o futuro da humanidade depende da formação da classe operária sendo que essa ideia de formação está relacionada à combinação entre trabalho e educação. Nogueira (1990), ao apresentar, a partir desses autores, a ideia de união entre ensino e trabalho, a defende em três dimensões (intelectual, física e a técnica, esta última também entendida como científica) destacando a educação politécnica (cujo objetivo é a humanização, a emancipação humana) em contraposição à lógica da educação burguesa (na direção da manutenção do modo capitalista de produção). Fugindo de quaisquer releituras contemporâneas sobre como esses autores concebem o trabalho da fábrica aliando à dimensão educativa, consideramos que, em última instância, seus escritos nos auxiliam a pensar a proposta de um ensino universal, público, gratuito, obrigatório e laico comprometido com as classes populares.

De acordo com Paula (2007), as análises de Engels com relação ao papel do estado na oferta e garantia da educação e as condições de acesso e estruturação da escola pública tornaram-se envelhecidas. Ao mesmo tempo, a lógica econômica fracassou em relação à escola quando tentou integrar ostensivamente as características progressistas mais avançadas do capitalismo. O que se manteve e radicalizou nos dias atuais foram os papéis ideológicos e econômicos da escola: ela reproduz ideológica e economicamente a lógica opressiva das classes sociais para atender aos interesses do capital e não à classe dos trabalhadores. É sobre esse aspecto que nos concentraremos nesse momento.

Inicialmente, é importante indicar que há um conjunto de paradoxos nos vínculos entre a escola e o capital. De modo direto, a escola serve à qualificação mínima para o mercado de trabalho e inculcação dos valores e regras morais que servem à continuidade e perpetuação da lógica capitalista. Entretanto, há uma gama de experiências que não promovem a valorização do capital ou relaciona-se às suas necessidades. São exemplos mais correntes as organizações estudantis, que tendem à oposição às políticas governamentais e governos, e as mais evidentes relações de indisciplina e rebeldia de parte considerável dos estudantes que se opõe às normas disciplinares opostas, o que denuncia as contradições desse modelo.

O autor expõe outras contradições ao resgatar Frigotto (2001) no ensejo de afirmar que as mudanças que têm ocorrido em relação à educação no mundo contemporâneo, tais quais as estratégias de ampliação do acesso à escola, o maior investimento público na área e a própria privatização do ensino, devem ser entendidas no contexto da circulação e realização da produção. Se seguirmos essa lógica, concluiremos que essa atenção e investimento, aparentemente avanços em relação à valorização da educação como instituição, decorrem na verdade do interesse em sustentar o próprio circuito do capital, sua lógica econômica pautada no gasto e despesa e, em última instância e sob determinadas circunstâncias, produzir uma necessidade de funções e relações parasitárias da escola com o capital por meio desse culto aos gastos: quanto mais se investe, mais se naturaliza a necessidade de investimentos e mais esses investimentos passam a ser necessários, independentemente da finalidade objetiva de sua realização. Tal situação acaba reproduzindo a própria lógica econômica e salvaguardando, assim o modo de produção capitalista.

Esse discurso, aparentemente negativo, é de fato um indicativo do caminho para promover a transformação. Se a escola é um espaço de contradições, é necessário encontrar as práticas no interior da escola que não reproduzam essa ideologia.

Enquanto a escola for um produto da sociedade de classes, da divisão social do trabalho, ela contribuirá na manutenção da sociedade capitalista. Todavia,

como nos ensina Lefebvre, isso não quer dizer que toda prática no interior da escola seja ideológica e que não exista espaço para a luta de classes em torno de sua existência concreta (PAULA, 2007, p. 86).

Este autor reivindica que “sem a transformação das relações sociais através de uma práxis revolucionária – nenhuma proposta, nenhum método educacional pode forjar a “nova escola”. Sem a revolução política, não há a revolução educacional” (p. 96-97). Entretanto, é importante salientar que não basta à espera da sociedade socialista para promover a transformação da escola, tendo em vista a demanda expressa por educadores que reconhecem na prática as dificuldades que passam seus educandos. É necessária a defesa de uma outra escola pública, gratuita e para todos:

Com uma tese socialista, ela se vincula ao processo revolucionário de transformação das relações sociais; atua, portanto, como uma força material a se contrapor aos escombros do “velho mundo”; objetiva, por um lado, ser um salto qualitativo sobre a educação atual e, por outro, ser um dos passos para a construção de uma sociedade superior a que temos hoje (p. 102).

Essa breve retrospectiva das relações histórico-ontológicas do trabalho e da educação e os efeitos de sua separação nos encaminham para nossa última questão: qual o lugar da criança nesse contexto? Consideramos que a criança entra em contato com as ferramentas de produção do capital por meio da cultura em que está inserida, da família, das relações sociais extrafamiliares e, sobretudo, da escola. É a escola que exerce o maior poder contemporâneo sobre a criança, iniciando-a de forma indireta e posteriormente direta no meio trabalhista, preparando-a para a execução do trabalho em seus matizes intelectual e manual.

É possível identificar que, tanto nas fábricas do período de Marx e Engels, como na escola contemporânea, a criança passa por um processo de alienação e exploração violentas, seja pelo uso de sua mão de obra para exploração de riquezas ou pela cooptação pela ideologia dominante ensinada nas escolas que reproduz o *status quo* e as possibilidades de exploração humanas. Mesmo com as normativas proibindo a exploração da mão de obra infantil, é comum que a educação assuma esse lugar por meio dos atos preparatórios. Mas, afinal, que modelo de criança é evidenciado nessa lógica? De forma direta, respondemos: uma criança pura e vazia. Uma criança cuja função é preparar-se para produzir ou preparar-se para explorar, assimilando os conteúdos da sociedade capitalista como conteúdos de uma cultura imutável. A criança é o futuro do país. Mas ninguém afirmou que esse futuro será diferente do presente em que vivemos. Mudemos... mas apenas nas aparências. No fundo, o investimento na infância permanece desconsiderando sua essência e explorando sua potencialidade como

força produtora do capital. Dessa forma, a criança vai se tornando objeto de manipulação das forças capitalistas:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato deste último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto sorte, mas azar (MARX 1985, 105-106).

Por esse motivo, consideramos fundamental pensar uma infância que possibilite outra interpretação, outro efeito político na sociedade. Um efeito revolucionário. Em lugar de uma criança estanque, defendemos uma concepção de criança em movimento dialético com o mundo e consigo mesma. Em lugar de uma criança a-histórica, uma criança historicamente situada em suas condições concretas de existência. Ao invés de uma criança abstrata, uma criança cujas condições materiais concretas e imediatas determinam suas possibilidades para transformar uma sociedade. Uma criança produzida e capaz de transformar o mundo e a si mesma no encontro dialético das contradições. É esse o modelo de criança que buscaremos defender a partir da crítica aos atuais modelos nos capítulos que se sucederão.

## 2 CAPÍTULO DOIS – Engessando a infância II: contribuições da Psicologia

Neste capítulo buscamos compreender as contribuições da Psicologia perante questões relativas à infância. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura em base de dados para conhecer e discutir as relações entre ciência psicológica e criança. É importante destacar que essa revisão não é o objeto de nossa pesquisa, contudo, conforme fomos adentrando nos dados, ela adquiriu tal profundidade que não poderíamos deixar de mostrá-la ao leitor. Adiante, finalizamos o capítulo com uma breve reflexão a respeito da crítica de Vigotski às concepções de desenvolvimento infantil vigentes à época, partindo de sua visão de desenvolvimento pautada no materialismo histórico-dialético.

### 2.1 A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos

Para início de discussão, realizamos uma análise de artigos de pesquisadores em Psicologia publicados em periódicos da base de dados *Scientific Library Online* (ScieLO). Tínhamos como objetivo inicial, nesse momento, compreender a forma como esses pesquisadores têm se posicionado perante as questões da infância. Dentre outras possibilidades, optamos pelas bases de dados considerando que elas nos permitem acesso a materiais produzidos em diferentes espaços e tempos, o que facilita a organização de informações antes dispersas geograficamente e cronologicamente (GIL, 2008). Com seus critérios de inclusão e exclusão, as bases de dados funcionam como ferramentas de circulação daquilo que é considerado ciência, o que pode lançar luz sobre a forma como determinada disciplina, como a Psicologia, tem abordado cientificamente determinadas temáticas.

Primeiramente, buscamos junto ao Portal Capes a especificação dos periódicos indexados em Psicologia que tivessem o conceito A1 e A2, visando, dessa forma, restringir o *corpus* do levantamento e, ao mesmo tempo, selecionar periódicos qualificados por sua excelência. Nessa primeira triagem encontramos vinte e três periódicos - 3 deles classificados como A1 e vinte com o conceito A2<sup>10</sup>. Além disso, consideramos necessário elencar um critério de indexação, de forma que os periódicos estivessem indexados em uma base de dados comum de ampla publicação brasileira. Escolheu-se, após análise de três bases de

---

<sup>10</sup> Esses dados foram pesquisados no ano de 2013. Cabe lembrar que os periódicos são (re)avaliados a cada três anos pela CAPES.

dados, fixar a busca na *Scientific Library Online (ScieLO)*, o que eliminou quatro periódicos classificados como A2. O ano 2000 foi o primeiro ano de existência comum de todos os periódicos nessa base *online* e, por essa razão, foi selecionado como delimitador temporal.

Procuramos então, nesse material, os seguintes descritores, que deveriam estar presentes no título do artigo: “criança”, “crianças”, “infância”, “infâncias”, “infantil” e “infantis”<sup>11</sup>. Esta busca resultou em 1323 artigos (criança = 149 artigos; crianças = 709; infância = 137; infâncias = 1; infantil = 249; infantis = 21. Encontramos ainda 57 artigos que contemplavam dois ou mais termos de busca). A partir de então, iniciamos a aplicação de alguns critérios de exclusão: 59 artigos foram excluídos por não caracterizarem pesquisa científica (eram resenhas, informes técnicos, cartas, debate, opinião, comentário, crítica literária, notas, editoriais); 172 artigos redigidos em língua estrangeira; 32 artigos que, mesmo redigidos em língua portuguesa, tiveram sua coleta de dados realizada em outros países e, por fim, 416 artigos foram descartados por não terem, entre seus autores, pelo menos um psicólogo<sup>12</sup>. Agora temos 679 artigos descartados e 644 artigos válidos.

Os dados obtidos nesse primeiro momento da revisão podem ser visualizados por meio do Anexo 1, onde especificamos o nome das revistas utilizadas, a linha editorial de cada periódico, o conceito CAPES e a respectiva quantidade de artigos excluídos, válidos e totais. Vale mencionar que, mesmo ao restringir nossa revisão para os periódicos com conceito A1 e A2, podemos observar por meio da linha editorial, que ainda contamos com certa diversidade entre as revistas selecionadas. Considerando essas informações, buscamos categorizar as áreas/temas dessas 19 revistas selecionadas<sup>13</sup> e as seguintes áreas estão contempladas: saúde, educação e psicologia. Explicamos: na área da saúde encontramos periódicos voltados para a discussão de temas em geral (Cadernos de Saúde Pública, Ciência e Saúde Coletiva e Revista de Saúde Pública), outras voltadas para a ciência médica (Brazilian Journal of Medical and Biological Research, Jornal Brasileiro de Psiquiatria, Revista Brasileira de Psiquiatria e Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental); há apenas uma publicação na área da Educação, com ênfase no ensino (Educação e Sociedade); e as demais encontram-se na área da Psicologia, seja com ênfase em Psicologia geral (Estudos de Psicologia-Natal,

<sup>11</sup> Pesquisamos os termos no plural, pois identificamos que direcionavam para produções distintas daquelas que obtínhamos considerando apenas os termos no singular.

<sup>12</sup> Consideramos nesse critério autores com graduação ou pós-graduação em Psicologia. Na ausência dos dados referentes à titulação dos autores no corpo do artigo, procedíamos com a consulta por meio do Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

<sup>13</sup> Todas as revistas selecionadas em nossa revisão são avaliadas em mais de uma área do conhecimento, ou seja, não são exclusivas da Psicologia. É justamente por esse motivo que, dentre nossos critérios de inclusão/exclusão, selecionamos apenas aqueles artigos nos quais pelo menos um autor possuía formação em Psicologia.

Paidéia, Psico-USF, Psicologia e Sociedade, Psicologia USP, Psicologia Reflexão e Crítica e Teoria e Pesquisa), ênfase na formação e atuação profissional (Ciência e Profissão e Estudos em Psicologia-Campinas); e um periódico com ênfase em uma abordagem específica, no caso, a Psicanálise (Ágora).

De acordo com esses dados iniciais percebemos que as revistas selecionadas seguem duas tendências para a publicação de artigos. A primeira é a de promover trabalhos que, tradicionalmente, reproduzem técnicas e conhecimentos, naturalizando fenômenos psicológicos complexos; a essa tendência denominamos *conservadora*. A segunda propõe-se à construção de plataformas ético-políticas opostas ao modelo naturalizante expresso pelo primeiro grupo, caracterizando uma postura *crítica*. Abrangência, escopo, autores e modos de divulgação nos dão dicas sobre para quê e para quem esses conhecimentos são produzidos. A Psicologia é plural, mas não convergente: interesses antagônicos disputam em uma arena científica o direito de estabelecer suposta verdade. Alguns reflexos disso veremos ao longo dessa revisão.

Por enquanto, temos em mãos 644 artigos válidos. Em termos analíticos, o primeiro passo foi buscar identificar quem eram os sujeitos desses trabalhos. Considerando o alerta de Kramer (2001) de que a própria etimologia da palavra infância (derivado do *infans* = aquele que não fala) traz a ideia de suposta incapacidade e, conseqüentemente, sustenta a ideia de que a criança deve estar silenciada; e considerando um salto ao longo da história, entre o adulto em miniatura (ARIÉS, 2012) até a criança sujeito de direitos (RIZZINI, 2011), nos questionamos: será que a produção acadêmica dos últimos 13 anos da Psicologia tem acompanhado os atuais debates acerca da infância? Esta ciência estaria rompendo ou trabalhando a favor da manutenção do lugar das crianças como aqueles que não falam? Enfim: quem é o sujeito dessas pesquisas que carregam em seu título termos relativos à infância? Após a tabulação, chegamos a um dado interessante e, em um primeiro momento, animador: 347 artigos (51,1%) usam metodologias que lidam diretamente com a criança. Em pouco mais da metade dos trabalhos a criança é o sujeito da pesquisa, ou seja, a informação pretendida vem direto da fonte. Apresentamos no gráfico abaixo uma linha do tempo em relação ao número de artigos válidos e aqueles nos quais a metodologia tem na criança a fonte primária de informação:

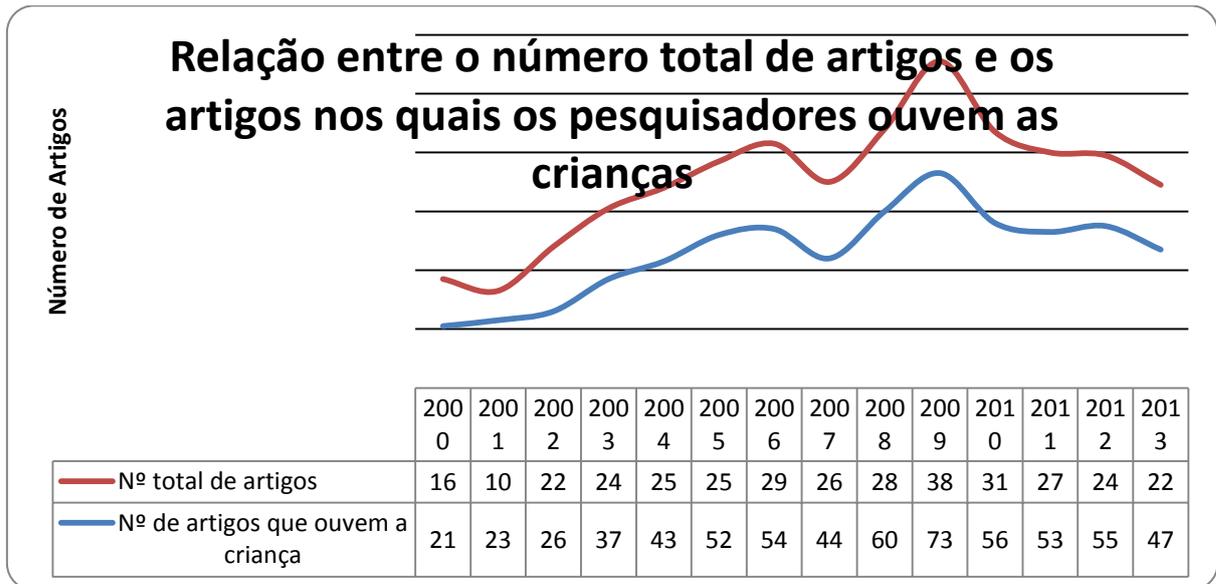


Gráfico 1: Relação entre o número de artigos válidos e os artigos que trazem a criança como fonte primária de informação (2000-2013)

A partir do gráfico podemos visualizar e afirmar que aqueles artigos que têm nas crianças a fonte primária das informações acompanham o somatório geral, tanto em seus picos como nos aparentes declínios de produção. Chama-nos a atenção também, o “auge” dessa produção se concentrar no ano de 2009, o que nos levou a identificar possíveis fatores que poderiam nos auxiliar a entender essa questão. Consideramos que o “boom” concentrado no referido ano não corresponde necessariamente a um crescimento geral da área, mas pode ser explicado, em parte, pelos interesses editoriais de uma revista em particular: o número de março/abril de 2009 da revista *Ciência e Saúde Coletiva* traz uma edição especial com o tema *Violência e saúde mental na infância e adolescência*. Considerando que saúde mental é um tema no qual a Psicologia tem grande entrada, provavelmente nesse número mais psicólogos-pesquisadores publicaram no periódico, que tradicionalmente tem poucas publicações de psicólogos, menos ainda na área da infância. Contudo, sabemos que a explicação para o aumento da produção no ano de 2009 não é unilateral.

Lançamos a hipótese de que esse aumento na produção também poderia estar relacionado com as comemorações referentes aos 20 anos da Convenção dos Direitos das Crianças e Adolescentes, marco histórico crucial na discussão sobre a garantia de seus direitos. Contudo, ao procedermos com a leitura de todos os trabalhos publicados em 2009, notamos a dispersão de temas, sendo que nenhum deles menciona marcos históricos e/ou legais nas políticas voltadas à infância. Hipótese refutada, então. Em relação ao paulatino declínio, visualizado a partir do ano de 2010, buscamos relacioná-lo às políticas de

internacionalização da produção acadêmica brasileira: observamos, durante nossas tabulações, o aumento de artigos em língua estrangeira, principalmente em inglês, nos últimos anos. O gráfico 2 mostra ilustra essa questão:

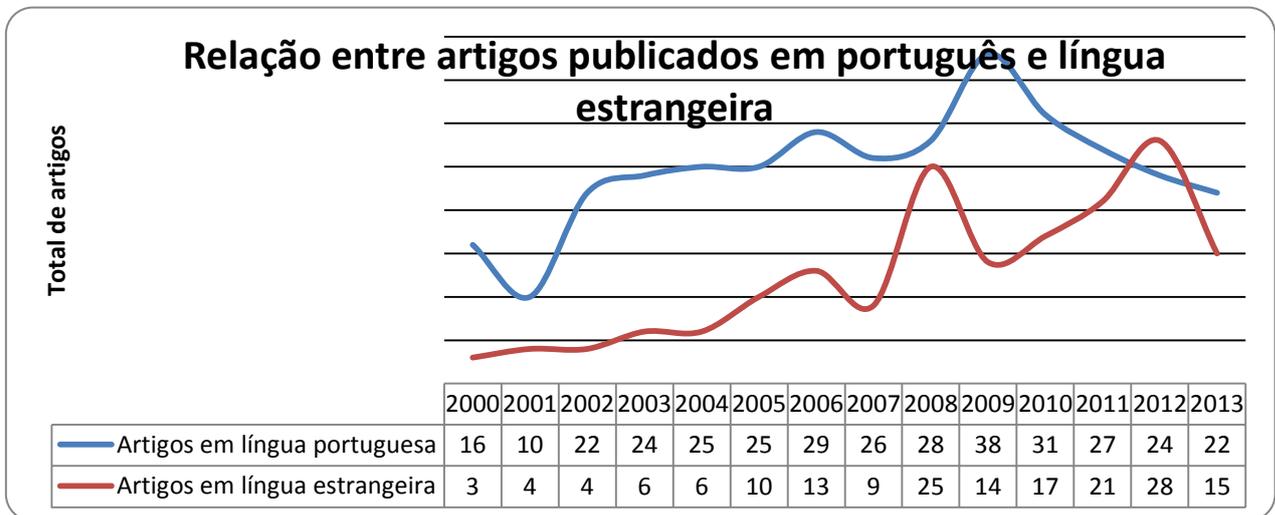


Gráfico 2: Relação entre o número de artigos publicados em português e língua estrangeira (2000-2013)

A primeira vista, os anos de 2012 e 2008 destacam-se por serem o primeiro e segundo, respectivamente, em maior número de publicações em língua estrangeira. Destacamos inicialmente o ano de 2008 por apresentar um aumento acentuado em relação aos anos anteriores, destoando do crescimento que vinha ocorrendo. A partir de uma análise pormenorizada do período foi possível descobrir que a revista *Cadernos de Saúde Pública* foi responsável, sozinha, por 12 publicações, o que representa quase 50% dos artigos publicados em língua estrangeira no referido ano. Parte desse crescimento inesperado deve-se à publicação da edição suplementar de número 3 pela revista, na qual se encontram 6 dos artigos catalogados, aproximadamente 25% da produção total do ano.

Os editores convidados não realizaram chamada de artigos: optaram por apresentar os resultados de sua pesquisa comparativa de três coortes de nascimento acompanhadas em Pelotas, no Rio Grande do Sul, em relação aos primeiros 12 meses de vida das crianças. Intitulada em português como “Da gestação aos 12 meses de idade: mudanças no perfil de saúde materno-infantil nas três coortes de nascimentos de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 1982-2004” essa edição teve artigos publicados exclusivamente em inglês, o que aumentou o desnível, elevando o número de publicações muito acima da média para os anos anteriores: entre seis e sete artigos por ano. Devemos salientar, entretanto, que esta edição suplementar

compõe uma justificativa para esse aumento, mas não o explica completamente, visto que mesmo com sua exclusão, o ano de 2008 ainda teria destaque em número de publicações exclusivamente de língua estrangeira. Decidimos apontar, apenas, que esse destaque não seria tão acentuado, não fosse essa edição específica.

Dando continuidade à nossa análise e observando os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 foi possível perceber um aumento gradual na produção em língua estrangeira. No mesmo período há uma diminuição também gradual da produção em língua portuguesa, o que sugere a possibilidade de estabelecer correlação entre esses dois dados. É possível supor que os investimentos na internacionalização do conhecimento científico brasileiro e o incentivo das revistas avaliadas com *Qualis* A1 e A2 em publicações de âmbito internacionais sejam fatores que venham a estimular tal aumento. Estariam os pesquisadores brasileiros da infância dando ênfase à publicação de seus artigos em língua estrangeira? Como ficaria a divulgação desse conhecimento “estrangeiro” para os falantes de língua portuguesa? Quais os efeitos que tal prática pode ter na formação de estudantes de Psicologia? Estaríamos mudando enfoques, de conteúdos exclusivamente brasileiros, para conteúdos que pactuam e se adequam aos interesses estrangeiros? Essas suposições não serão exploradas em maiores detalhes neste estudo, mas indicamos essa possível correlação entre aumento da produção em língua estrangeira e diminuição da produção em língua portuguesa de modo a apontar os possíveis efeitos que políticas científicas produzem no processo de publicação e no próprio funcionamento dos coletivos acadêmicos de produção e divulgação do conhecimento.

Um último informe a ser levantado a partir da análise dos gráficos é que há um ponto em comum, tanto em artigos escritos em língua portuguesa, quanto estrangeira: ambos indicam uma tendência de queda da produção em 2013. Consideramos que ainda é cedo para estabelecer uma afirmação decisiva, mas este pode ser um direcionamento aos estudos bibliográficos sobre a infância nos próximos anos.

Adiante, nosso próximo passo foi buscar um panorama geral sobre os artigos que trazem a criança como informante da pesquisa. Em um primeiro momento, tentamos tabular os artigos por temáticas, tendo como parâmetro o objetivo do trabalho bem como suas palavras-chave. Contudo, tal procedimento se mostrou infrutífero seja pela dificuldade de quantificação, seja pelo resultado que vinha se desenhando. Optamos então por um caminho diferente ao nos questionarmos “quem é a criança pesquisada?” Para fins de ilustração, um dos 347 artigos que trazem a criança enquanto sujeito, é intitulado “Maturidade emocional e avaliação comportamental de crianças filhas de alcoolistas” (SOUZA; JERONYMO; CARVALHO, 2005). Ao tabularmos por tema, a ênfase seria na maturidade mental, enquanto

que, ao nos questionarmos quem é criança (qual a condição pela qual ela foi chamada a participar da pesquisa) temos outro dado: ela foi chamada a participar da pesquisa por ser filha de pais alcoolistas. É sobre isso que nos atemos a partir de agora. A tabela 1 ilustra os dados obtidos referentes às categorias e a quantidade de artigos correspondente.

Tabela 1: Categorização das condições das crianças na pesquisa e a quantidade de artigos correspondente

<b>Categoria</b>	<b>Especificação</b>	<b>Quantidade de artigos</b>	<b>Nº total por categoria</b>	<b>%</b>
<b>Crianças</b>	Criança-criança	113	113	32,55
<b>Crianças em relação com a escola e supostos transtornos</b>	Criança-estudante Distúrbio/dificuldade de aprendizagem Queixas escolares Baixo rendimento acadêmico Desempenho escolar pobre Dificuldade de leitura Dificuldade de leitura e escrita Dislexia	71 9 2 1 1 1 1 1	87	25,05
<b>Criança e relações saúde-doença</b>	Prematuras Hospitalizada Câncer Obesas Doença crônica AIDS Alopecia areata Anemia falciforme Asma Baixo peso Diabetes Distrofia Muscular de Deuchenne Doença respiratória Fibrose cística Hemofilia Hipotireoidismo congênito Leucemia linfóide Queimada Submetidas a cirurgias Submetidas a transplante hepático	7 5 5 3 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	37	10,65
<b>Criança e deficiência</b>	Deficiência auditiva Síndrome de down Deficiência visual Paralisia cerebral Autismo Deficiência Baixa visão	6 4 3 3 2 2 1	23	6,50

	Deficiência mental	1		
	Necessidades especiais	1		
<b>Crianças e rompimento de vínculos familiares</b>	Institucionalizadas	8	20	5,75
	De rua	7		
	Abrigadas	5		
<b>Crianças e comportamentos ditos desviantes</b>	Problema de Comportamento	3	13	3,75
	Agressivas	3		
	Depressivas	2		
	Dificuldade de adaptação/interação	2		
	Anti-Social	1		
	Desatenta	1		
	Hiperativa	1		
<b>Crianças e classe social</b>	Nível sócio-econômico baixo	5	11	3,00
	Camadas populares	2		
	Situação de pobreza	2		
	Classe média	1		
	Pobreza urbana	1		
<b>Crianças vítimas de violência</b>	Doméstica	5	9	2,55
	Sexual	3		
	Maus-tratos	1		
<b>Crianças e supostos Transtornos Mentais (Diagnosticadas pelo DSM-IV)</b>	TDAH	3	8	2,50
	Psicose	2		
	Transtorno de Identidade de Gênero	1		
	Transtorno Invasivo do	1		
	Desenvolvimento	1		
	Transtornos psiquiátricos	1		
<b>Crianças-moradoras</b>	Comunidade rural	3	8	2,50
	Comunidade indígena	1		
	Comunidade praiana, indígena e metrópole	1		
	Imigrantes	1		
	Periferia	1		
	Ribeirinhas	1		
	<b>Crianças e relações familiares</b>	Cuidadores de irmãos com necessidades especiais		
Filhos de alcoolistas		1		
Filhos de mães depressivas		1		
Filhos de mães solteiras		1		
Filhos de pais separados		1		
Órfãs		1		
<b>Crianças em relação com o trabalho</b>	Trabalho	4	5	1,50
	Trabalho doméstico	1		
<b>Outros</b>	História de não colaboração ao tratamento odontológico	2		
	Relatava ver o espírito da avó	1		

	Alto nível de ansiedade frente tratamento odontológico	1	7	2,00
	Atraso no desenvolvimento	1		
	Enlutada	1		
	Enurese noturna	1		
<b>Total</b>			347	100

Muitos desafios foram encontrados nessa categorização e entendemos que ela implica também na definição de certa visão de criança. Como categorizar, por exemplo, crianças ditas anti-sociais, depressivas ou com “n” denominações/rótulos, fontes de tantas ambigüidades e contradições em sua própria definição? Como proceder quando, acima de tudo, não pactuamos com as visões patologizantes com as quais se fundamentam parte dos artigos? Vencido, em parte, esse desafio, vale mencionar também que optamos por manter as denominações da forma como foram referidas pelos autores em seus artigos. Por exemplo, na categoria *crianças em relação com a escola* entendemos que “dificuldade de aprendizagem”, “queixas escolares”, “baixo rendimento acadêmico” e “desempenho escolar pobre” se referem provavelmente ao mesmo fenômeno, contudo, mantivemos os termos da forma como foram utilizados pelos respectivos autores.

A tabela 1 mostra que a categoria com o maior número de trabalho refere à *Criança-criança*, categoria esta que, sozinha, abrange 32,56% dos artigos. Ela contempla todos os trabalhos nos quais a condição para a participação delas na pesquisa era a de que fossem apenas crianças, sem qualquer outra condição. Citamos como exemplo dessa categoria o trabalho de Nakano e Primi (2012) *A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil* que teve por objetivo investigar evidências de validade de um teste de criatividade. Apesar de esses dados terem sido coletados em escolas, a escolha do local se mostrou atrelado à conveniência: era necessário um número significativo de participantes para a validação e a instituição escola contempla tal requisito. Contudo vale destacar que as crianças apenas responderam ao teste, nenhum dado referente à escola ou processos educacionais foi coletado. Dessa forma, entendemos que a condição para a participação nessa pesquisa era de que o sujeito fosse criança e apenas isso. Os outros artigos dessa categoria seguiram o mesmo critério de verificação.

Em seguida, a categoria *Crianças em relação com a escola e supostos transtornos* aparece com 87 trabalhos sendo que, destes, 71 referem-se à subcategoria “crianças-estudantes”. Utilizaremos como exemplo o artigo de Oliveira e Tourinho (2001), *Desempenho de crianças do ensino fundamental na solução de problemas aritméticos* cujo objetivo foi comparar o desempenho em solução de problemas matemáticos de alunos da primeira e

segunda série do ensino fundamental: o critério de seleção para a pesquisa aqui era de que, além de crianças, os sujeitos fossem estudantes. Nas outras subcategorias, destaque ainda para as pesquisas sobre crianças com “distúrbio/dificuldade de aprendizagem” foco de 9 trabalhos.

A categoria *Crianças e relações saúde-doença* contempla trabalhos cujos focos estavam sobre o processo de adoecimento infantil, a experiência de adoecer para a criança, noções de saúde da criança, profilaxia, diagnóstico e tratamento. Apesar do maior número de artigos ter como sujeito de pesquisa “crianças prematuras” (total de 7 trabalhos), o enfoque dessa categoria foi eminentemente no pólo “doença”, com ênfase em trabalhos nos quais as crianças estavam na condição de hospitalizadas, enfatizando-se, na maioria dos artigos, um tipo de doença específica, tais como câncer, anemia, hemofilia, dentre outras.

A próxima categoria com maior número de artigos é *Criança e deficiência*: aqui incluímos os trabalhos cujo foco foi a experiência de crianças com diferentes tipos de deficiência e o modo pelo qual ela e familiares lidam com essa condição, bem como a maneira pela qual essa condição afeta seu convívio em sociedade. Os artigos sobre crianças com deficiência auditiva e Síndrome de Down foram os mais numerosos contabilizando, conjuntamente, 44,19% dos trabalhos nessa categoria, respectivamente 26,8% e 17,39%.

Em continuidade, destaca-se a categoria *Crianças e rompimento de vínculos familiares* na qual incluímos os artigos nos quais as crianças tiveram seus laços com a família rompidos e a responsabilidade por sua guarda passou a ser, necessariamente, estatal ou que estabeleceram outros tipos de vínculos ao invés dos familiares. Apesar de predominantes os artigos de crianças institucionalizadas (40% dos artigos nessa categoria) é importante salientar que as crianças abrigadas são, geralmente, institucionalizadas, mas nem todas as crianças institucionalizadas vivem em abrigos. Este dado, portanto, é relativo ao enfoque e especificação da nomenclatura de cada pesquisa.

*Crianças e comportamentos ditos desviantes* é a quinta categoria em quantidade de artigos e nela foram inclusos aqueles trabalhos nos quais era atribuída à criança uma característica desviante segundo a norma social: crianças com problemas de comportamento, agressivas, depressivas, com dificuldade de adaptação/interação, anti-sociais, com desatenção, hiperativas foram os enfoques encontrados dentre os trabalhos. Observamos certa uniformidade quanto ao número de artigos em cada subcategoria.

A categoria *Crianças e classe social* inclui trabalhos nos quais o motivo pelo qual foram convidadas a participar da pesquisa era a sua condição sócio-econômica. Com o total de 11 artigos, notamos que apenas um deles era com crianças de classe média, sendo os

demais com enfoque sobre a criança pobre, distribuídas nas subcategorias “nível socioeconômico baixo”, “camadas populares”, em “situação de pobreza” e “pobreza urbana”.

A seguir, encontramos a categoria por nós denominada de *Crianças e supostos Transtornos Mentais (Diagnosticadas pelo DSM-IV)*. Ela inclui artigos nos quais o principal interesse relacionava-se à criança que possuía algum diagnóstico conforme os critérios pré-estabelecidos pelo DSM-IV. São 8 artigos no total e eles versam sobre: TDAH, Psicose, Transtorno de Identidade de Gênero, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtornos psiquiátricos. O TDAH ainda é diagnóstico de maior interesse nessas pesquisas (foco de 3 trabalhos).

A categoria *Crianças moradoras* abarca artigos com ênfase sobre o lugar de moradia e habitação de crianças. Comportando o total de 8 artigos, compõe essa categoria os seguintes subtemas: crianças de comunidade rural (3 artigos), indígena (1 artigo), praiana, indígena e metrópole (1 artigo), moradoras da periferia (1 artigo), ribeirinhas (1 artigo) e na condição de imigrantes (1 artigo). Mesmo que essa categoria contemple poucos artigos, se considerarmos o número total analisado, é interessante notar a quantidade de trabalhos sobre crianças moradoras de áreas rurais. Certamente voltaremos a eles mais adiante.

A próxima categoria em número de artigos é intitulada *Crianças e relações familiares*. O foco dessa categoria são os trabalhos que abordam as relações das crianças com irmãos, pais e mães. Os 6 artigos que a compõe pertencem, cada qual, a um dos seguintes subtemas: cuidadores de irmãos com necessidades especiais, filhos de alcoolistas, filhos de mães depressivas, filhos de mães solteiras, filhos de pais separados e crianças órfãs.

Os cinco artigos que abordam as relações das crianças com o trabalho estão na categoria seguinte. Destacamos que 4 deles falam sobre essa relação de modo geral enquanto um aborda, especificamente, o trabalho doméstico. Os demais artigos foram repassados à categoria *Outros* em virtude de não se enquadrarem nas categorias anteriores: eram artigos bastante específicos, como aqueles que envolveram crianças com “história de não colaboração ao tratamento odontológico”, “alto nível de ansiedade frente tratamento odontológico” e que “relatava ver o espírito da avó”; outros não se adequavam às demais categorias como criança “enlutada” e com “enurese noturna” e por fim, optamos por manter nessa categoria o artigo que aborda criança com “atraso de desenvolvimento”, tendo em vista a imprecisão conceitual desse termo tanto no trabalho em questão como em contexto mais amplo como psicológico,

educacional, médico, dentre outros<sup>14</sup>. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, dialogaremos em nossa análise dos dados com aqueles trabalhos inseridos nas categorias *criança e classe social*, *crianças-moradoras* e *crianças em relação com o trabalho*.

Após esse panorama geral sobre quem é a criança nos artigos de psicólogos-pesquisadores, outro questionamento passou a nos inquietar: tendo em vista que pouco mais da metade das publicações válidas trazem a criança como sujeito da pesquisa, de que forma esses dados são coletados? Qual(is) metodologia(s) são utilizadas na pesquisa com crianças? Para responder tais questões, realizamos uma contagem e análise desses métodos e técnicas. Essas informações, bem como o número de artigos que as utilizam e suas respectivas porcentagens, se encontram sistematizados abaixo, na Tabela 2:

Tabela 2: Metodologias utilizadas e número de artigos correspondentes

<b>Metodologia</b>	<b>Nº de artigos</b>	<b>%</b>
Teste	146	42,07
Observação	50	14,40
Entrevista	32	9,22
Experimento	29	8,36
Registro sessão terapêutica	21	6,05
Questionário	8	2,30
Observação participante	7	2,02
Desenhos	5	1,45
Redação	4	1,15
Resolução de problemas	4	1,15
Ditado	2	0,60
Oficina	2	0,60
Contação de história	1	0,30
Dramatização de história	1	0,30
Grupo focal	1	0,30
Multimétodos	34	9,73
<b>Total</b>	<b>347</b>	<b>100</b>

Chama a atenção a quantidade de pesquisas que se utilizam unicamente de testes em sua coleta de dados, o que corresponde a 42,31% do total das pesquisas que tratam a criança como sujeito. Em seguida temos a observação, entrevista e o uso de experimentos e registros de sessões terapêuticas. Na categoria *Multimétodos* contemplamos todos aqueles artigos que

<sup>14</sup> Especificamente sobre essa questão estivemos respaldadas e recomendamos o artigo "Atraso no desenvolvimento: a imprecisão de um termo" (SILVA; ALBUQUERQUE, 2001).

utilizam-se de dois ou mais instrumentos para a coleta de dados. Ainda aqui, a utilização de testes é protagonista: dos 34 artigos, 18 utilizam testes em associação com questionários ou entrevistas, geralmente a estas cabendo apenas a coleta de informações básicas, como nível socioeconômico.

Em relação aos testes, encontramos dos mais variados tipos que se propõem à avaliação dos mais variados fenômenos; identificamos também aqueles reconhecidos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), outros que não são de uso exclusivo do psicólogo e alguns, em menor quantidade, elaborados pelos próprios pesquisadores. Para ilustrar essa questão, selecionamos apenas um periódico para mostrar a quantidade e diversidade desse instrumento: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Desenho da Figura Humana, Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, Teste de Goodenough, Escala de Maturidade Mental Colúmbia, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS), Escala de Traços de Personalidade para Crianças, Teste de Autopercepção de Emoções, Escala Piers Harris de Auto-Conceito, Eating Behaviours and Body Image Test, Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência, Escala de Inteligência Wechsler Infantil, Penn Emotion Acuity Test, Child Behavior Checklist, Bayley Scales for Infant and Toddler Development, Inventário de Habilidades, Crenças e Sentimentos, Teste Peabody de Aptidão Individual, Teste de Nomeação Automatizada Rápida, Youth Self-Report, Escala de Esperança para Crianças, Attachment Story Completion Task Affect Knowledge Test, Teste de Conceitos Básicos de Boehm, Avaliação Sociométrica de Coie e Dodge, Revised Class Play, Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths e aquele que é visto com bastante recorrência em nossa revisão: o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Se para nós já soa cansativo suficiente apenas a leitura desse pequeno apanhado referente a apenas um periódico, imaginamos as crianças que são “sujeitos” dessas pesquisas, que tendem a passar, geralmente, por uma bateria de dois ou três desses testes.

Utilizamos o termo “sujeitos” entre aspas por nos questionarmos, durante a leitura dos artigos, sobre o lugar que as crianças ocupam. Essas inquietações por vezes nos remetem às amarras históricas da Psicologia (PATTO, 2012) e às dificuldades que temos em nos desvencilhar delas. Presentifica-se, então, nessas publicações, a criança-objeto enquanto que a criança em si desaparece no meio de números, estatísticas e porcentagens: o que eles realmente nos dizem sobre a infância brasileira? No que esses dados podem auxiliar na construção de políticas públicas? Perguntas que geraram a presente pesquisa e foram ficando cada vez mais estridentes na medida em que mergulhávamos no levantamento da literatura. Aqui, um adendo: não estamos questionando a validade do uso de testes enquanto instrumento

de coleta de dados de pesquisa, tampouco realizando policiamento da produção científica. Nossa intenção é analisar criticamente a produção acadêmica encontrada, na busca de orientações para a presente pesquisa para refletirmos sobre repetições e rupturas que nos auxiliem na interface da Psicologia com as questões relativas à infância.

Apenas a quantidade total de artigos utilizados nessa revisão (644 trabalhos) já nos deixa evidente que temos um limitador que inviabiliza a leitura e a análise minuciosa de todo esse material. Contudo, alguns trabalhos nos chamaram a atenção durante a leitura flutuante realizada no processo das tabulações. Vamos a alguns exemplos do que eles nos dizem. No contexto clínico encontramos o trabalho de Possobon *et al.*, (2004) em que os autores se propuseram a avaliar os efeitos do diazepam<sup>15</sup> sobre os comportamentos de crianças com histórico de não colaboração ao tratamento odontológico. Eles descobrem que “o diazepam, utilizado na dose de 0,3mg/kg, administrado uma hora antes do início das sessões, mostrou-se ineficaz para um efetivo controle de comportamentos de não-colaboração com o tratamento” (p. 34). Mesmo assim, os autores defendem o emprego do ansiolítico como forma de tranquilizar a criança, para que fique mais receptiva às estratégias de manejo comportamental empregadas, possibilitando a realização plena do tratamento no menor tempo possível. Infelizmente sabemos que a lógica médica permite e até estimula esse tipo de procedimento: há em questão o sedativo e a criança com medo do tratamento odontológico e o caminho mais simples é seguido: dopá-la. O que nos estarrece é a Psicologia oferecer suporte técnico-científico para que práticas como essa se sustentem.

Citamos também a pesquisa cujo objetivo foi analisar a situação cognitiva de crianças moradoras da zona rural. Esse artigo nos chamou a atenção pelo fato de que discussões em Psicologia na interface com questões rurais são escassas. As autoras utilizaram os testes Matrizes Progressivas de Raven e alguns subtestes do Teste Wechsler Intelligence Scale for Children e, ao compararem os resultados desses testes entre crianças moradoras de área rural e área urbana com idades e escolaridades equivalentes, descobriram “uma diferença de 30 pontos de quociente intelectual no teste Raven e uma diferença média de 16,18 pontos de quociente intelectual nos subtestes aritmética e dígitos” (FLORES-MENDOZA; NASCIMENTO, 2007, p.13). Elas também atingiram a proeza de tentar quantificar, “pela primeira vez na literatura nacional, a **fenda cognitiva** existente entre crianças de zona rural e de zona urbana” (p. 21, grifos nossos). Acreditam que o grau de estimulação cognitiva e de

---

<sup>15</sup> Diazepam é um medicamento que, segundo sua bula, possui propriedades ansiolíticas, sedativas, miorrelaxantes, anticonvulsivantes e efeitos amnésicos. É utilizado, dentre outras situações, para aliviar a tensão, ansiedade ou estresse agudo e para diminuir a lembrança de tais procedimentos.

cuidado nutricional dessas crianças possam ajudar a compreender a tal “fenda”, levando-se em consideração a precariedade dessa região (interior de Minas Gerais), no qual 80% da população possui uma doença chamada popularmente de amarelão<sup>16</sup>. Diante de todas essas informações nos perguntamos: quais as prioridades da Psicologia enquanto ciência? Enquanto usamos nossos imponentes instrumentos que nos autorizam a afirmar diferenças cognitivas entre grupos/indivíduos, pessoas morrem ou, no mínimo sofrem de uma doença facilmente evitável.

Em outro trabalho, Assis *et al.* (2009) procuraram analisar a associação de determinantes sociodemográficos com o desenvolvimento de problemas de comportamento e de competência social em crianças de uma cidade do Rio de Janeiro. As crianças foram selecionadas em escolas públicas e responderam ao Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC III) e à escala Child Behavior Checklist (CBCL) enquanto seus pais/responsáveis preencheram um questionário que sondava a respeito do perfil socioeconômico da família, presença de problemas de comportamento e competência social da criança. Foi considerado também sexo, idade, cor da pele da criança e estrutura familiar. Após as tabulações os autores descobriram que “crianças abaixo da linha de pobreza, de cor da pele negra, com pais com baixa escolaridade e vivendo em famílias monoparentais ou compostas por madrasta/padrasto apresentaram mais precária competência social e mais problemas de comportamento” (p. 94).

Imaginemos, então, o cenário descrito pelas autoras. Uma criança que vive abaixo da linha da pobreza não mora em local apropriado com acesso à bens e serviços necessários à promoção da saúde, sendo vulnerável à doenças infecciosas resultantes do contato com lixo, esgoto, enchentes e lama. Habita uma residência humilde, construída geralmente pelos próprios responsáveis em um espaço reduzido que obriga a família a dividir cômodos minúsculos. A escassez financeira de seus pais é refletida em um prato quase vazio, no qual se vislumbra ainda o reflexo de sua cor negra. As marginalizações se acentuam se associarmos a cor de sua pele ao estigma social que está submetida desde cedo, seja em casa, na rua ou na própria escola; uma violência simbólica que repete a violência física da história escravagista. Com relação à escola, suas possibilidades são ínfimas: a permanência na escola será reduzida a depender das condições de acessibilidade, da estrutura institucional para recebê-la e da possibilidade de sua família mantê-la longe do mercado de trabalho informal. Talvez essa criança não saiba quem é seu pai. Talvez sua mãe tenha um novo companheiro. Talvez ela

---

<sup>16</sup> Ancilostomíase, ou “amarelão”, é uma infecção de humanos e animais causados por vermes. As características incluem anemia, dispepsia (indigestão), inchaço abdominal, dentre outros. Disponível em: <<http://decs.bvs.br/>>.

sofra violência doméstica, talvez sexual. Talvez o tal problema de comportamento seja um movimento de saúde, um grito de socorro perante a perversidade da existência. Infelizmente, isso não está longe da realidade vivida por inúmeras crianças moradoras das favelas. Mas essas são informações que não nos são contadas: nossos testes não contemplam.

É necessário destacar que a prática da aplicação de testes psicológicos, seja como instrumento de pesquisa, seja dentro dos nossos consultórios, tem raízes históricas que nos remetem à própria possibilidade de consolidação da Psicologia enquanto ciência. Práticas de testagem de crianças foram impulsionadas pelo movimento higienista e escolanovista que proporcionou a autonomização da profissão na década de 60. Estávamos muito mais preocupados em não sujar o Brasil com débeis mentais e delinquentes do que com a infância em si: “o cuidado infantil foi o caminho pelo qual a Psicologia pode adquirir um reconhecimento de utilidade social, no contexto das disciplinas científicas” (DEGANI-CARNEIRO; JACÓ-VILELA, 2012, p. 167)<sup>17</sup>. Defendemos aqui que a Psicologia tem uma **dívida histórica** com as crianças. E o acerto de contas parece distante.

Ao mesmo tempo em que nos fazemos muitos questionamentos ao longo das leituras dos artigos, nos deparamos também com trabalhos inspiradores, potentes, enfim, humanos, seja por abordarem populações usualmente negligenciadas pelos psicólogos-pesquisadores, seja pela reflexão crítica de determinada realidade, seja pelo uso de estratégias metodológicas que rompem com a lógica avaliativa com o qual a Psicologia vem desenvolvendo suas pesquisas. Nesse sentido, citamos o artigo de Teixeira e Alves (2008), cujo objetivo foi descrever o contexto das brincadeiras de crianças ribeirinhas da ilha do Combu, localizada em Belém, Pará. Dispostas a conhecerem uma realidade pouco conhecida e permeada por estigmas, as autoras adentraram as casas das crianças, conheceram suas famílias e observaram suas brincadeiras. É interessante notar também que elas tiveram sua coleta de dados condicionada, até certo ponto, aos períodos de estiagem da chuva na região amazônica: são os percalços aos quais os pesquisadores não estão acostumados a enfrentar por seus sujeitos de pesquisa. A guisa de curiosidade, nas conclusões do artigo, as autoras discutem que nas brincadeiras dessas crianças ribeirinhas, predominam temas relacionados à sua vivência cotidiana: “é interessante notar que a preocupação em cuidar da saúde das crianças e as dificuldades de vender o açaí, que são problemas freqüentes e relevantes para os adultos,

---

<sup>17</sup> Recomendamos também a leitura do artigo *Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi* (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005) no qual as autoras abordam os meandros de como a Psicologia foi se fazendo presente nas políticas públicas voltadas à infância, “contribuindo” com o estabelecimento de padrões de normalidade e anormalidade e delimitando etapas evolutivas às crianças.

sejam reproduzidos pelas crianças e (re)elaborados em suas brincadeiras de faz de conta” (p. 380).

O artigo de Sawaya (2001), cujo objetivo era investigar a tese de que crianças moradoras da periferia seriam portadoras de deficiência de linguagem, também nos parece inspirador. Foram dois anos de imersão no campo, na periferia de São Paulo, acompanhando um grupo de crianças com idades entre 3 e 9 anos. Conduzida pelas mãos das crianças e convidada a conhecer seu bairro, suas casas e suas vidas, a autora destaca o papel da criança na dinâmica da vida em comunidade: à elas é reservado um lugar diferenciado, que geralmente é negligenciado nas pesquisas que atestam sua suposta carência cultural, elas são testemunhas *in loco* dos acontecimentos, conhecem bem seus detalhes e fazem circular essas histórias. Pobres de linguagem? De forma alguma, eles criam narrativas complexas de realidades complexas:

Ao tomarmos a linguagem como uma forma de relação dos indivíduos com o mundo, podemos perceber o imenso trabalho empreendido pelas crianças pobres de se fazer ouvir, de ter voz, de fundar um lugar próprio através da palavra, de conquistar o ouvinte como interlocutor e atribuir um sentido ao mundo que a cerca. Não é razoável, portanto, analisar essas falas sem levar em conta a complexidade e as contradições do contexto em que ela se dá: a desqualificação da palavra do oprimido seja pelos seus erros fonéticos, seja pela sua prolixidade, seja pela sua referência constante aos fatos e experiências vividas; as situações de humilhação que desqualificam o pobre como interlocutor, presentes na relação assimétrica e preconceituosa entre pesquisador ou gente de outra classe e as populações pobres; a exclusão das classes pobres, por gerações e gerações, do acesso, via escola, à "norma culta" da língua, aos estilos lingüísticos tomados como padrão, aos modos "competentes" de falar e pensar tidos como "naturais" e como "prova" da capacidade cognitiva superior das outras classes sociais (s.p.).

Escolhemos ainda o artigo de Schwede e Zanella (2013) que se propuseram a compreender os sentidos atribuídos por crianças às relações que estabelecem com a cidade. Fugindo das metodologias tradicionais comumente utilizadas por psicólogos, como testes e experimentos, as autoras coletaram os dados em quatro momentos: observação, a construção de uma oficina de fotografias com as crianças, entrevistas e as próprias fotografias tiradas por elas. Com dados coletados em Joinville, Santa Catarina, elas discutem as possibilidades de ressignificação da cidade pela leitura que as crianças fizeram das fotos: “a leitura das fotografias [...] fomentou a reflexão sobre a cidade e possibilitou compreender sua condição polifônica. A cidade pesquisada, além dos sentidos que aqui se buscou apresentar, enseja outros múltiplos sentidos que contêm e ao mesmo tempo extrapolam aqueles da cidade idealizada” (p. 404). Utilizamos esses três exemplos por apresentarem posicionamentos

epistemológicos críticos da realidade, procedimentos metodológicos que propiciassem a escuta genuína da criança ou a escolha de grupos de crianças das quais pouco se fala nos artigos científicos. Os três artigos ilustram esses posicionamentos, contrapondo-se à vertente hegemônica assumida pela Psicologia e neles, é possível identificar que as crianças contestam existência, fazem suas vozes ecoarem e, acima de tudo, rejeitam o lugar da invisibilidade.

Ao longo da construção dessa revisão de literatura buscamos trabalhos semelhantes ao realizado aqui, com os quais poderíamos estabelecer um diálogo de forma (re)conhecer aspectos consonantes/dissonantes. Encontramos então a tese recém-publicada na qual a autora analisou 179 artigos (publicados entre 2000-2012) que relatavam pesquisas que tivessem o envolvimento de crianças nas áreas de antropologia, educação, psicologia e sociologia. Apesar dos critérios parecidos com os nossos para a seleção dos artigos, seu objetivo era investigar como a participação de crianças nas pesquisas vem sendo incorporada em contexto brasileiro. Dessa forma, a autora descobriu que a escuta de crianças dentre as ciências humanas e sociais é restrita à área da Psicologia; metade dos trabalhos analisados não menciona cuidados éticos; e que crianças menores de sete anos e crianças moradoras das regiões centro-oeste, norte e nordeste do país são negligenciadas da produção acadêmica. Questões como idade, localidade geográfica e cuidados éticos não foram foco de nossa revisão e é interessante notar essas “ausências” na pesquisa citada. Principalmente em relação a questão geográfica, sabemos que, longe de ser um mero descuido, essas informações refletem a elitização da produção acadêmica, concentrada em grandes centros-urbanos do Sul-Sudeste. Apesar das semelhanças e diferenças entre as revisões, compartilhamos com uma de suas conclusões: “as crianças ainda fazem parte da produção acadêmica na condição de objeto a ser observado e avaliado, mas ao lado dessas pesquisas crescem estudos com outras formas de abordá-las, reconhecendo-as como sujeitos e como atores que participam da reprodução e da transformação da sociedade [...] (PRADO, 2014, p. 190).

Ao final de nossa revisão, descobrimos alguns dados importantes, dentre os quais o mais preocupante é a visão de criança que tem guiado nossa produção acadêmica, provavelmente fruto de uma formação acadêmica conservadora e positivista. Ela destila, ora de forma sutil, ora escancarada, preconceitos contra seguimentos da sociedade tais como moradores de comunidades rurais ou aquelas vítimas da desigualdade social, materializada na pobreza. É preciso repensar nossos trabalhos que pactuam com isso. Além do mais, destacamos que não é somente no âmbito da pesquisa que a criança precisa ser ouvida, mas no cotidiano, nas suas relações. Todo esse silêncio em torno da questão da infância – acreditamos que testá-la também pode ser uma forma de silenciá-la - certamente traz implicações políticas

que se traduzem na sua vida cotidiana, nas visões educacionais, de cidade, de cuidado, dentre outras esferas. Assim, começamos nossa revisão buscando elementos que nos permitissem compreender a produção da infância sob os olhos da pesquisa em Psicologia, contudo, parecemos que a Psicologia tem pouco a dizer sobre a infância ou o que ela diz a estigmatiza e a subordina ao poder do adulto. Mudando de perspectiva, tivemos de inverter **o que a Psicologia pode nos falar sobre a infância, para o que as pesquisas em infância podem nos dizer sobre a Psicologia**. Aí sim é possível tecer alguns apontamentos.

## 2.2 De uma tentativa de superação: a criança em movimento

Vimos anteriormente que a produção acadêmica em Psicologia relacionada às questões da infância pauta-se, predominantemente, em uma concepção naturalizante sobre a criança, sem maiores reflexões, como se ela fosse um dado da natureza. A Psicologia do Desenvolvimento, com todo seu aparato ideológico, muitas vezes instrumentaliza e sustenta a lógica do desenvolvimento humano em etapas cronológicas devidamente determinadas e datadas. E vem sendo alvo de críticas há algum tempo, conforme ilustra o seguinte excerto: “mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – os adultos –, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos” (BROUGHTON, 1987 *apud* SOUZA, 2003, p. 41).

As críticas à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia Geral não são recentes. Já em 1927 Vigotski publicava seu *O significado histórico da crise da Psicologia* (1996) na qual desenvolveu contundente crítica às práticas psicológicas da época que, em última instância, fundamentam práticas psicológicas que atuam reduzindo e seccionando o ser humano de modo cartesiano. Partindo da crítica à correntes de pensamento tais como a Psicanálise, a Reflexologia e a Gestalt, o autor propõe uma ciência psicológica de cunho geral, de modo a superar essas cisões e possibilitar que o ser humano seja compreendido enquanto totalidade.

Vigotski também nos auxilia aqui a construir não apenas a crítica à Psicologia de um modo geral, mas na construção de determinada visão de ser humano e, especificamente, sobre a criança. O autor, em um dos capítulos de *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988), parte da crítica à lógica reducionista responsável por considerar o desenvolvimento um fenômeno organizado em etapas homogêneas, que ocorre de forma

natural e, portanto, é única e exclusivamente dependente da própria criança. Ao abordar de forma crítica as teorias sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, Vigotski identifica e as divide em três correntes: inatista, empirista/ambientalista e a concepção dualista. Nas palavras do autor, “segundo essas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (1988, p. 103). De acordo com essas teorias é necessário que a criança atinja determinada etapa de desenvolvimento e que amadureça suas funções psicológicas para que possa aprender. Nessa perspectiva o desenvolvimento humano precederá a aprendizagem, sendo seu pressuposto, o que exclui qualquer forma de estudar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano. É justamente esse o ponto no qual Vigotski apoiará sua crítica e organizará sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem ao mesmo tempo em que busca uma Psicologia pautada no materialismo histórico dialético: a teoria **histórico-cultural**.

A partir de fundamentos marxistas, Vigotski enfatiza como principal aspecto do psiquismo humano o desenvolvimento deste por meio das atividades sociais. A atividade social tem como marca a mediação por meio de instrumentos entre sujeito e o objeto de sua atividade. Já as funções psicológicas superiores, tais como memória, atenção, abstração, enquanto produtos da atividade cerebral, têm sua base biológica, mas são resultados da interação do indivíduo com o meio (FACCI, 2002). As funções psicológicas superiores são constituídas pela mediação dos signos, dos quais o mais importante é a linguagem. Podemos afirmar que essas funções superiores puderam se desenvolver durante o curso do homem ao longo da história, ou seja, tiveram origem nas relações entre os homens, na coletividade. Entender esses elementos é base para pensarmos o desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana. Asbahr e Nascimento (2013), em artigo com o título bastante ilustrativo de *Criança não é manga, não amadurece*, introduzem e sintetizam da seguinte forma a visão de desenvolvimento na teoria histórico-cultural,

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da teoria histórico-cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura. Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferencia adultos e crianças não apenas quantitativamente, mas principalmente qualitativamente. Além disso, o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente, pelo curso natural

do desenvolvimento, mas pela inserção da criança no mundo histórico-cultural (p. 420).

É por meio desta inserção no mundo histórico-cultural que a criança se apropria das ferramentas da cultura e é transformada por elas. É possível inclusive afirmar que no atual estágio de desenvolvimento técnico-científico e dos modos de vida é possível que a cultura transforme a própria organização biológica humana, invertendo os sistemas causais das teorias desenvolvimentistas anteriores. Esses elementos nos permitem pensar e reconhecer a **criança em movimento**, denominação esta que utilizamos aqui para romper em definitivo com as visões naturalizantes de desenvolvimento – que insistem em fundamentar o arcabouço teórico-prático dos psicólogos - e demarcar seu caráter dialético.

Contudo, é necessário delimitar que Vigotski (1996) não abandonou a idéia de uma periodização do desenvolvimento, mas a lógica natural e universal que se sustentava à época. A concepção de desenvolvimento humano adotada por esses autores (considerando aqui as contribuições dos psicólogos Leontiev e Elkonin) pauta-se na lógica da superação: a superação é, ao mesmo tempo, a anulação da estrutura anterior e a conservação de vestígios na nova estrutura, correspondendo a um processo dialético no qual o desenvolvimento passa a operar não por meio de lógicas evolutivas, mas revolucionárias. Dessa forma, a mudança qualitativa de um estágio a outro do desenvolvimento segundo o autor, se dá pela acumulação de mudanças insignificantes de cunho quantitativo no processo de vida da criança que promovem uma mudança aparente, um salto qualitativo em sua formação: a superação.

Esses saltos foram organizados por Vigotski (1996) em fases do desenvolvimento psicológico, a saber: crise pós-natal (separação do bebê do organismo da mãe e constituição individual); primeiro ano de vida (aparecimento das primeiras reações sociais e paradoxo entre a dependência social do bebê e sua incapacidade de comunicação); crise do 1º ano (uso de linguagem autônoma que não se traduz pela linguagem adulta, um período em que a criança usa uma palavra ou trecho de palavra para um conjunto de objetos denominados de forma diferente pelos adultos); primeira infância (uso da linguagem autêntica); crise dos três anos (negativismo, teimosia, rebeldia, insubordinação); idade pré-escolar (espontaneidade); crise dos sete anos (perda da espontaneidade e formação da capacidade de julgar a si mesma e seu contexto social); idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Facci (2004) em *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski* traz uma densa discussão sobre a periodização da ontogênese humana destacando as atividades dominantes de cada período, o que não abordaremos nesse texto.

De todos os períodos mencionados, nos ateremos a partir de agora, tendo em vista nossas discussões pretendidas adiante, sobre a idade pré-escolar, período no qual Vigotski (2007) localiza não apenas um momento predominante do desenvolvimento da criança, mas o principal deles: **o brincar**<sup>19</sup>. Ele nos explica as condições pelas quais a brincadeira se torna possível especificamente nesse período:

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira (p. 25).

O autor defende a brincadeira como um tipo específico de atividade, uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. Vigotski ao teorizar sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento parte da crítica a autores que desconsideravam a imaginação como qualidade principal, relegando-a a segundo plano: comumente eles distinguem entre brincadeiras nas quais havia o componente da imaginação e aquelas onde não era identificado, o que representa uma dicotomia equivocada tendo em vista que “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 26). Surge então, em uma perspectiva vigotskiana, uma atividade psíquica que é crucial para a compreensão do brincar: a imaginação. A imaginação é entendida pelo autor supracitado não apenas como uma fonte de prazer, mas elemento vital para o ser humano. Ela integra as funções psicológicas superiores que interagem e se constituem mutuamente e,

[...] não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir de impressões

---

<sup>19</sup> Concordamos com Oliveira e Francischini (2009) sobre as dificuldades nas tentativas de conceituar termos como brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico: muitas vezes utilizados como sinônimos, não há na literatura uma definição única. Utilizaremos ao longo da redação desse texto, considerando nossos referenciais teóricos e as proposições de Santos e Koller (2003), o *lúdico* como o espaço que envolve os brinquedos, as brincadeiras e os jogos; o *brinquedo* como o instrumento que viabiliza a brincadeira; o *jogo* enquanto atividade que possui regras estruturadas e a *brincadeira* enquanto atividade da criança.

anteriormente acumuladas. Em outras palavras, o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (VIGOTSKI, 1998, p. 107).

A imaginação infantil está em íntima relação com a aquisição, ou, o desenvolvimento da linguagem, pois esta “[...] libera as crianças das impressões imediatas sobre o objeto, oferecendo-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança tem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VIGOTSKI, 1998, p. 122). A imaginação pode ser compreendida, então, como o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência. O autor destaca que, como todas as funções da consciência, a imaginação se forma originalmente na ação: “a velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação” (VIGOTSKI, 2007, p. 25).

Além da linguagem, o pensamento tem relação direta com a imaginação ao organizar – dar sentido - às imagens que emergem através da realidade concreta: “[...] a imaginação adquire um novo caráter, a de direcionar as ações humanas para a realidade, ou seja, ela é a base para a capacidade de planejamento. Logo, por meio da imaginação, o ser humano se projeta para o futuro. Além disso, a imaginação utiliza-se da memória e volta-se para o passado, mas é capaz de, no presente, criar coisas novas a partir das já vividas” (FURTADO, 2013, p. 60). Isso nos permite compreender a imaginação em dois processos, pois, ao mesmo tempo em que pode auxiliar o indivíduo no distanciamento da realidade, pode orientá-lo para a realidade objetiva. A imaginação é, então, o ponto onde social e individual se encontram.

Vigotski (2007) evidencia essa relação de interdependência justamente ao abordar sobre a brincadeira infantil, tendo em vista que esta estimula a imaginação e, ao mesmo tempo, auxilia na internalização e criação de regras, o que conecta a criança à realidade concreta. Outro ponto importante de ser destacado é a afirmativa do autor supracitado de que “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (p. 28). Isso porque a criança aprende a agir, na brincadeira, em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando naquele momento, contudo, este conteúdo não está visível e se apoia nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. Partindo dessas premissas, o autor identifica alguns paradoxos da brincadeira:

O fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima” (p. 32).

Podemos inferir pela leitura de Vigotski que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança, ou seja, na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, sempre acima de seu comportamento cotidiano. Em suas palavras, “a brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (VIGOTSKI, 2007, p. 35).

### **3 CAPÍTULO TRÊS – Sobre as escolhas metodológicas**

Ao longo deste capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Compreendemos que a escolha do método foi um empreendimento científico e político que ao mesmo tempo em que nos possibilitou construir uma versão sobre o nosso objeto de estudo, nos fez abrir mão de outros caminhos que poderiam ter sido percorridos. Nos tópicos a seguir, discorreremos sobre a opção pela pesquisa-ação, retomando nossos referenciais teóricos; abordamos sobre o processo de seleção dos lugares nos quais desenvolvemos a pesquisa empírica; caracterizamos as técnicas adotadas para a coleta de dados e, por fim, propomos algumas reflexões sobre as especificidades e os desafios ético-políticos nos estudos com crianças.

#### **3.1 Alinhando nossos pressupostos: a pesquisa-ação-participante**

Nossa intenção com esse trabalho é compreender o ser criança em diferentes contextos sociais. Entendemos que não se pode fazer isso sem um método, um caminho que permita, tanto filosófica como cientificamente, alcançar nosso objetivo. Consideramos que a lógica formal que produz a dicotomia entre sujeito/sociedade, mente/corpo, razão/emoção, certamente se mostra insuficiente para esta tarefa, não expondo e explicando as contradições e conflitos sociais. A fim de perseguir o movimento necessário para a compreensão de nosso objeto de estudo, apresentaremos a seguir nosso método pautado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético de Vigotski, bem como alguns de seus comentadores. Essa escolha se justifica na medida em que recorreremos à apropriação psicológica dos pressupostos para o método histórico-dialético, além disso, seus comentadores apresentam propostas de pesquisa-ação nas quais tais pressupostos são atendidos, o que nos oferece segurança no estabelecimento de coerência e coesão teórico-metodológica.

Vigotski é, reconhecidamente, um dos mais importantes interlocutores no que se refere ao estudo do desenvolvimento humano em uma matriz histórica. Seus trabalhos têm sido amplamente difundidos no Brasil em especial no campo da educação, com vistas a transcender os pressupostos teórico-metodológicos das teorias individualizantes tão vigentes nesse campo (DUARTE, 1996). Com referência à relação problema/método/técnicas de investigação é importante salientar um de seus principais textos sobre o método na Psicologia,

o já citado *O significado histórico da crise da psicologia* (VIGOTSKI, 1996). Neste trabalho, o autor discute o problema da ciência psicológica no início do século e propõe formas para superá-lo. Segundo ele, a identificação do problema da psicologia não advém de outros campos de saber ou das teorizações psicológicas, mas de psicólogos que se encontram na prática, o que, de partida, aponta a potencialidade da ação na reflexão crítica sobre os fenômenos psicológicos. Vigotski afirmava que o problema consistia na ausência de um objeto de estudo da disciplina psicológica que orientasse a atividade desses psicólogos, cientistas ou não. Um efeito disso é que a psicologia geral não coincidia com aquilo que ficou conhecido como psicologia teórica, pois esta última se referia basicamente à psicologia do ser humano adulto normal, caracterizando-se como uma disciplina específica, tal como o são a psicologia animal, infantil e a psicopatologia. Tal situação reiterava a discrepância entre teoria e prática. Se as disciplinas específicas, com seus objetos e métodos distintos, continuarem a avançar e acumular dados díspares, conforme acontece desde a formação da ciência psicológica, se afastarão do objeto que as une quão mais sucesso obtiverem individualmente, cindindo, por fim, a própria Psicologia (VIGOTSKI, 1996).

De forma a buscar soluções para esse impasse, Vigotski inicia sua argumentação apresentando os caminhos comuns pelos quais seguiam os psicólogos: eles partiam da normalidade para compreender a psicopatologia, da psicopatologia para entender a normalidade ou do funcionamento animal para compreender o funcionamento humano, sempre buscando ir do que consideravam simples ao complexo. Essas abordagens referiam-se a uma forma de ciência que dava ênfase à natureza dos fenômenos tais quais expressos e segundo hierarquização ascendente: era natural que os fenômenos aparentes bastassem à teorização, pois era igualmente natural iniciar uma análise pelos funcionamentos inferiores para posteriormente compreender os superiores. Entretanto, para esse autor, na esteira do que defendiam Marx e Engels, o pesquisador não devia seguir os caminhos da natureza: muitas vezes era mais vantajoso seguir o caminho inverso.

Pautado, então, nos pressupostos de Marx e Engels, Vigotski defendia que para compreender o desenvolvimento de determinado fenômeno (processo) era necessário deslocar o enfoque da lógica positivista para definir em quê consiste o fenômeno mais elevado e, a partir dele, entender as demais etapas. Nesse sentido, o objeto e o método se constituem mutuamente. Nas palavras do próprio autor, “[s]ó podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Inverte-se, assim, o método previamente definido na psicologia teórica, psicologia animal e psicopatologia: não se deve extrapolar observações e generalizações empíricas do plano inferior para o superior, mas transferir as categorias e conceitos centrais do nível superior ao inferior. Isso é possível porque o nível superior foi aquele que passou por uma superação, ou seja, um salto qualitativo em relação aos níveis que o precederam. Esse salto não apaga ou anula as características anteriores, mas as incorporam de modo que se tornam acessíveis apenas quando analisamos outra formação superior. O autor ilustra seu argumento da seguinte forma:

Por exemplo, os conceitos de classe social e de luta de classe manifestam-se com toda nitidez quando se analisa o sistema capitalista, mas também são a chave de todas as formas pré-capitalistas da sociedade, embora as classes sociais sejam diferentes e não ocorram as mesmas formas de luta. Ou seja, trata-se de diferentes estágios concretos no desenvolvimento da categoria “classe social”. Mas todas essas características que permitem diferenciar as formas históricas de épocas anteriores das formas capitalistas, não só não se apagam, mas, pelo contrário, só se tornam acessíveis quando analisadas a partir de categorias e conceitos obtidos da análise de outra formação superior (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Essa discussão remete à análise dos fatos objetivos da produção de uma ciência e a ênfase em uma metodologia científica erigida sobre base histórica. A explicação científica dessa questão pode se dar por meio do estabelecimento de uma relação entre a ciência em questão e as condições da realidade objetiva que ela estuda: o contexto sociocultural da época, as leis e condições gerais do conhecimento científico e as exigências concretas postas pelos objetos de estudo frente o conhecimento científico atual. Destaque-se que o autor não propõe uma mera análise da história de uma ciência, mas a aplicação das categorias de desenvolvimento que propõe o estudo em movimento dos fenômenos para o âmbito da pesquisa científica e do estudo do sujeito histórico, sendo esta forma de análise uma exigência do método dialético.

Para o autor, é necessário ir em busca de uma interpretação materialista da história: “que descobertas concretas se desenvolvem no seio de uma ideologia e quais não, que idéias se destacam, que caminhos percorrem, que destino alcançam, tudo isso depende de fatores externos a história da ciência e que a determinam” (VIGOTSKI, 1996, p. 223). A ênfase do autor nos determinantes históricos concretos da produção de uma ciência reverbera na própria constituição do que ele considera como objeto de estudo da ciência psicológica: o sujeito, sendo este histórica, cultural e socialmente situado, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais.

Outro pressuposto epistemológico fundamental dessa proposta é que para alcançar o conhecimento científico é necessário estabelecer uma diferença básica entre aparência e essência. A aparência é a experiência imediata do fenômeno tal qual ela se expressa no momento da investigação científica inicial. Entretanto, essa aparência mascara condições determinantes e fatos objetivos que devem ser alcançados por meio da problematização do dado empírico decorrente por meio de uma abstração, ou seja, “a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo” (NETTO, 2011, p. 44). O autor destaca também o imprescindível papel da teoria sendo esta entendida como “[...] o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (p. 21). Assim, podemos entender que a teoria (o conhecimento teórico) adquire o status do próprio conhecimento do objeto, tanto de sua estrutura quanto de sua dinâmica.

Vigotski (1996), pautado em pressupostos de Marx e Engels, esclarece que o conhecimento científico que não se organiza a partir da diferenciação entre aparência e essência considerará o saber comum e cotidiano igualmente válido em relação saber científico e, por essa razão, defende que nenhuma ciência é possível a não ser separando diretamente a sensação do conhecimento: somente o psicólogo introspeccionista pensa que a sensação e o conhecimento coincidem, pois, se a essência e a forma da manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária. É importante destacar que Vigotski, inspirado em Marx, buscava a categoria central da psicologia (assim como Marx encontrou na mercadoria a unidade de sua economia política) e a encontrou no signo. A linguagem verbal, para o autor bielorruso possibilita a comunicação entre os homens e traz o sentido e o significado, duas dimensões cruciais, entendidas pelo autor da seguinte forma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, p.465).

O pensamento verbal se constitui de uma totalidade que é dinâmica e complexa, a partir da qual institui com a palavra um processo dialético e recriador. A expressão de um pensamento pela palavra se faz no interjogo entre sentido e significado. Neste sentido “o significado medeia o pensamento em sua expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2001, p.479). Dessa forma é necessário ir além do texto em si e buscar as intenções afetivo-

volitivas, o subtexto a fim de captar seus sentidos e significados a partir de sua realidade histórica, superando a sua mera aparência: “[...] por trás do texto está o subtexto. Toda expressão tem uma segunda intenção. Todo discurso é uma alegoria” (VIGOTSKI, 1991, p. 125).

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

Desse modo, um método psicológico científico que considere a matriz do materialismo histórico-dialético deve, necessariamente: a) excluir qualquer pretensão de neutralidade que o associe às práticas de pesquisa como o experimentalismo clássico; b) apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto, para além de sua aparência como fenômeno (imediate e empírica); c) considerar o papel do sujeito como fundamental no processo de pesquisa e atentar para os instrumentos e técnicas que possibilitem essa co-construção<sup>20</sup>; d) considerar a universalidade, a singularidade e a particularidade, a totalidade, a contradição e a mediação; e) analisar por meio da abstração (NETTO, 2011). Defendemos nesse trabalho que é possível sermos coerentes com esses pressupostos aliados aos de Vigotski por meio da *pesquisa-ação-participante*.

No contexto histórico das práticas de pesquisa científica, a pesquisa-ação ou, como posteriormente chamaremos, a pesquisa-ação-participante, se evidencia como um potencial aliado na busca por coesão teórico-metodológica da psicologia e do materialismo histórico-dialético. Esse tipo de pesquisa emerge no contexto dos movimentos sociais e de reivindicação do pós-guerra cuja contestação de caráter políticos difundiu pelo mundo uma mentalidade libertária e crítica à neutralidade científica. No âmbito científico, caracteriza-se como parte do movimento de contraposição à vertente hegemônica do método científico positivista, favoráveis aos princípios da neutralidade, objetividade e independência da ciência em relação à sociedade. Essa vertente hegemônica produz trabalhos cujos resultados e teorias são desvinculadas da realidade e dos contextos sociais, o que faz com que seus autores se eximam da responsabilidade sobre os efeitos dos produtos de pesquisa e favoreçam a

---

<sup>20</sup> É importante salientar que esses instrumentos e técnicas, como análise bibliográfica, observação participante ou mesmo as entrevistas, não podem ser consideradas método. O método caracteriza o percurso e pressupostos que orientam o percurso de uma investigação científica e não os tecnicismos utilizados para identificar a realidade aparente (NETTO, 2011).

continuidade do *status quo*. Como forma de resposta a esse movimento, pesquisadores afirmam o caráter participante, engajado e interventivo das práticas científicas e incentivado buscam novas metodologias de pesquisa de posturas críticas. A pesquisa-ação é um dos produtos dessas reivindicações e se caracteriza pela busca em superar a lacuna entre teoria e prática por meio da problematização, ou abstração, coletiva da realidade social (SAWAIA, 1987a).

Há muitas versões sobre a invenção da pesquisa-ação<sup>21</sup>, mas é recorrente referir seu marco institucional em 1946 com a publicação de *Action Research and Minority Problems* de autoria de Kurt Lewin. Esse texto discute o problema da falta de parâmetros para análise do progresso das relações intergrupais e a necessidade de estabelecer diretrizes que tornassem essa avaliação possível no grupo. Argumenta que há dois objetivos em uma pesquisa dessa linha: o primeiro enfocando as leis gerais da vida em grupo e o segundo o diagnóstico de uma situação específica. Segundo o autor, esses objetivos devem ser trabalhados de forma conjunta em uma pesquisa científica com vistas a promover seu caráter interventivo (LEWIN, 1946). Desde então, a pesquisa-ação tem sido alvo de intensas aplicações, reformulações e críticas por pesquisadores de disciplinas e referenciais teóricos distintos. Os pesquisadores pertencentes às linhas de pesquisa tradicional têm apontado que o modelo da pesquisa-ação é situacional e específico, os grupos formados são restritos e não representativos, com pouco controle sobre suas variáveis independentes e, conseqüentemente, sua relevância é apenas local. Obviamente essas críticas refletem um modelo de ciência pautado nos pressupostos que a própria pesquisa-ação se propôs a desconstruir (ENGEL, 2000).

Entretanto, os pesquisadores pertencentes às linhas críticas à pesquisa tradicional também têm apontado problemas graves à pesquisa ação no modelo de Lewin, em especial sua preferência por solucionar problemas no nível das relações interpessoais a partir da alteração do comportamento dos indivíduos, o que lhe atribuiu um caráter eminentemente conformista (LIMA; MARTINS, 2006). Contrapondo-se a ela, nos anos 60 aparece especialmente na América Latina um movimento de criação da pesquisa-ação com intencionalidade política-libertária, uma pesquisa-ação que se pautou na “crítica ao procedimento positivista, o desvendamento da dimensão ideológica da Ciência, a preocupação

---

<sup>21</sup> Tripp (2005) descreve a controvérsia sobre a origem do termo “pesquisa-ação” na apresentação de seu texto, discorrendo sobre as versões de diferentes autores que consideram que o termo pode ter sido utilizado inicialmente em 1913 na cidade Viena, na Alemanha ou em 1926 por John Collier para melhorar as relações inter-raciais em nível comunitário na Índia, ou mesmo em um livro de Buckingham em 1926 sobre pesquisa para professores. Consideramos que o trabalho de Kurt Lewin (1946) ainda é uma referência em virtude de sua institucionalização, repercussão e apropriação por outros pesquisadores.

em superar a dicotomia teoria/prática, o reencontro com o saber popular e a luta contra o autoritarismo do pesquisador na condução dos rumos de pesquisa” (SAWAIA, 1987, p. 03).

Obviamente esses são interesses existentes há muito no âmbito científico, compartilhados inclusive por pesquisadores cujos referenciais teórico-metodológicos são díspares, sendo necessário aprofundar a inovação específica desta proposta. Neste sentido, optamos por seguir a trilha de Sawaia (1987b), uma das pioneiras no uso da pesquisa-ação de base materialista histórico-dialética no Brasil cuja tese versa de forma abrangente sobre sua experiência com as mulheres faveladas da Vila Dalva, em São Paulo e no uso da pesquisa-ação-participante como estratégia de pesquisa em tal contexto. De forma a justificar sua abordagem, a autora resgata quatro correntes que utilizam essa metodologia nas Ciências Sociais, com o compromisso da transformação social e a orientação é materialista histórico-dialética.

A primeira é a *investigação ação*, cujo principal representante é Fals Borda. Este pesquisador foi chamado a atuar junto a um movimento popular campesino colombiano de esquerda com vistas a realizar trabalhos de cunho técnico-organizacional. Uma de suas atividades consistiu em resgatar o histórico desse movimento a partir das histórias de vida de seus participantes ativos. Os resultados foram publicados e divulgados na comunidade envolvida e tiveram como um efeito concreto a emergência e retomada de lideranças populares que conseguiram derrubar os líderes sindicais da zona rural. Borda não defendia a ideia que uma pesquisa científica devesse promover a tomada do poder e organização de partidos políticos de base popular, mas a educação e conscientização. “Sua falha consistiu em pensar ser possível a conscientização de um grupo sem ter uma proposta política explícita, e sem ter trabalhado um dos níveis fundamentais de vida dos camponeses – a atividade produtiva – comum a todos, independente da opção partidária. Borda critica o paradigma positivista da ciência, mas cai nele ao colocar-se neutramente frente ao grupo (SAWAIA, 1987b, p. 24-25).

A segunda corrente foi intitulada de *investigação militante*, cujo principal objetivo foi melhorar a qualidade da militância, dando ênfase à discussão político-partidária. Essa pesquisa se colocava a serviço dos interesses populares, aliada à postura marxista, pautando-se no conceito básico da dialética, e nela se atualizava a prática revolucionária de caráter necessariamente ideológico (SAWAIA, 1987b). A princípio, a autora não aponta críticas a esse modelo, mas podemos inferir que, apesar de assumir uma importante reviravolta política, ele se caracteriza como uma proposta extremista radical cuja vinculação à discussão acadêmica tornou-se por demais cindida.

A terceira corrente é a da *pesquisa participante*, na qual são analisadas as críticas anteriores à *investigação ação* e à *investigação militante* e sintetizados os principais avanços que são incorporados às novas experiências acumuladas. Como o nome indica, a ênfase dessa corrente é na produção coletiva do conhecimento por meio da participação ativa dos integrantes da pesquisa em todas as etapas de sua produção, planejamento e desenvolvimento, buscando democratizar as relações entre pesquisador e participantes da pesquisa. Dessa forma, pesquisa-se *com* a população e não *sobre* ela. O principal problema dessa vertente é justamente a concepção de participação adotada, visto que não envolve necessariamente ação militante e, portanto, usada na perspectiva de uma mudança de conhecimento com a incorporação do conhecimento popular. Em outras palavras, pode migrar para uma proposta de pesquisa educativa de cunho epistemológico, mas sem base crítica aos ditames do capital: “o conceito de pesquisa participante é analisado como um processo educativo e um meio de ação para o desenvolvimento. Contém a ideia de progresso, e não necessariamente a de transformação em favor dos dominados” (SAWAIA, 1987b, p. 31).

A quarta vertente denomina-se *pesquisa-ação* e tem como pressuposto a organização de uma proposta de pesquisa com vista à ação urgente, de curta ou longa duração, voltada às necessidades de um determinado grupo. Ela se diferencia do modelo adotado por Lewin na década de 40 por enfatizar a ação não impositiva, criando um compromisso e relação horizontal entre o pesquisador e o participante, corresponsáveis pela própria organização dessa ação. O grupo ou a população deve aceitar e confiar no pesquisador antes mesmo que seja formulada qualquer proposta de pesquisa, com vistas que a prática seja educativa para pesquisador(es)-participante(s). “Numa análise grosseira, poderíamos afirmar que a *Investigação Militante* privilegia a vertente denominada anteriormente de social, a *Investigação Ação* a vertente educativa, a *Pesquisa Participante*, a vertente epistemológica e a *Pesquisa Ação*, a vertente educativa” (SAWAIA, 1987b, p. 33).

Em nossa proposta de pesquisa, buscamos inspiração na *pesquisa-ação-participante*. Destacamos aqui a palavra inspiração, pois nos respaldamos em seus aspectos teórico-metodológicos mesmo que nem todos os seus elementos estejam contemplados em nossa proposta. Lane (1989) destaca que essa vertente se alinha à perspectiva de uma Psicologia Social crítica e elencamos a seguir alguns aspectos que nos ajudam a compreender essa relação: 1. O comprometimento político com as causas populares de modo a orientar um fazer-pesquisa direcionado para a transformação social; 2. A relação horizontalizada entre pesquisador e o sujeito-participante da pesquisa – o que não significa desconsiderar as diferenças entre ambos, mas intercruzá-las na busca da superação da alienação e

ideologização da subjetividade; 3. É um modelo de produção de conhecimento que oferece espaço para o processo criativo tendo em vista que comporta a possibilidade de uso de diferentes e diversos instrumentos; 4. A ênfase está no processo e não no fenômeno, assim, nossos problemas de pesquisa se tornam pontos de partida podendo ser reformulados ao longo da trajetória. Em síntese e nas palavras da autora:

Este caráter cumulativo da pesquisa faz do conhecimento uma práxis, onde cada momento empírico é repensado no confronto com outros momentos e a partir da reflexão crítica novos caminhos de investigação são traçados, que por sua vez levam ao reexame de todos os empíricos e análises feitas, ampliado sempre a compreensão e o âmbito do conhecido. Pesquisa-ação é por excelência a práxis científica (LANE, 1989, p. 18).

Nossa apropriação dessa proposta se mostra nas especificações do método que foi construído e repensado, com incorporações e exclusões, conforme avançamos a pesquisa junto às nossas interlocutoras: as crianças. A seguir, explicitamos passo a passo o caminho percorrido até que o encontro com elas fosse possível.

### 3.2 Do campo ao morro: quilômetros de curiosidade

Nosso primeiro desafio para os fins de desenho metodológico da pesquisa foi a delimitação dos lugares que visitaríamos e, conseqüentemente, quem seriam nossas crianças-sujeitos. Mesmo nos momentos em que ainda elaborávamos/discutíamos essa questão, sabíamos que seriam lugares, no plural, pois, como já afirmado em nosso referencial teórico, consideramos que “cada realidade social, econômica, geográfica e cultural oferece diferentes campos para uma criança crescer, o que faz com que as crianças tenham vivências muito díspares e múltiplas que ferem a lógica das etapas universais do desenvolvimento” (PRETTO, 2013, p. 623).

Dessa forma, entendemos que o pertencimento da criança a determinado contexto constitui seus modos de ser e estar no mundo, sua subjetividade. Buscamos aqui compreender sobre o ser criança nesses três diferentes contextos a fim de elencar elementos em comum e específicos que nos permitam estabelecer conexões sobre a vivência no campo, no acampamento e no morro; perseguindo a dialética singular-universal-particular. Consideramos as provocações de Martins (2006) ao enfatizar que, para a promoção do conhecimento pautado na epistemologia materialista histórico-dialética “[...] não basta constatar como as coisas as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se

de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista [...] uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (p.16).

Quais contextos nos permitiriam atingir pontos nevrálgicos de uma sociedade capitalista que precisa ser superada? Algumas leituras nos auxiliaram nesse momento de delimitação. Davis (2006) nos traz importantes contribuições ao afirmar tanto o crescimento demográfico das metrópoles quanto a crise agrária enquanto motores da desigualdade social. Sabemos que o poder de destruição presente na lógica do capital é a força-motriz da destruição de diferentes lugares em diferentes níveis. O processo de globalização econômica, conforme esclarece Harvey (2005, p. 115) “torna populações inteiras seletivamente vulneráveis à violência [...], ao desemprego, ao colapso dos serviços, à degradação dos padrões de vida e à perda de recursos e qualidades ambientais”. Foi por meio dessas leituras que delimitamos o objetivo e o campo de pesquisa: nosso foco recai a partir de agora sobre crianças da área rural e da favela, ou, do **campo** e do **morro**.

Conforme vamos avançando nos recortes para a pesquisa, outras questões emergem: qual campo e qual morro? Considerando os limites de tempo que o Mestrado nos impõe, nossas possibilidades de deslocamento geográfico, bem como a familiaridade da pesquisadora com a região sul do país, limitamos nosso enfoque para este local. Em busca de uma cidade com população predominantemente rural, encontramos no estado do Paraná um território com carga histórica pautada na estreita parceria com grandes latifundiários, empresas transnacionais, do agronegócio e banqueiros, que minam a autonomia dos pequenos agricultores do campo e enfrentam de forma extremamente violenta os militantes de movimentos pela reforma agrária. Enquanto isso, o cenário da cidade de Florianópolis, capital catarinense, vem nas últimas décadas sustentando forte adensamento populacional nas favelas ao mesmo tempo em que luta para sustentar a pomposa imagem da “ilha da magia”. Seu histórico e contradições nos pareceram fornecer um contexto promissor para discutir sobre o ser criança no morro<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>Entendemos que o resgate histórico minucioso desses territórios foge aos nossos objetivos, contudo, destacamos aqui como possibilidade de leitura o livro “Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio latifundiário” (FABRINI; ROOS, 2014), material que discute os conflitos entre o agronegócio latifundiário e os camponeses brasileiros e suas ações para a garantia de existência enquanto classe na sociedade capitalista contemporânea. Indicamos também “Reescrever o mundo com lápis e não com armas: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis - SC” (DANTAS, 2013), livro que traz, em seus primeiros capítulos, o histórico sobre o processo de ocupação dos territórios dos morros em Florianópolis.

Durante nossas caminhadas pelas terras paranaenses, e considerando que o percurso metodológico é feito de impedimentos, oportunidades e surpresas, entre o campo e o morro, surge-nos uma possibilidade: conhecer um acampamento do MST. A idéia que nos chegou tímida foi ganhando força tamanha que a incorporamos aos destinos de nossas viagens, à nossa trajetória de campo. Tendo em vista nossos referenciais teóricos, que fundamentam nossa visão de ser humano, consideramos que conhecer o acampamento e suas crianças poderia agregar muito às nossas reflexões por alguns motivos: 1. Refere-se a um movimento social que se opõe à lógica capitalista; 2. Em sua organização foi construída uma pedagogia própria do Movimento, pautada na ênfase às relações humanas e na formação política de suas crianças; 3. Correia (2004) nos alerta que, tradicionalmente, este é um movimento de pessoas oriundas das camadas populares, tanto do campo quanto da cidade. Assim, desponta como um movimento político-social que, principalmente nos últimos anos tem atuado em ambos os espaços, campo e morro, mobilizando/convocando seus moradores à luta pela terra.

Delimitadas as cidades, nosso foco, a partir de então, incidiu sobre o modo teríamos acesso às crianças. Optamos pela instituição escolar considerando alguns fatores: 1. A limitação de tempo para a coleta de dados, o que dificultaria nossa inserção por outras vias; 2. As cidades que visitamos possuem características muito peculiares e a escola desponta como denominador comum entre elas; 3. “É esta a instituição que, por obrigatoriedade legal no Brasil, congrega as crianças” (SCHWEDE; ZANELLA, 2013, p. 397), demonstrando assim que, mesmo com a coleta de dados nesse local, nos interessa a vivência da criança em sua totalidade conforme caracterizado por Vigotski, e não apenas suas especificidades educacionais. É importante demarcar que nos referimos especificamente aos dados coletados com as crianças via instrumentos pré estabelecidos, pois as informações com as quais construímos nossas reflexões são provenientes de toda a experiência: desde a busca por dados oficiais, o deslocamento entre as cidades até as conversas informais com moradores locais.

Nossas idas a campo aconteceram durante o primeiro semestre do ano de 2014. O número de vezes que frequentamos cada uma das cidades não foi equitativo e esteve atrelado a alguns elementos como a disponibilidade da escola<sup>23</sup> e das famílias que nos hospedavam durante a semana da visita e o tempo necessário para que estivéssemos devidamente familiarizados com o contexto. Dessa forma, permanecemos mais semanas com as crianças do campo (5), seguido do acampamento do MST (4) e, por último, do morro (3). As crianças que

---

<sup>23</sup> Aqui nos referimos especificamente sobre a presença das crianças na escola tendo em vista que nossas visitas de campo foram entrecortadas, em alguns momentos, pelos feriados municipais e nacionais.

participaram das atividades foram aquelas do quinto ano<sup>24</sup>, considerando que o procedimento de coleta de dados, descrito a seguir, demandava certo domínio da linguagem escrita.

### 3.3 Ser criança para além do que se vê: um livro de definições

Nossas estratégias de coleta de dados primários demandaram um exercício constante de crítica, coerência e criatividade. Crítica para que ajustássemos a coleta de dados aos nossos referenciais teóricos, coerência para que esta etapa da pesquisa refletisse nossa visão de mundo e criatividade para romper com as metodologias tradicionalmente utilizadas na pesquisa psicológica e que pouco contribuem para a prática *psi* crítica.

Para começo de conversa, não podemos falar sobre/com essas crianças sem conhecer o lugar em que vivem. A imersão no campo foi/é imprescindível e indispensável, ainda mais ao considerarmos a distância entre as cidades/contextos que nos propomos a conhecer e nossos referenciais urbanos/de classe média. Nos parece, então, que nos aproximamos daquilo que se convencionou chamar de **observação participante**, técnica de produção de dados tomada como estratégia básica da pesquisa antropológica.

Enquanto psicólogos, nos apropriamos de alguns desses elementos e adotamos a sugestão de Lüdke e André (2013) sobre a delimitação progressiva do foco de estudo: conforme vamos nos familiarizando com o campo, procedemos com um progressivo afunilamento do nosso olhar para as principais questões da pesquisa. Assim, nossos diários de campo, de início, registravam tudo; aos poucos, pudemos nos atentar a questões mais específicas. Além disso, concordamos com a antropóloga Cohn (2005, p. 45) que demarca um posicionamento ético-político ao afirmar que a utilização da observação participante na pesquisa com crianças “significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado”.

Mas a participação no cotidiano das crianças e da cidade não foi plenamente suficiente para atender nossos objetivos. Havia a necessidade de algo mais, pois tínhamos importantes dados sobre o ser criança vindos de diferentes interlocutores, mas faltava ouvir isso das

---

<sup>24</sup> Na escola do MST trabalhamos com a turma do quarto ano, pois devido às adequações da escola ao programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, do Ministério da Educação, aconteceu uma lacuna nas turmas, ocasionando, no ano de 2014, a inexistência de turmas do quinto ano.

crianças de forma mais sistematizada. Por essa razão, criamos uma nova estratégia de pesquisa: a elaboração de um livro, no qual elas eram convidadas a contar o que é ser criança no lugar onde vivem. Cada folha escrita compôs uma página do livro e, finalizado esse momento, construíamos de forma coletiva sua capa e título. Aliando, então, os dados de nosso trânsito entre campo, acampamento e morro e a escrita do livro construimos nossas reflexões apresentadas nos dois capítulos seguintes<sup>25</sup>.

### 3.4 Desafios ético-políticos na pesquisa com crianças

Reservamos este espaço devido à necessidade de apontar inquietações e desafios que surgiram durante nossa trajetória de campo e que nos levaram a algumas reflexões sobre os desafios ético-políticos na pesquisa com crianças. Sabemos que o desenvolvimento de pesquisas com crianças tem sido, ao longo do tempo, fontes de embates que refletem, em parte, as contradições da sociedade perante questões relativas à infância. Gaiva (2009) aponta que antes mesmo de haver alguma regulamentação para a pesquisa envolvendo crianças, a pesquisa com animais estava bem estabelecida e consolidada.

Hoje há leis que a regulamentam e seus princípios encontram espaços para serem problematizados e discutidos. A pesquisa envolvendo crianças já parte de uma importante especificidade: por sua menoridade jurídica é responsabilidade do *outro*, pais/responsáveis, autorizar sua participação. Apenas recentemente lhe foi outorgado o lugar de assentir sobre sua própria participação, conforme exposto pela seguinte resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS),

II. Assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades (BRASIL, 2012).

---

<sup>25</sup> Durante a coleta de dados aconteceram ainda outras duas atividades nas quais solicitávamos que a criança desenhasse algo que acontece (em seu bairro, sua cidade) e que, em sua opinião, não deveria acontecer e outro momento de escrita de cartas, quando as crianças direcionavam pedidos para pessoas/entidades que acreditavam terem o poder de mudar a realidade. A fim de manter a coerência e os objetivos desta pesquisa e considerando nossas limitações de tempo, tivemos de abrir mão de analisar, nesse texto, essas etapas. Contudo, não descartaremos totalmente esses dados obtidos, de modo que algumas falas das crianças decorrentes dos desenhos e/ou das cartas aparecem no capítulo cinco para nos auxiliarem a construir um panorama sobre o ser criança.

Defendemos aqui que o momento do convite para a participação na pesquisa e a explicitação dos procedimentos a serem realizados com as crianças é imprescindível e deve estar pautado no cuidado e respeito ao sujeito-criança<sup>26</sup>. Citamos aqui para fins de ilustração (e já nos adiantando sobre um dos momentos vividos em campo) a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em uma das escolas. Após explicarmos às crianças os procedimentos da pesquisa, elas ficavam livres para manusear o documento e proceder com a sua leitura, caso assim desejassem. De imediato, surgiram questionamentos: “*O que é penalizado?*” quis saber uma das meninas. Ou ainda em outro momento quando comentávamos com eles de que uma cópia do termo deveria ser assinada pelos pais/responsáveis e devolvido à pesquisadora, enquanto que a outra cópia ficaria com eles: “*Eu entendi que uma folha devolve pra você e a outra? É pra ficar pra mim ou com minha mãe?*” Elas são sujeitos, se entendem enquanto sujeitos é necessário pensar alternativas práticas para que nossa visão sobre elas não destoe de nossas ações no campo.

Lançamos também, antes do início de qualquer atividade, alguns combinados com as crianças: combinávamos a questão do sigilo, enfatizando que tudo que seria conversado nos momentos em que estivéssemos realizando as atividades seria um segredo e não seria comentado com mais ninguém seja seus professores, ou qualquer outra pessoa, a menos que eles quisessem contar. Combinamos também que, mesmo que os pais tenham assinado a folha do consentimento, eles não seriam obrigados a participar das oficinas, responder qualquer pergunta e, mesmo que alguma atividade tivesse iniciado, poderiam desistir e isso não seria um problema. Foi importante também o combinado do respeito com os colegas, que todos eram livres para dar suas opiniões e, não seria permitido qualquer tipo de deboche, ofensa ou agressão. Em momentos eventuais em que as discussões rumavam para qualquer uma dessas situações, as próprias crianças se encarregavam de lembrar: “*Ó, não vale rir, a gente combinou*”.

No contexto da nossa pesquisa, quando em dado momento era necessário que as crianças escrevessem, pensamos previamente em estratégias para minimizar o possível constrangimento gerado caso elas não conseguissem concretizar a atividade. Contudo, essas estratégias não foram necessárias e a necessidade da escrita não foi um impedimento. Outro ponto importante que merece ser problematizado se refere à opção pela coleta de dados no

---

<sup>26</sup> Recomendamos a leitura do corajoso e provocativo artigo *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças* (KRAMER, 2002) no qual a autora problematiza três questões emergentes observadas em sua prática: a questão do anonimato, a utilização de imagens feitas em campo e as repercussões que a devolutiva da pesquisa (e as falas das crianças) pode gerar no ambiente educacional e para a própria criança.

ambiente escolar. Mesmo explicando que todas as atividades que seriam feitas não valiam nota, que eles estavam livres para não participarem, que não nos importava a estética das suas produções ou eventuais erros gramaticais e que não havia qualquer tipo de competição em curso, podemos afirmar que o fato de estarmos na escola repercutiu<sup>27</sup>. Prevaleceu o espaço simbólico daquele que não pode errar, que muitas vezes não tem o devido espaço para expor suas opiniões e ter sua fala ouvida e respeitada. A pesquisa de campo de Schwede e Zanella (2013) traz uma alternativa para esta questão quando as autoras optaram por realizar os primeiros encontros com as crianças em uma escola para, em seguida, propor a coleta de dados em uma igreja próxima à instituição justamente com o intuito de romper com as relações engendradas no contexto de escolarização formal.

Um cuidado adicional que tivemos, especificamente na redação desse texto, foi a omissão do nome das cidades onde ficam localizadas as escolas do campo e do acampamento. Por se tratarem da única escola do campo e o único acampamento de suas cidades entendemos que esses lugares e, conseqüentemente, os sujeitos poderiam ser facilmente identificados. Por fim, destacamos ainda a análise dos dados, momento no qual optamos por manter, sempre que possível, o “todo” da fala da criança, evitando recortes. Isso implicou manter desde as explicações mais longas às mais curtinhas, preservando a ordem da exposição das ideias e a devida contextualização elaborada pela criança.

Consideramos ainda que a pesquisa com crianças reserva alguns desafios ao pesquisador-adulto, principalmente aquilo que é, aparentemente, nossa maior dificuldade: a comunicação com elas. Isso certamente não significa a utilização de linguajar infantilizado, pois estamos nos referindo à outra forma de comunicação e relação. E isso nos exige uma postura extremamente coerente e honesta, o tempo inteiro, o que pode ser um desafio para quem transita pelo mundo adulto. Recorremos, para fins de ilustração, a uma cena que aconteceu durante a coleta de dados, logo no primeiro contato com as crianças do morro, quando uma das meninas questiona: “*Ei, quantos anos tu tens?*” A resposta vem em forma do clássico: “*Tenho vários!*” Não obstante, ela retruca: “*Não, eu to falando sério, quantos anos tu tens?*” De um diálogo corriqueiro, aparentemente banal, nos fica uma grande lição. É como se ela estivesse nos alertando: “Ei, responda minha pergunta, qual o problema?”

Trabalhar com crianças exige muito não só do pesquisador (técnico), mas da *pessoa* que pesquisa. E esse encontro entre o pesquisador-adulto com o sujeito-criança pode ser

---

<sup>27</sup> A coletânea *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a Psicologia* (SOUZA, 2010) traz em seus capítulos exemplos de pesquisas em escolas nas quais os pesquisadores discutem e problematizam sobre a escuta de crianças na instituição.

imensamente potencializador: é um exercício constante e cuidadoso de se despir do olhar adultocêntrico, é ter o corpo disponível para dar e receber afetos de diversas ordens, é o desafio de soltar a imaginação em meio à cristalização da lógica adulta, é se permitir sentar no chão, aprender brincadeiras novas e contar as suas, é levar boladas no rosto quando, eventualmente, se está distraído no pátio, e é (re)aprender a rir de si mesmo. É também, em alguns momentos, ser minuciosamente observado e testado pelas crianças, até que elas entendam melhor, afinal, quem é esse estranho que, de repente passa a acompanhar suas aulas e se dispõe a ouvir sobre suas vidas. É multiplicar seus braços e seus ouvidos para dar conta de acolhê-las em suas diferentes e diversas demandas, desde brincar com as figurinhas da copa do mundo até mediar brigas no intervalo das aulas. É também saber estabelecer limites, tendo em vista que a opção por esse tipo de relação pode ocasionar certas expectativas, quando ao longo do percurso metodológico, uma das crianças pede: “*Você assina pra mim minha suspensão? Meu pai não pode saber!*”

Trouxemos essas pontuações a fim de demarcar elementos na prática da pesquisa com crianças. Nos parece que aquilo que garante e segura a coerência e a postura ética em campo, mais do que o preenchimento burocrático da Plataforma Brasil, advém de nossa visão de ser humano. Postura essa que deve ser revista e constantemente repensada, a cada novo encontro, com cada nova criança que nos deparamos ao longo dos trajetos seja no campo, no acampamento, no morro ou em qualquer contexto no qual haja um pesquisador disposto a ouvi-las. Isso porque realmente acreditamos que “só podem entregar-se às crianças aqueles que acreditam que valha a pena (...)” (TONUCCI, 2005, p. 17).

## 4 CAPÍTULO QUATRO – Três recortes da realidade, três infâncias

Neste capítulo, narramos nossas vivências nos três cenários de pesquisa com o intuito de transportar o leitor ao território onde vivem as crianças participantes deste estudo e mostrar as peculiaridades de seus modos de vida. As narrativas contam sobre as cores, os cheiros, os sabores, os sons, as delícias e os desafios com os quais nos deparamos no trânsito entre o campo, o MST e o morro. Falamos de três recortes da realidade, três produções de infâncias que se distinguem, ao mesmo tempo em que se assemelham.

### 4.1 Da criança que brinca e... trabalha!

♪ *Aqui não se vê tristeza/ Em meio à natureza/ No coração sertanejo é que é o meu lugar* ♪ Faltam poucos minutos para as seis horas da manhã. Esse trecho de música, interpretado pela dupla Chitãozinho e Xororó, é cantado a plenos pulmões pelo jovem motorista do ônibus escolar. Estou de carona, acompanhando-o em seu trabalho diário de levar algumas crianças de suas casas até a escola. Durante o trajeto, as crianças ainda estão sonolentas e silenciosas; os únicos sons que nos acompanham são do barulhento motor do ônibus e da rádio local que toca “o melhor do sertanejo no seu rádio”, segundo o locutor<sup>28</sup>.

Estamos no interior do estado do Paraná. Horas antes, ao desembarcar na cidade, certo ar de “estrangeirismo” se abateu sobre mim, talvez em decorrência dos olhares curiosos que me eram lançados: “*Bom dia! Você é parente de quem aqui?*” questiona-me a simpática funcionária da rodoviária, logo no desembarque. Aos poucos vou assimilando e compreendendo melhor o estranhamento dos moradores daquela pequena cidade: praticamente não há hotéis ou pontos de táxi e, apesar do apelo ao turismo rural, a data da minha ida divergia da alta temporada. Tendo em mãos apenas o contato de uma professora da cidade, dependo de uma rede de solidariedade dos próprios moradores para o deslocamento do centro da cidade onde fica a rodoviária até o bairro afastado, onde fica a escola do campo: a distância entre os dois pontos fica em torno de 17 quilômetros.

---

<sup>28</sup> Optamos por utilizar a expressão *campo* em detrimento de *rural* ou qualquer outro termo pelo fato de que é assim que os moradores se reconhecem. Além disso, a escola visitada também o traz em seu nome: é uma Escola do Campo. Concordamos com Silva, Silva e Martins (2013, p. 15) que, ao abordarem a questão afirmam que “a disputa maior de seus significados se dá, sobretudo, no âmbito da elaboração e da distribuição de políticas públicas”.

De volta ao ônibus que me leva à escola, vale destacar que não faço sozinha a viagem pela estrada: além das crianças-sonolentas e do motorista-cantor sou acompanhada pela diretora da escola que gentilmente se ofereceu a me acompanhar da rodoviária ao *sítio*, apelido pelo qual os moradores do centro costumam se referir ao bairro mais afastado. Em nossas conversas ao longo do trajeto, pude conhecer mais a respeito de algumas pessoas da região: seja o dono da mercearia, um político ou um funcionário da escola, todos eram apresentados pelo nome, sobrenome, principais parentescos e profissão. Às vezes as apresentações vêm ainda acompanhadas de algum episódio de foro íntimo: o pai de fulano era alcoólatra, o tio do beltrano fugiu e deixou a esposa sozinha cuidando dos filhos... e assim nos parece que essas relações entre as pessoas e o território vão sendo construídas baseadas em certo vínculo de intimidade/familiaridade/cumplicidade.

Ela busca ainda me inserir ao cotidiano das crianças da escola e relata que nem todas são moradoras dos arredores da escola; algumas percorrem até 10 quilômetros todo dia e dependem do ônibus escolar. Dependem também de um fator que se torna protagonista na vida dos moradores do campo: a estrada de terra. A possibilidade de acesso e permanência na escola ficam, dessa forma, determinadas às condições climáticas: quando as crianças estão na escola e a movimentação das nuvens denuncia temporais, as aulas são suspensas sob pena de ficarem ilhados. Nos dias posteriores às chuvas, também não há aula, pois a lama e os buracos, verdadeiras crateras, impossibilitam a passagem dos veículos. É interessante notar que nessa dinâmica não há aviso prévio: os moradores entendem os avisos da natureza e se organizam a partir deles. Ainda assim perdura a gratidão por poderem contar com transporte gratuito: “*A gente tem que agradecer que agora é de graça, né? Antes tinha que pagar*”.

Enquanto isso, nosso motorista-cantor gaba-se, junto a outros motoristas que encontramos eventualmente durante o trajeto, de suas façanhas na luta travada diariamente contra a estrada de terra. E dá dicas de sobrevivência aos desavisados. De ônibus, carro popular ou caminhonete com tração nas rodas, formas pelas quais me locomovi nas viagens até o *sítio*, de fato o caminho é árduo e desafia os estômagos dos “estrangeiros”. Contudo, as sacudidas dentro do ônibus se tornam secundárias enquanto nos afastamos do centro da cidade; a beleza da paisagem, típica do interior paranaense compensa qualquer desconforto. E encanta. E deslumbra. Em meio a olhares admirados e hipnotizados com a riqueza natural, reflito sobre o viver no campo e como nós, sobreviventes das grandes cidades, sabemos pouco a seu respeito. Fico imaginando os motivos pelos quais esta realidade e estas pessoas são praticamente invisíveis para a ciência, e aqui já nem me atrevo a pensar especificamente na ciência psicológica. Estamos a quilômetros de distância física e simbólica deles e é preciso

reconhecer o campo como lugar não apenas de moradia, mas de construção de infâncias. Infâncias estas que conhecemos pouco. Logo esses meus devaneios e inquietações são interrompidos por uma freada brusca no ônibus: uma seqüência de galos e galinhas está a atravessar a estrada.

Novas crianças vão entrando, o ônibus vai enchendo, contudo, o silêncio ainda impera, sendo rompido eventualmente por algum comentário de nossa acompanhante-diretora: “*A gente anda esse trecho todo aqui só pra ir buscar o B. na casa dele. E depois volta tudo. É bem fora de mão*”. Ao longo do trajeto é possível notar que algumas crianças são acompanhadas por adultos até o embarque em algum ponto da estrada, outras esperam em pequenos grupos, outras são buscadas na porta de casa. Procurei entender essa dinâmica: “*Foi combinado desse jeito com as famílias*”. Enquanto isso, a operadora de celular informa o quanto estamos nos afastando: “Prezado cliente, você não está mais em nossa área de cobertura”. Enquanto falha a rede de comunicação mediada pelos nossos aparatos tecnológicos, outra forma de relação emerge.

Assim, de forma genuína e calorosa, vamos sendo apresentados à escola, seus funcionários, e às crianças. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>29</sup>, em 2013, a escola ofereceu ensino fundamental de 1ª a 5ª série a 53 alunos divididos da seguinte forma: 8 no primeiro ano, 10 no segundo ano, 12 no terceiro ano, 14 no quarto ano e 9 no quinto ano, totalizando uma média de alunos por turma de 10,6. Esse índice é inferior à média nacional das escolas rurais de 1ª a 5ª série, que corresponde a 16,3 alunos por turma. Em 2014 a maior turma da escola é a do 5º ano, com doze alunos, sendo oito meninos e quatro meninas: é especialmente a essa turma que somos apresentados.

Muitas dúvidas e expectativas a respeito de como seria a relação entre uma pesquisadora/adulta/urbana e crianças/estudantes/ camponesas começam a emergir. Contudo, aparentemente pouca curiosidade recai sobre a figura diferente que os acompanha em sala: certamente não chego à aula em um bom momento. Olhares apreensivos e nervosos denunciam a atividade que está por vir: a temida prova oral da disciplina de Ciências. O procedimento é o seguinte: seriam cobradas as sete respostas de um exercício feito anteriormente. De uma em uma, as crianças eram chamadas à sala, enquanto os colegas esperavam do lado de fora. Aquelas que, por algum motivo, não conseguiam reproduzir de memória as respostas, ganhavam um bônus de alguns minutos para tentar decorá-las. Aquelas

---

<sup>29</sup> Disponível em: <[www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)>.

que conseguiam, eram reforçados pela professora com elogios: *“Olha, ela sabe até as vírgulas! Te amo”*. E justifica esse tipo de avaliação: *“Tem que cobrar memória, né, hoje em dia eles são muito fracos nisso”*.

Na lógica do conhecimento bancário, a informação é uma moeda de troca que deve ser armazenada. Por esse motivo, a falta de memória é considerada uma fraqueza da infância contemporânea, na qual se investe um capital para rendimentos futuros. Não é a toa que uma das principais taxas de avaliação governamental de desempenho escolar denomina-se “taxa de rendimento”. Essa taxa apresenta em porcentagem as aprovações, reprovações e abandono dos estudantes das escolas públicas e privadas brasileiras. Nessa lógica, é possível considerar que, em 2013, segundo dados do INEP, os 86,5% dos estudantes de ensino fundamental de escolas municipais rurais que foram aprovados, garantiram o investimento do capital educacional e memorizaram suas atividades, adaptando-se à lógica do conhecimento bancário. Todavia, 10% não se adaptaram e foram reprovados, possivelmente por não memorizarem as atividades. Os 3,5% restantes, abandonaram a escola por razões variadas que as porcentagens, por falta de memória, esqueceram. Apesar de indicarem uma situação mais favorável para a zona urbana, as médias nacionais são aproximadas (respectivamente 88,1%, 9,4%, 2,5%) o que mascara as situações de desigualdade social entre centros urbanos e rurais. A fala da professora nos alerta para um modelo educacional que molda crianças de contextos sociais distintos em uma mesma lógica educacional. E essa sua fala nos foi fundamental para compreendermos o lugar privilegiado que ocupava no processo de formação daquelas crianças.

A professora da turma se tornou uma importantíssima interlocutora durante a estadia na escola, sendo ela mesma nascida e criada no campo. Fui acolhida com muita gentileza ao mesmo tempo em que buscava delimitar os objetivos de minha presença: conhecer as crianças e não os estudantes que ali estavam. Contudo, não foram raros os momentos nos quais alguma atividade era interrompida para que justificasse suas escolhas, seja em relação ao conteúdo das disciplinas, seja em seu manejo com a turma: *“Eu tive que gritar com ele mesmo ta, porque só assim pra ele tomar jeito. Só assim!”*; *“Eu não deixo mesmo eles trocarem material entre eles, sabe, porque eles precisam aprender a se virar com o que eles têm e parar de cobiçar o que é do colega”*, *“Essa atividade que eu passei hoje eu escolhi porque eles tavam precisando mesmo de um reforço em matemática, o conteúdo do livro é mais adiantado, mas tem que ficar voltando no básico”*.

*“Você é psicóloga, né? Eles aqui têm uma psicóloga e uma fono. Muitos deles já tiveram que passar por elas”*. Comenta que muitas daquelas crianças apresentam problemas

na fala e precisam de imediata intervenção; considera também os conhecimentos da Psicologia muito importantes para entendê-las bem como seus supostos problemas de comportamento/escolares. Tamanho apreço se reflete em seus estudos de pós-graduação e o encantamento pelo módulo de “neurociências”, no qual o professor “*dá dicas importantes sobre como funciona o cérebro normal e daquelas pessoas que precisam de ajuda*”. E a professora aplica seus novos conhecimentos em sala, como no dia no qual foi de carteira em carteira e pediu para que os alunos repetissem com ela a frase: “*Eu quero, eu posso, eu vou fazer letra bonita*”, justificando que “*o cérebro primeiro precisa acreditar para depois realizar*”.

E assim nossas conversas foram se tornando mais e mais corriqueiras ao longo das semanas. Até passar por uma “provação”: “*Você é católica?*”, a pergunta à queima-roupa me custou alguns segundos de reflexão e o sentimento que esta resposta estaria intimamente relacionada à minha aceitação naquele espaço e à visão que construiriam a meu respeito. Ainda assim, opto pela sinceridade: “*Eu diria que gosto muito de conhecer sobre todas as religiões*”, a resposta pareceu satisfatória e o assunto nunca mais foi abordado. Muito religiosa, ela acredita que hoje há uma “inversão de valores” e que isto se reflete no desempenho escolar das crianças. “*Eu estudei com os pais deles. Com a mãe dele, a mãe dele, os pais dele, o irmão dela. A responsabilidade é maior, né?*” Conhecer a maioria dos familiares de seus alunos parece um trunfo importante e até mesmo perigoso: é interessante notar que, nas sutilezas do cotidiano, essas informações ajudam a construir uma visão do que se esperar de determinada criança baseada no fato de conhecer o passado de seus familiares: “*Ele não estuda legal. Eu lembro, a mãe dele também tinha dificuldade, eu sempre ajudava. Aí a gente deixa, né?*”

Todos esses diálogos e vivências ajudaram a entender como é ser uma criança moradora do campo que estuda em uma escola do campo; como é ser uma criança e viver as especificidades daquele campo: “*As únicas coisas que nos diferem da cidade é o acesso à estrada e à eletricidade. Basicamente isso. A maioria deles tem computador e TV a cabo em casa*”. E possuem outros elementos também: mochilas que estampam os personagens de desenhos animados populares entre as crianças como o Ben 10, capas de cadernos ilustradas por times de futebol do eixo São Paulo- Rio de Janeiro e as princesas Disney. Contudo, o consumo de grandes marcas não foi verificado em seu vestuário: não há obrigatoriedade do uso do uniforme escolar e as crianças usam roupas comuns e confortáveis.

Unindo todas essas informações, busco refletir sobre o que, afinal de contas, esperava encontrar de diferente nas crianças do campo? Que fantasias permeiam nosso imaginário em

relação a elas? Que referências são utilizadas nessa construção? Parece que impera em nosso imaginário urbano a caricatura do homem do campo. Maurício de Sousa, autor da Turma da Mônica, ilustra bem essa questão por meio de seu personagem Chico Bento: é criança moradora da roça que anda descalça, usa chapéu de palha, fala com sotaque “puxando” a letra “r” e vive remoendo um gravetinho entre os dentes. Esse estereótipo encobre uma realidade complexa e nos impede de atentar para outras dimensões que são determinantes quando falamos da infância do/no campo como, por exemplo, o trabalho.

Durante muito tempo foi comum que as crianças faltassem à escola no período das colheitas, pois, sendo a maioria deles de famílias de pequenos agricultores, são freqüentemente solicitados a ajudarem com seu trabalho. Nesses períodos, a escola garantia o contra turno escolar livre. Certamente essas negociações são feitas por/para adultos e às crianças cabe o papel de aceitar suas imposições, ora sendo forçadas a trabalhar precocemente e responder aos interesses do Capital, ora cumprindo tarefas extracurriculares para dar conta do conteúdo escolar anual, no qual também não possuem qualquer participação. De qualquer forma, seu tempo livre é/está cerceado.

Essa escola tem pouco mais de cinqüenta anos, mas apenas recentemente houve uma reestruturação de seu projeto político pedagógico e, a partir da mobilização/solicitação dos professores é que o livro didático foi alterado. De acordo com a professora: “*O outro não correspondia à realidade das crianças, esse agora é voltado para questões da terra, tipo reforma agrária, êxodo rural*”. Contudo, essa fala destoa do discurso da diretora ao comentar que foram avisados de que a escola mudaria de nome e deveriam anexar, a partir daquele momento, a denominação “do campo” no nome da escola: “*Agora tem que usar o nome escola do campo, mas só mudou o nome mesmo, todo o resto continua igual*”.

“*Eu vou contar até 10 e vou apagar o quadro, heim! Nove... oito... sete... Vou apagar, heim! Seis... cinco... quatro. Tão olhando o que? Três, dois, um. Não acabaram? Eu sabia que não iam acabar, vou apagar*”. Uma das crianças, em uma atitude muito corajosa para o contexto, tentou questionar: “*Como eu vou ter o texto inteiro pra estudar agora que a senhora apagou tudo?*”, mas ouviu como resposta: “*Se vira. Copia mais rápido da próxima vez*”. Enquanto consultava o PPP da escola, na sala dos professores, essa fala, ou melhor, gritos, puderam ser ouvidos por toda a escola, vindas da sala do sexto ano. Talvez por conta da minha expressão de espanto, uma das professoras tentou justificar: “*Ela é nova, acabou de se formar, ta fazendo estágio. E às vezes tem que fazer isso mesmo, senão ficam a manhã inteira pra copiar um trechinho*”. Em outro momento, agora com a sala do quinto ano que acompanhei, pude presenciar outro episódio incômodo: era para ser um momento livre pós-

recreio e boa parte das crianças optou por jogar uma versão um pouco diferente do clássico “mata-soldado”<sup>30</sup>. Ao ver a cena, a professora intervém, também aos gritos: “*Vocês acham que podem mudar as regras do jogo do jeito que vocês querem? O jogo tem regra, se a bola pegar no colega, em qualquer parte do corpo, está fora*”. Elas acataram o decreto, mas a brincadeira havia perdido a graça e logo voltaram para a sala de aula.

É interessante notar que nesta escola não há ensino médio, de forma que, completado o nono ano, ou continuam seus estudos na cidade ou param de estudar: “*A gente tenta fazer com que eles entendam que, por exemplo, estudar Agronomia hoje e ficar por aqui vai dar mais dinheiro do que eles irem estudar qualquer coisa e ficar na cidade. A competição tá muito grande lá*”, refere a professora. E faz sua aposta: “*Acho que é 50%, sabe, metade deles fica aqui e metade vai acabar indo pra cidade*”. Esse “fantasma” da cidade que permeia a vivência dessas pessoas e moldam sua relação com seu território, aparece também nas falas das crianças: “*O A. faltou hoje porque ele foi no médico. Legal, né?*” Logo fica claro que o “legal” não é especificamente ir ao médico, mas a “ida à cidade”. Aqui é necessária uma observação: é comum que crianças e adultos se refiram a essas viagens ao *centro* como ida à *cidade*, como se não vivessem em uma. A impressão que fica é de que, pelo menos para as crianças, é a de que essas idas ao centro são um evento grandioso e ansiosamente esperado. Geralmente essas idas ao centro se fazem necessárias para o acesso a bens e serviços, como atendimentos médicos.

Nossas observações e vivência *de campo no campo* nos levam a refletir sobre a construção dessa infância que se constitui em paralelo com a infância da cidade, em vários momentos tida como uma referência. Estamos falando de crianças que vivem um modelo educativo arcaico que favorece a evasão, não apenas pela distância geográfica, mas pela distância simbólica que cria em meio à incompetência para cumprir sua função. Prova disso, é que a média de alunos em 2013 que cursaram ensino médio na escola da região foi de apenas 8,5 por turma, sendo a diminuição acentuada no fim desse período escolar: 10 alunos no sexto ano, 13 no sétimo ano, 6 no oitavo ano e 5 no nono ano.

Este talvez seja um dos impactos na vivência e escolarização de crianças que trabalham, fazem longas jornadas para chegarem à escola, tem de copiar a matéria em 10 segundos e tem suas brincadeiras supervisionadas, reguladas e cerceadas pelo adulto. Não me

---

<sup>30</sup> “Mata-Soldado” refere-se a um jogo em que dois times buscam excluir os jogadores adversários acertando-lhes a bola em qualquer parte do corpo. Ganha o time que conseguir eliminar todos os adversários do time oponente primeiro. Em outras regiões do país pode ser denominado baleada, baleado, barra-bola, bola queimada, caçador, carimba, carimbada, cemitério, guerra, jogo do mata, mata-mata, matada, queimada ou queimado

causa qualquer espanto que a partir do nono ano eles não possam, e talvez nem queiram, continuar nesse sistema com lógica extremamente perversa. Falamos aqui de uma infância que, ao mesmo tempo em que busca manter suas tradições campesinas, tem como referencial o modelo urbano. Falamos aqui de uma infância brincante, mas que vive assombrada com dimensão do trabalho que longe da concepção de infância, está perto de sua realidade.

### 3.2 A própria visão de infância: os sem-terrinhas do MST

*“Eu trabalho, tenho meu dinheirinho que é pouco, e vem esses aí invadindo o que é dos outros. Não acho certo, não”*, adverte a moradora local. *“Olha moça, você me desculpe o palavreado, mas eu acho que é uma cambada de vagabundo”*, opina o experiente taxista. Estas são algumas das frases que escuto enquanto desloco-me novamente para o interior do Paraná, conhecer outra população campesina que, além disso, está associada a um movimento social de grande impacto: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)<sup>31</sup>. Pautado em outra forma de organização social, de relações humanas, trabalho, educação, e visão de ser humano e mundo, o Movimento assusta os desavisados.

Estamos ainda no interior do estado do Paraná, a uns 12 quilômetros do centro de outra cidade. Segundo dados do Instituto Nacional de Cidadania e Reforma Agrária (INCRA)<sup>32</sup>, esse estado possui 326 assentamentos, nos quais vivem 18.663 famílias. O total de assentamentos com mais de 10 anos é de 280, e neles vivem 16.130 famílias, enquanto nos 46 assentamentos com menos de dez anos habitam as 2.533 famílias restantes. O terreno habitado por todas essas famílias é de 427.316,08 ha e localizado em locais de difícil acesso, como pudemos perceber em nosso trajeto à escola.

*Eu sei que as estradas pra lá são bem ruins, o carro sofre pra subir. Mas não sei como ta hoje, depois que invadiram lá não fui mais”*. Realmente, tal como previsto pelo motorista, a estrada é um desafio à parte para o acesso à fazenda na qual se localiza o acampamento<sup>33</sup>. O início do trajeto, contemplado pelo asfalto, é de trânsito tranquilo;

<sup>31</sup> Definido como um movimento que “luta por reforma agrária, por justiça social e soberania popular” (MST, 2014), é o movimento camponês mais antigo da história do Brasil. Não revisitaremos aqui seu denso histórico de lutas, mas destacamos a página <[www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)>, como a principal fonte, contando, inclusive, com biblioteca virtual.

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>.

<sup>33</sup> Há diferenças entre o termo acampamento e assentamento. O primeiro ocorre quando determinado grupo de trabalhadores sem-terra ocupa um território e exige seu direito à moradia. É o primeiro passo de todo o processo. Um acampamento passa a ser reconhecido como assentamento após o processo judicial que legaliza

conforme vamos nos afastando, vimos uma repetição da condição da maioria das estradas do interior do país: esburacadas, enlameadas e precárias. Na ausência de sinalizações a partir da estrada de terra, uma bandeira vermelha no alto de uma árvore chama a atenção: só assim sabemos que estamos nos aproximando do acampamento. Conforme avançamos, passamos a dividir a estrada com alguns animais que correm soltos, sendo mais comum esbarrar em cavalos, galinhas e cachorros.

No ápice de uma subida sutil, no ponto mais alto do acampamento, logo visualizamos a escola. Parece-nos um convite simbólico a refletirmos sobre a importância dela para esse coletivo. Não há muros, grades ou qualquer barreira física que nos impeçam de entrar ou que burocratizem a chegada: ali todos são bem-vindos. Um olhar mais raso sobre aquela construção veria um conjunto de tábuas envelhecidas pela ação do tempo e fios elétricos à mostra, denunciando certa precariedade em sua estrutura; um olhar mais cuidadoso vislumbra a beleza e a importância desse lugar que fora mais uma conquista dos acampados, construída com seus próprios recursos físicos e materiais e com caráter de urgência: a educação não pode esperar. E assim, no vermelho do chão batido, vamos conhecendo a história sangrenta da luta pela posse de um território. Aqui, a terra é de todos. Aqui, a terra é de ninguém.

Sou recebida de forma entusiástica por duas coordenadoras pedagógicas da escola. Elas também atuam como professoras, ou, educadoras como preferem ser chamadas. Não há diretores e a primeira impressão, que mais tarde viria se confirmar, é a de que as relações naquele espaço são bastante diferentes daqueles das escolas tradicionais; busca-se a construção de relações horizontalizadas, mais democráticas. Logo em nossas primeiras conversas, ainda explicando os objetivos da pesquisa e as discussões pretendidas, as educadoras delimitam: “*Aqui nós temos a nossa própria visão de infância*” e fornecem materiais, como a Revista Sem-Terrinha<sup>34</sup>, que ajudam a pensar e conhecer mais sobre a criança do Movimento e sua proposta pedagógica.

Durante algum tempo esta fala ecoou em nossos pensamentos: qual seria a visão de infância a qual elas estariam se referindo? Longe de uma resposta formal, é o cotidiano no acampamento e seu histórico que nos fornecem algumas dicas. “*Meu filho eu só coloquei no mundo, ele é de todos aqui*”, relata umas das educadoras durante um dos intervalos das aulas.

---

a desapropriação da terra e indeniza o ex-proprietário. A partir de então a terra pertence aos trabalhadores. Vale destacar que este processo judicial, de responsabilidade do INCRA, geralmente esbarra em incontáveis conflitos de interesse e leva anos para se concretizar. É o caso do acampamento aqui descrito.

<sup>34</sup> A Revista Sem Terrinha é uma publicação criada e executada pelos assentados/acampados e constitui mais uma ferramenta educativa direcionada às crianças. Destacam-se, ainda, as Jornadas Pedagógicas, as cirandas infantis, o Jornal Sem-terrinha, concursos de desenho e redação, os núcleos infantis, dentre outros (ROSSETTO, 2013).

Dessa forma, o cuidado com os sem-terrinhas, termo cunhado pelas próprias crianças, é responsabilidade de todos. Talvez um dos principais pontos a ser destacado aqui seja a busca do coletivo enquanto forma de organização social, o que confere a todas as pessoas o lugar de sujeito histórico do acampamento. Sendo um Movimento construído por famílias, as crianças têm papel ativo seja no momento da ocupação, nas negociações posteriores e nas decisões políticas.

Rompendo com a visão burguesa da infância, essas crianças aprendem desde cedo o valor da terra, da moradia, do alimento, do trabalho, das relações humanas e mostram conhecimento sobre a truculência da luta que travam: “*Os policiais já bateram nas pessoas aqui*”. Contam-nos ainda, com ares orgulhosos, sobre a história do homem que dá nome ao acampamento e à escola: militante na luta pela terra, jovem de 34 anos e pai de três filhos, K. foi assassinado com dois tiros por seguranças privados após denunciar experimentos com o uso de agrotóxicos por uma grande empresa de transgênicos. Ocorrido em outubro de 2007, até hoje ninguém foi indiciado por sua morte. É a partir dessas referências que eles constroem uma forma de ser e estar no mundo crítica e solidária, indignada e transformadora, endurecendo sem perder a ternura.

Nesse primeiro contato as jovens educadoras nos contam ainda sobre as 53 famílias que ali residem, número este que já foi maior pouco tempo atrás. A diminuição gradativa dos acampados se deve em grande parte à insegurança quanto à posse da terra. Os centros urbanos geralmente são o destino dessas famílias. A própria escola denuncia em seu nome essa questão: é uma escola itinerante. Contudo, acredito que aquilo que mais chame a atenção nesse primeiro encontro é o brilho em seus olhos enquanto narram todo esse histórico. E não é pra menos: elas são sujeitos ativos e experienciam em seu cotidiano o desejo do coletivo se convertendo em materialidade. Certamente o caminho é longo e penoso, mas nossos olhos brilham com os delas também.

Logo após essa breve introdução ao acampamento, as educadoras convidam a presenciar a “Formatura”, momento bastante aguardado pelas crianças, no qual elas elaboram uma apresentação, brincadeira ou atividade, que deve ser compartilhada e abranger todas as outras crianças e educadores. Com frequência semanal, cada nova formatura é elaborada por uma turma específica, sendo o calendário combinado previamente. Ao final, o Hino do MST é entoado por educadoras e crianças. Naquele dia, a apresentação foi realizada pelas crianças do quarto ano, que posteriormente seria a turma na qual viria a ter mais contato. Elas fizeram uma apresentação ao som de uma canção que falava sobre a terra, enquanto as crianças

dançavam com baldes de terra aos seus pés, espalhando-a sob seus corpos e dos outros educadores e crianças que os assistiam.

É importante destacar que não apenas a visão pedagógica destoa da tradicional, mas a organização da escola também. Até o quinto ano as crianças têm aula com professoras do próprio acampamento, a maioria delas graduadas ou graduandas em Pedagogia. Essas aulas ocorrem no turno matutino. No período da tarde, lecionam professores do quadro do município. Entretanto, o conteúdo programático segue as normas estabelecidas pelo MEC. Seu quadro de funcionários em um primeiro momento parece bastante restrito: além dos educadores, a escola conta com duas cozinheiras, duas auxiliares de serviços gerais e um bibliotecário. O cuidado com a escola e o acampamento de modo geral é de todos. São 23 alunos na parte da manhã e 38 na parte da tarde, além da mais recente conquista: o EJA em funcionamento no turno noturno.

Nos dias posteriores, passo a acompanhar a turma de uma jovem professora, o quarto ano, composto por sete estudantes: três meninos e quatro meninas. Suas mesas e carteiras ficam dispostas lado a lado em fileira única. Para alguém com referenciais de escolas públicas urbanas aquela sala parecia vazia; para aqueles que lutam e sonham com a educação pública de qualidade, esse número de crianças é ideal e possível. Todas as crianças tinham oito ou nove anos de idade. Em um primeiro momento, eles parecem estranhar a minha presença lançando-me em vários momentos olhares tímidos; em seguida, percebo o movimento de cochichos e risadas baixinhos entre eles, algo que eu ainda não poderia saber; ao final do dia, passo a receber flores e cartinhas com caricaturas minhas e das crianças. A partir de então e muito rapidamente um interesse mútuo e genuíno foi sendo construído. É muito fácil e rápido gostar daquelas crianças!

A disposição dos materiais da sala lembra muito uma escola tradicional, não fosse pela amarelinha desenhada pelas crianças no chão: nas paredes estão fixados trabalhos que versam sobre temas diversos: cores primárias e secundárias; um cartaz sobre os animais que encontraram no caminho de aula de campo; um exercício em que buscavam coletivamente palavras que começavam com determinada letra; o quadro negro e a bandeira do MST que é obrigatória em todas as salas. Existe também um cartaz fixado na parede com as regras que devem ser seguidas. Algumas delas: “proibido falar qualquer tipo de palavrão”; “respeitar a professora e funcionários da escola”; “não brigar ou gritar na aula”; “permanecer na sala de aula, saber ouvir, falar baixo e na hora certa”, dentre outros.

Estar naquele acampamento, naquela escola com aquelas crianças despertou uma série de indagações. No que elas se assemelham e no que diferem das “outras” crianças?

Carregando muitas vezes o estigma de ladrões de terra, desocupados ou meros “vagabundos”, conforme dito pelo taxista, como seria a vivência da infância em um contexto tão específico de luta social? Vou direcionando o meu olhar nesse sentido e vou percebendo que essas respostas aparecem na sutileza do cotidiano dessas crianças.

Existem situações aparentemente banais, mas que dão indícios de como a criança ocupa um espaço e é respeitada nesse contexto, como em certo momento da aula, em um dia de muito calor, no qual a educadora desliga abruptamente o ventilador. Imediatamente uma criança pede: *“Ah, liga, profe! Quem quer que liga levanta a mão!”*, dirigindo-se aos colegas de sala que levantam a mão em apoio à colega. A educadora, sem tecer qualquer comentário, levanta, religa o ventilador e volta a dar aula. É incrível ver como essas questões cotidianas se resolvem de forma democrática. A menina propôs, os colegas concordaram e a educadora respeitou o movimento das crianças; tudo “automático”.

Em outro momento, uma das meninas questiona se a educadora havia programado aulas de educação física para aquele dia. Ao saber que não, protesta: *“Não tem o direito das crianças? Brincar e estudar?”* Mas ouve como resposta: *“Tem. Tem direito de brincar e estudar. E vocês estão estudando agora!”* Para além da comicidade da situação, é interessante notar esse movimento: as crianças parecem conhecer e recorrer àquilo que tem direito. Nesse mesmo dia, em outro momento, pedem aulas de capoeira na escola e a professora afirma que está procurando alguém que possa ensiná-los. O debate é endossado com o questionamento de uma das crianças: *“Se alguém sabe capoeira pra ensinar levanta a mão!”* Isso na tentativa de convencê-la de que talvez não haveria a necessidade de buscar alguém de fora; alguma criança do acampamento poderia ensinar e que deveriam procurar por ela.

Há outras situações que são criadas pelas próprias crianças e resolvidas por elas, sem precisar da mediação da educadora, como no dia em que estavam aprendendo sobre diferentes tipos de linhas. A educadora passou uma série de exemplos no quadro e solicitou que cada criança escolhesse uma para reproduzir em um cartaz a ser fixado na parede da sala. Dois meninos cobiçavam o mesmo tipo de linha, a ondulada, e resolveram rapidamente em um “par ou ímpar”. A criança que perdeu, sem tecer qualquer comentário, sem titubear ou reclamar escolheu outro tipo de linha para executar a atividade. Resolvido. Mas as crianças também têm desentendimento entre elas, por exemplo, o episódio ocorrido durante um dos intervalos, quando uma menina chega aos prantos na cozinha onde almoçavam as educadoras: *“Só porque eu bati nele, ele veio e me chamou de Rolão da Prefeitura”*, referindo-se ao rolo compressor que a prefeitura da cidade envia para as redondezas do acampamento. O termo é usado entre as crianças para chamarem outras de gordinhas. Essa reclamação gerou um debate

entre as educadoras que se questionaram se seria natural que crianças se ofendessem e se o ocorrido teria importância tendo em vista que logo estariam brincando juntos novamente. Na volta do intervalo a educadora que também é responsável pela coordenação pedagógica trata a questão no coletivo, na sala de aula, questionando as crianças sobre o acontecido, dando espaço para que falassem a respeito.

Passadas as intempéries, outros momentos ainda renderam uma boa discussão de gênero, como em uma aula de Ciências, na qual a educadora ensina: “*Os ecossistemas podem ser naturais ou artificiais [...]. O homem destrói o ecossistema*”. Imediatamente um menino questiona: “*A mulher também?*”; “*Os dois! Quando eu falo o homem quer dizer o homem e a mulher*”. Ou ainda o diálogo travado durante a elaboração de desenhos na aula de Artes, na qual uma menina comenta: “*Eu pintei meu desenho de rosa. Os piá não gosta de rosa*” e ouve como resposta de um dos meninos: “*Ué, eu gosto de rosa*”; “*Ah, mas é porque você é legal*”. Essas falas deram margem para que discutissem sobre meninos gostarem de cor rosa, chegando à conclusão, de acordo com suas falas, que é “bobagem” escolher o lápis de cor baseado no fato de você ser um menino ou uma menina.

♪ *Eu sou um Sem-Terrinha do MST/ Acordo todo dia pra lutar você vai ver* ♪ É o grito de guerra das crianças que comumente é entoado por uma ou outra criança, de forma espontânea, durante as atividades em sala. Mas não é apenas isso que as crianças cantam. Durante as atividades eles também cantavam, por exemplo, o “Tchutchatcha” e o “Lepo-Lepo”<sup>35</sup>. As crianças não são imunes ou alheias ao que acontece fora do acampamento, mas seu contato com o mundo externo acontece predominantemente por meio do rádio e as eventuais visitas de parentes. Eles estão distantes de serviços de saúde, centros comunitários, comércios, sendo a estrada e a disponibilidade do transporte um fator importante para isso. Provavelmente se não tivessem construído a escola com seus próprios esforços e recursos, o acesso à educação também seria uma dificuldade enfrentada. Certa vez uma das meninas questionou sobre a forma como eu voltaria para o centro da cidade, ao final da aula. Respondi-lhe que as educadoras haviam me indicado a carona com o motorista de uma Kombi que fazia esse trajeto perto do meio-dia: “*Ah, ele não vai te levar. Se não tiver a carteirinha ele não leva. Minha tia tentou ir com eles, o motorista deu uma bronca nela. E não levou*”. Questionei como eles faziam, então, para ir ao centro: “*Não vai*”.

Essas questões encontram um espaço instituído para serem debatidas na escola. Assim como o momento de Formatura, mencionado anteriormente, semanalmente ocorre o “Núcleo

---

<sup>35</sup> Ambas as músicas (a primeira sertaneja, a segunda, axé) bastante aclamadas pelo público em geral, com letras simples e pegajosas, principalmente durante o Carnaval de 2014.

Setorial”, atividade na qual as crianças de todas as turmas são divididas em núcleos para discutir melhorias na escola e seus arredores e socializam debates anteriores enfatizando aquilo que conseguiram realizar. Esses núcleos funcionam distribuídos entre sete grandes temas, conforme especificado e descrito abaixo:

Núcleos	Descrição
<b>Núcleo Setorial de Memória</b>	É o núcleo responsável em guardar a memória da escola, sendo responsável pelo registro da vida coletiva da escola
<b>Núcleo Setorial de Comunicação</b>	É responsável pela socialização de informação na escola e no acampamento, proporcionando a todos a conexão com o que ocorre na escola, acampamento/assentamento e no mundo
<b>Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino</b>	Apoiará a dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento, o quadro de tempos educativos, e a boa organização dos materiais de suporte ao ensino
<b>Núcleo Setorial de Finanças/Estrutura</b>	Tem a função de dar apoio à equipe financeira e administrativa na escola, organizar os processos de finança da escola (entradas e saídas) e manter o controle do patrimônio da escola e merenda escolar
<b>Núcleo Setorial de Embelezamento</b>	Responsável pelo embelezamento da escola, pela organização dos espaços, possibilitando a primazia do belo na escola. Tem a função de possibilitar que os espaços da escola mesmo improvisado, sejam acolhedores, em harmonia com a natureza e a produção humana
<b>Núcleo Setorial de Saúde e Bem-Estar</b>	Responsável pelo bem-estar da coletividade, que se preocupará com diversas questões da vida humana, desde a alimentação, a limpeza, higiene e saúde
<b>Núcleo Setorial Agrícola</b>	Responsável pelas práticas agrícolas na escola e possibilita a vivência do cuidado com a terra e o meio ambiente

Quadro 2: Núcleos pedagógicos e respectiva descrição.

No documento base que rege a organização dos núcleos setoriais, está especificado que “nestes instrumentos devem ser priorizados o registro das práticas inovadoras que transgridam a forma tradicional e que inovem na dimensão de outra forma escolar e de sociedade”. É interessante notar que a distribuição dos temas entre as crianças não ocorre de acordo com a série ou a idade delas, mas de acordo com o interesse de cada uma em relação

ao tema. Presenciei alguns encontros do Núcleo Setorial, no qual as crianças solicitavam, dentre outras coisas, lixeiros grandes de diferentes cores para poderem participar mais ativamente do processo de reciclagem; solicitaram também sementes para plantarem flores e árvores em um canteiro da escola; e delimitaram uma comissão para organizar os livros da biblioteca tendo em vista a reclamação elaborada por um dos núcleos a respeito da dificuldade de encontrarem alguns materiais.

Tanto quanto a participação e a organização do coletivo, o brincar desponta como uma dimensão crucial para as crianças. Em um dos intervalos das aulas, algumas meninas convidaram-me a segui-las para a parte externa da escola e a sentar-me no chão com elas. “*Mariana, do que você brinca?*” De súbito senti certa surpresa e satisfação ao ouvir a pergunta formulada assim mesmo, no presente, indicando que para eles não apenas era aceitável, mas esperado que um adulto brinque. É importante salientar que todos os dias da semana, após o intervalo, as educadoras se reúnem com todas as crianças e realizam algum tipo de brincadeira, na qual todos participam: há a referência do adulto brincante. Nesse momento elas contaram-me suas brincadeiras e pedem para conhecer as minhas: todos conhecíamos o pega-pega, esconde-esconde, bonecas, rodar pião. Com eles aprendi o “Amigo doce”, muito parecido com o tradicional “Amigo secreto”, com a diferença de que o presente a ser entregue ao amigo deve ser um bombom ou qualquer outro doce. Seus brinquedos, contudo, tem um diferencial: a maioria deles é confeccionado pelas próprias crianças ou por alguém próximo, dificilmente são comprados. Uma pequena menina, de uns seis anos mostrou-me sua boneca preferida, feita por sua mãe: “*Mas eu que disse como eu queria*”. Cada brinquedo é único e especial.

Já nos meandros da saída do campo, infelizmente não encontrei todas as crianças para a devida despedida: algumas delas estavam viajando com seus familiares para outra cidade a fim de formarem com seus corpos um *corpus* de resistência com outros acampados que estavam ameaçados de expulsão. A solidariedade é urgente, a luta não pára e as crianças são protagonistas de todo esse processo. A última atividade da qual participei em sala foi a escrita de cartas ao INCRA, na qual as crianças cobravam uma data para que o acampamento pudesse finalmente ser chamado de assentamento, sem mais incertezas, sem riscos, sem ameaças. Como sujeitos ativos de suas histórias e do acampamento, essas crianças esperam dia após dia, imersos em suas brincadeiras, a possibilidade de poder chamar aquela terra de sua. Ao me dirigir para a saída do acampamento, recebo mais flores, mais cartinhas, mais abraços: as doces memórias de nosso encontro estão convertidas em materialidade. Mochila

nas costas, inquietações em mente e pé na estrada: nossa próxima e última parada nos aguarda a pouco menos de 700 quilômetros daqui.

### 3.3 Resistindo na escola: hoje vai dar treta no morro!

“*Vai mesmo subir o morro, é?*”, “*Não tem amor à vida, não?*”, “*Lá todo fim de tarde tem tiroteio*”. Recebi alguns avisos e advertências antes de desembarcar em nossa última parada: um morro de Florianópolis, capital catarinense. Galgando sempre as primeiras colocações entre os Índices de Desenvolvimento Humano – IDH, dentre as capitais do país, é famoso *point* turístico, badalado principalmente no verão, quando recebe milhares de visitantes de dentro e fora no país. E não decepciona: suas belas praias costumam agradar quem por aqui passa. Não é a toa que carrega a alcunha de “ilha da magia”, estampando cartões postais com sua famosa e imponente ponte. Mas assim como a ponte, a cidade também tem dois lados; não mostraremos aqui a “cidade que turista vê”, mas fragmentos de uma cidade que certamente não é para todos. De um lado B, no qual, se você não é morador, é preciso “pouco amor à vida” para se dispor a conhecer. A ideia do tiro para todo lado e a todo o momento é apenas mais uma fantasia que se tem sobre o morro.

O morro é um espaço eminentemente margeado e caracterizado a partir de referenciais “de fora”. Um exemplo disso é a caracterização das moradias nesses espaços. As casas, barracos, casebres, cortiços, lajotas e outros nomes, são todos categorizados para fins de estatística governamental como “domicílios em aglomerados subnormais”. Ora, o que viria a ser, portanto, um domicílio em aglomerado subnormal? Aquele que está abaixo da normalidade segundo um sistema de classificação pela curva normal, média, talvez... Aquele que sofre de algum desvio padrão, patologias estruturais ou que não atende a pressupostos pré-definidos de construção. Talvez a condição de subnormalidade se estenda a seus habitantes, eminentemente pobres. Pois que por alguma razão, esses domicílios subnormais e seus habitantes subnormais proliferam-se em grandes cidades e capitais, como aponta o último censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>36</sup>. Apesar de Florianópolis aparecer com um número aparentemente reduzido desses aglomerados, É importante salientar que a cidade inteira possui apenas 300.000 habitantes, e que proporcionalmente, a média de moradias subnormais é elevada.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br>.

A escola que estamos prestes a conhecer fica localizada no início do morro. Durante o trajeto, enquanto subo, um cenário paradoxal, até mesmo irônico emerge: é possível ter uma vista esplêndida da ponte que dá acesso à Florianópolis, um dos cartões postais da cidade. Ela fica ainda mais bela nos finais de tarde, quando as luzes que a gracejam iluminam o centro e ofuscam ainda mais o morro. Durante as visitas a campo, sempre dedicamos algum tempo a contemplar aquela vista, imaginando o que sentiria um morador do morro ao contemplar aquele contraste entre o mundo real e o sonhado; entre a bela cidade que suga para si o turista e cospe às margens seus moradores de classes populares. Essas criaturas sombrias das classes subnormais.

Após a breve subida, é possível perceber que todos os acessos à escola são trancados com cadeados e os visitantes são imediatamente recepcionados pelo forte e solícito segurança da escola. Ele aparenta ter uma função importante: é ele quem decide quem pode ou não entrar lá. Nome, de onde vem e com quem quer falar são os passaportes para a entrada. Uma conversa telefônica dias antes com a coordenação da escola garantiram o acolhimento. Inclusive, a aprovação na pesquisa esteve condicionada, acima de qualquer outra autoridade, à professora do quinto ano, que apenas solicitou que a coleta de dados não coincidissem com a de outros dois grupos de estagiários. Essa é a única informação à priori que trago comigo: esta escola é bastante visada por estagiários de diversas áreas, muitas vezes sucateando as salas e as crianças com atividades das mais diversas.

Enquanto aguardo para ser apresentada pela equipe de coordenação pedagógica às crianças, observo a recepção da escola: por ali passam pais apressados que trazem seus filhos. Eles não vêm sozinhos, geralmente carregam mais duas ou três crianças consigo. Às vezes o cachorro da família os acompanha. Às vezes é o vizinho que ficou responsável por levar/buscar a criança na escola. A comunidade frequenta a escola. As paredes da instituição também estão impregnadas de significados, como os cartazes com poesias sobre o orgulho de nossos antepassados afro-descendentes misturados aos desenhos infantis sobre a comunidade e o morro. Todos eles expostos logo na recepção.

Muito gentilmente sou encaminhada à sala do quinto ano pela coordenação pedagógica que se encarregou de me apresentar às crianças. *“Pessoal, essa aqui é a Mariana, ela veio visitar vocês e vai acompanhar a aula e fazer umas atividades. Ela vem de São Paulo...”*. A apresentação não pôde continuar, perguntas urgentes surgiam aos montes: *“É legal lá?”*, *“Como tu chegou aqui? Alguém te trouxe?”* Apenas após responder essas questões iniciais o momento de apresentação pôde prosseguir: *“Ela faz Mestrado...”* *“O que é Mestrado?”*, questiona um dos meninos. A coordenadora então faz uma seqüência de

desenhos no quadro: *“Vocês estão no ensino fundamental. Depois, vocês vão para o ensino médio. Quando terminarem o ensino médio vocês vão para a universidade, fazer a graduação. Depois da graduação, ainda na universidade, vocês vão para o Mestrado”*. *“Ah, eu acho que não”*, foi a resposta automática que emergiu dentre as crianças, seguida de algumas gargalhadas.

A razão não é desconhecida: muitos alunos são reprovados ou abandonam a escola no decorrer da formação. Segundo dados do INEP, em 2013, a taxa de reprovação no ensino fundamental dessa escola foi de 11,6%, aumentando no ensino médio para 26,6%. A taxa de abandono para o mesmo período foi de 5,5% no ensino fundamental e 5,3% no ensino médio. Do total de alunos do nono ano 17, 1% abandonou a escola. A partir desses dados, é possível compreender a fala da criança, na qual um mestrado ou mesmo uma graduação não compõe necessariamente o seu itinerário de vida.

É início de semana. A professora explica que toda segunda-feira quando as crianças chegam para aula, costuma destinar algum tempo para uma roda de conversa, momento no qual são estimuladas a falar sobre seu final de semana: *“Esse fim de semana morreu um lá perto de casa”*. Ao ser questionado pela professora de que forma a pessoa havia morrido, o menino ameniza: *“Morreu atropelado [pausa]. Não, mentira, levou três tiros porque mexeu com a mulher de um cara lá”*. Esse relato foi disparador de uma discussão entre crianças sobre situações de tiroteios e suas opiniões a respeito. São 21 crianças na sala: dez meninos e onze meninas.

Muito rapidamente as crianças me conferem um lugar e sou constantemente sabatinada: qual minha idade, se tenho namorado, filhos, com quem vou e volto da escola, se tenho tatuagens, fotos no celular, quais músicas gosto de ouvir foram algumas perguntas que me eram dirigidas sempre quando encontravam brechas entre as atividades de aula. Desde muito cedo fica claro que aquelas crianças transbordam afetividade. De todos os tipos. Eram constantes as idas à minha carteira seja para breves conversas ou para o empréstimo de materiais como lápis e borrachas. Aparentemente sou a única fornecedora de materiais, tendo em vista que a professora da turma havia suspenso os empréstimos, pois raramente os devolviam.

Ao mesmo tempo em que a aproximação nos proporcionou a criação de laços de afeto, da mesma forma percebo que em outros momentos vou sendo, de certa forma, testada pelas crianças. *“Tu vai mesmo devolver?”*, pergunta com ares de admiração um menino ao seu colega que havia emprestado minha borracha: *“Ah, vou, cara, ela é querida”*. Quase como uma moeda de troca, você respeita para ser respeitado de volta. Em outro momento, uma

menina pede para segurar minha bolsa, sai correndo e se perde propositalmente da minha vista e, ao voltar sorrindo, questiona: “*Se assustou de eu ter corrido com a tua bolsa? Oh, não roubei nada, ta?*”. Ou, ainda, quando pedem para beber água de minha garrafinha: “*Vai ficar com nojo se eu encostar a boca aqui?*”

Não, absolutamente não. Em nenhum momento me senti ameaçada, fiquei com nojo ou nem pensei que roubariam qualquer coisa. Em contrapartida, fico pensando na vivência dessas crianças para que estabeleçam esse tipo de relação. E aqui temos uma via de mão dupla: onde eles se colocam e são colocados, pois em uma saída para o intervalo alguém me avisa: “*Você vai deixar sua bolsa aí na sala? É melhor levar junto, heim!*” Uma curiosidade: nessa saída para o intervalo percebo que o sinal sonoro da escola, se não igual, lembra muito as sirenes de carro de polícia.

Enquanto vou conhecendo mais sobre aquele espaço, aquelas pessoas e aquelas relações, uma figura importante emerge: a professora. Talvez em decorrência do título de psicóloga e, aquilo que se espera desse profissional, um espaço importante de diálogos foi sendo construído ao longo dos dias. Os longos desabafos, praticamente gritos desesperados de um trabalho solitário, suas frustrações, preocupações com sua saúde física e mental, inseguranças e esperanças em relação ao ensino daquelas crianças eram continuamente proferidos: “*Eu só quero poder fazer meu trabalho*”. Do ápice de seu cansaço, não abriu mão de pensar sobre a condição de seus alunos: “*É muito triste o que eu vou falar, mas mesmo que não aprendam nada, pelo menos dentro da escola é melhor do que estarem na rua*”, reconhecendo e criticando em diversos momentos as limitações do sistema de ensino tradicional. Mas como fazer diferente?

Tanta preocupação não é injustificada. Durante todo o tempo de coleta de dados foram raríssimos os momentos nos quais alguma atividade elaborada pela professora ou os inúmeros estagiários que frequentam a escola puderam ser executados de forma plena. O barulho na sala é simplesmente ensurdecedor e contínuo. Enquanto a professora tentava ler alguma história, crianças trocavam figurinhas do álbum da copa do mundo, outras se maquiavam, outros cantavam, outros se estapeavam. Pedidos de silêncio, ameaças, reforços, punição, absolutamente nada parece ter efeito: em dado momento se tornou desesperador ver a maioria das estratégias e metodologias falhando diante das crianças, uma a uma, como se nada fosse capaz de captar sua atenção. Ledo engano. Certo dia um representante de consultório odontológico adentrou a sala de aula e as hipnotizou com sua proposta: elas deveriam escrever em um cupom cinco sugestões de como ser um bom torcedor na copa do mundo. Os cupons passariam por sorteio que contemplaria alguns ganhadores com aparelhos como

celulares, DVDs e câmeras fotográficas. Todas as crianças elencaram suas sugestões e aqueles apontados pela professora como tendo sérias dificuldades de escrita completaram a atividade com a mediação de outros colegas, da professora ou minha.

De voltas às aulas, exatamente o mesmo cenário se repete. Até que novamente algo muda a dinâmica da sala. Um dos meninos pára em pé de frente para a janela, olhando de forma apreensiva e silenciosa. A professora solicitou que fosse sentar e fazer a uma atividade de matemática, mas ele certamente não a ouviu: seu rosto de semblante preocupado parecia ter transportado seu corpo para outro lugar. Aos poucos, todas as também estavam a olhar pela janela, despertando a atenção da professora sobre o que poderia prender a atenção daquelas crianças: eram carros de polícia. Com uma risada nervosa, uma das crianças verbaliza uma das perguntas mais impactantes de todo o trajeto de campo: “*O pai de quem vai preso hoje?*” E assim vou compreendendo que o tráfico de drogas local faz parte da vida dessas crianças, assombrando suas vidas e de seus familiares. Certo dia, uma menina chorava copiosamente, se recusando a fazer educação física: “*Não dá, tá bom? Como tu queres que eu jogue se tem um cara querendo matar meu pai?*”. Em outro momento, tomo conhecimento de uma menina que tem um número elevado de faltas por ser a responsável pelos cuidados com seus irmãos menores enquanto o pai, supostamente, trabalha vendendo drogas. Informam-me ainda de outro menino que, segundo boatos, realiza pequenos serviços no tráfico.

Apesar da violência do tráfico afetar todas as crianças, são aquelas do sexo masculino as mais vulneráveis. De acordo com os dados disponíveis nos últimos 5 anos (2009-2014) no Sistema de Nacional de Agravos de Notificação (SINAN)<sup>37</sup>, 49 pessoas foram internadas com lesão por arma de fogo no município de Florianópolis, sendo 44 deles do sexo masculino. Uma coisa é certa: a máxima entoada quase que automaticamente pelas crianças ao avistarem carros de polícia é um aviso de que o barulho da sala de aula vai ser revertido para fora da instituição. Segundo elas: “*Vai dar treta no morro*”.

A questão do consumo também parece ser uma dimensão crucial no cotidiano daquelas crianças e se tornou uma constante em nossos diálogos: “*Meu celular é um Galaxy X, e o teu?*”. Não soube responder, não fazia idéia de qual seria o meu. Ou ainda, durante alguma atividade quando pediam: “*Me empresta a sua borracha Faber Castell?*”. Não era qualquer borracha. Era a Faber Castell. Ou ainda, ao final da tarde sentados nas escadas da escola, vendo os transeuntes: “*Caramba, o tênis Nike dela é original! Onde será que arrumou isso?*”

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sih/cnv/fisc.def>>.

Acompanho as crianças nos espaços externos à sala de aula, como na educação física e no intervalo, momentos nos quais os gritos, cobranças e ameaças dão lugar à relativa liberdade. Foi curioso acompanhar, por exemplo, as aulas de educação física, momento no qual enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas dançavam *funk*, especialmente as músicas de um grupo chamado Bonde das Maravilhas, composto por meninas com idades entre 14 e 18 anos, conhecidas pelas letras e danças provocantes com forte apelo sexual. Elas cantam refrões tipo ♪ *É o Bonde das Maravilhas de um jeito sensual/ Inventou uma nova moda meio fora do normal/ Renatinha e Rafaela, elas não tão de bobeira/ Faz o quadradinho tipo borboleta, vai, vai, vai* ♪ Em certo momento, o professor pede para que joguem vôlei ao invés de dançarem, o que rapidamente acatado pelas meninas de forma criativa: elas comemoram os pontos do jogo dançando o quadradinho de borboleta.

Muito próxima das meninas, elas passaram a convocar para seus momentos de dança e seus jogos tais como vôlei, basquete e o espirobol, que não conhecia: “*É fácil, joga essa bola pra cima e dá uma porrada com bastante força. É com a mão fechada, que nem dar uma porrada na cara das gurias que tu não gosta*”. Até que um dia fui convidada para um dos momentos mais importantes do intervalo: a rodinha de conversas no banheiro das meninas, praticamente um “clube da Luluzinha” no qual conversam sobre temas do cotidiano, se queixavam da escola, dos irmãos ou dos garotos com os quais flertavam sem receber a devida devolutiva. Esse era o momento no qual um grande número de maquiagens e cremes de cabelo circulava entre suas mãos: “*Odeio ter cabelo cacheado!*”; “*Sabe o que eu mais queria? Eu queria ser loira, de cabelo liso, com a pele bem branquinha e olhos azuis ou verdes*”, “*Tô precisando parar de comer, sério, olha como eu to gorda*”. Essas intervenções estéticas tinham um alvo bem definido: os meninos do nono ano, que dificilmente correspondiam às “novinhas” do quinto.

A escola procura respostas, contratando uma psicóloga. Após seu “diagnóstico” decidiu que o problema daquelas crianças era relacionado à sexualidade. Em um dos momentos, passa as crianças, uma por uma, à sua sala para conversar a esse respeito. Isso era uma ordem e ninguém podia se recusar com vistas a receber mais uma bronca dos coordenadores ou levar bilhete para os pais. Questionei a uma delas se a conversa com a psicóloga havia sido interessante: “*Não. Eu nem falei nada, se ela quiser saber alguma coisa sobre isso é só entrar no banheiro. É lá que tudo acontece*”. Confesso alguma satisfação com sua resposta: seria possível reduzir as crianças e toda a complexa dinâmica escolar a um problema de sexualidade?

No momento de despedida, em mais uma das longas e frutíferas conversas com a professora do quinto ela relata: *“Tu sabes que eu nunca tinha pensado nisso, mas as crianças são diferentes mesmo, né? Não dá pra comparar acho que nem a criança do campo com essas aqui e nem essas aqui entre elas”*. Ainda relata: *“Acho que agora eles estão me aceitando mais, agora que eu to conseguindo fazer vínculo, depois desse tempo todo. Mas é tão difícil”*. Relembro-lhe o momento inicial, logo quando entrei pela primeira vez em sua sala de aula e um dos meninos me recebe questionando: *“Tu já conheceu nossa professora? Ela é muito linda”*. Ela escuta isso com surpresa, com a voz embargada e os olhos marejados: *“Ele disse isso mesmo sobre mim? Disse. Mas talvez pelo barulho ensurdecido das crianças ecoando pela sala ou pelo endurecimento que esse trabalho lhe causou, ela não conseguiu ouvir.*

## 5 CAPÍTULO CINCO – Trabalho, educação e o brincar do campo ao morro

Nossos dados de observação participante nos forneceram elementos importantes sobre a vivência da infância entre campo, acampamento e o morro. Chegou a hora das crianças nos contarem sobre essa questão. Dessa forma, dedicamos este capítulo às falas das crianças durante o momento da coleta de dados mais estruturado, no qual escrevíamos um livro com suas definições sobre o ser criança. Retomamos aqui também a conversação com nossos referenciais teóricos com ênfase especial nas relações entre trabalho, educação e o brincar em cada um dos contextos pesquisados.

### 5.1 No campo: “*Ser criança é ter uma fase pequena da vida*”

Ao lançarmos a proposta da atividade, solicitamos que cada criança escrevesse em uma folha de papel, o que é ser criança, e explicamos a intenção de, ao final, tornar cada folha escrita por eles a página de um livro. Surpreendeu-nos a receptividade à proposta e as crianças ficaram encantadas: “*A gente vai escrever um livro? Que louco!*”; e a desenvolveram como uma atividade muito importante, que lhes conferiam até mesmo certo status: “*Por favor, devolve meu lápis rosa que agora eu vou escrever um livro*”. Após a execução, decidimos escolher um título para o livro e esse momento aconteceu de maneira bastante democrática; quando questionados sobre como gostariam de chamá-lo, rapidamente surgiu a ideia de *As crianças felizes*, aceito prontamente por todas as crianças. Questionados a respeito da escolha, referem que é “*porque aqui todo mundo é assim [feliz]*”. Para a elaboração da capa, solicitaram para um dos meninos, reconhecido como o dono da letra mais bonita da turma, que escrevesse o título. Em seguida, outras crianças contribuíram com desenhos. Ficou assim:

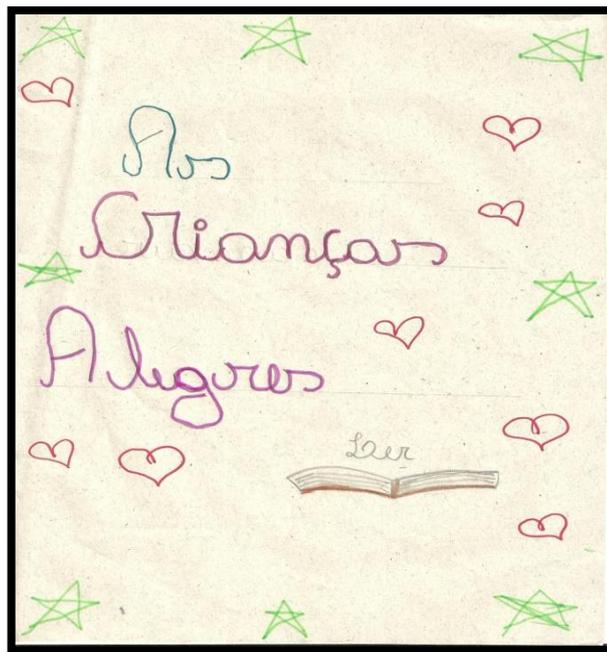


Figura 1: Capa do livro intitulado “As crianças alegres”

Longe de buscar interpretações impregnadas de psicologismos baratos, nos chamou a atenção, na elaboração do desenho da capa do livro aparecer, entre corações e estrelas, um livro aberto com o indicativo *ler*. Qual a relação entre crianças alegres e ler? Eles respondem: “Porque é criança alegre o nome, né? E criança tem que gostar de ler, tem que estudar”. É ao longo das páginas desse livro que elas contam a nós, adultos, não apenas suas definições, mas suas preferências, suas convicções e contradições a respeito do que é ser uma criança:

*Ser criança é ter liberdade, poder brincar em paz, **não trabalhar** sendo obrigado. A criança **tem [que]** viver sua vida, ter uma imaginação fértil e boa. Ser criança é ser feliz.*

*Ser criança é ser feliz, respeitar os de idade e **brincar quanto é tempo** e ser uma criança que gosta de estudar, ler e escrever. E ter liberdade é poder andar de bicicleta, ir passear nas casas de vó, tia e ir na igreja. E crescer no povo de Deus. E ir na catequese quando a pessoa não quer ir na catequese.*

*Ser criança é ser feliz. Ter amigos (as). Porque eles nos ajuda a crescer educado e feliz, mas o que importa às crianças é o coração das pessoas, as crianças **têm que** ler, escrever, reciclar, aprender a preservar a natureza com muito carinho e amor para crescer inteligente, afinal ser uma boa pessoa para o resto da vida.*

*Ser criança é muito legal, divertido. Se comportar, não brigar, respeitar a mãe com o pai e os outros e não discriminar. Criança **tem que** estudar bastante e também brincar, tem que passear um pouco, andar de bicicleta. É isso que é ser criança, se divertir muito. **Tem que** aproveitar muito porque quando virar adulto já muda tudo.*

*Ser criança é tudo, é brincar entre um milhão de coisas, ser criança é não pensar coisas ruins só em coisas boas como estudar, brincar, enfim, ser feliz entre um milhão de coisas. Milhão em milhão se torna trilhão! Pensar é relaxar!*

*Ser criança é ter uma fase pequena da vida, mas é a mais feliz porque a criança brinca, lê e relê, não guarda rancor, enfim. Ser criança tem seus altos e baixos. A criança nunca se cansa, mas sempre dança. Às vezes a gente pensa que ser criança é só sorrir e brincar, mas não, como eu sei? É que sou criança.*

*Ser criança é que não pode discriminar e tem pessoas que discriminam. Ser criança boa **tem que** respeitar os mais velhos e que não pode xingar as pessoas e **tem que** ajudar os mais velhos.*

*Ser criança é muito legal. Ser criança é ter alegria. A gente não precisa trabalhar, mas quando vai crescendo **a gente precisa trabalhar**, então é por isso que é bom ser criança e também a gente pode brincar e ser feliz, mas tem criança que não tem pai e nem mãe. É as crianças que moram na rua **tem que** trabalhar noite e dia para conseguir juntar seu próprio dinheiro é por isso que é tão bom ser criança.*

*Ser criança é bom porque pode brincar de montão e passear e comer e também **não precisa trabalhar**.*

*Ser criança é saber o que é importante de verdade pra gente tipo: criança é uma fase da vida por isso a gente **tem que** dar valor porque dos 18 anos para cima **você trabalha e não brinca** porque se você brincar com 18, 19, 20 etc seus amigos irão fazer bullying com você, então fica a dica, aproveite e brinque enquanto há tempo.*

*É tudo porque você **não trabalha**, não precisa pagar conta de água, não precisa preocupar com dinheiro porque os pais têm [que se preocupar]. Se você quiser um brinquedo pede para o teu pai que ele tem dinheiro para comprar. Pode ir para a escola, pode aprender mais coisas, pode cuidar da natureza.*

É interessante notar que, em um primeiro momento, boa parte das crianças se refere à infância de modo positivo: *ser criança é ser feliz, ser criança é muito legal, ser criança é bom, ser criança é tudo!* Conforme elas compartilham sua escrita, nos fica a impressão de que fizeram uma escolha certa para o título, afinal, elas são as crianças alegres! E citam, na sequência, alguns motivos para isso: elas podem *brincar, estudar, passear, não precisam trabalhar e vivem a melhor fase da sua vida*. Mas elas nos contam muito mais do que isso, aliás, é a escrita de umas das meninas que desafia toda essa alegria em ser criança e adverte: *“ser criança tem seus altos e baixos [...] Como eu sei? É que sou criança”*.

Passada as definições iniciais da criança alegre, ao longo de suas frases as crianças denunciam também a dimensão da aprendizagem de uma moral social, expressa nos *“tem*

que”: são seus deveres, com ares de obrigatoriedade. Elas *têm que: viver sua vida, ter uma imaginação fértil e boa; têm que ler, escrever, reciclar, aprender a preservar a natureza; têm que aproveitar muito; têm que respeitar os mais velhos; têm que dar valor*. Além de uma série de obrigações, na fluência de suas escritas identificamos certo assombro sobre a passagem da infância ao mundo adulto: “[...] *dos 18 anos para cima você trabalha e não brinca porque se você brincar com 18, 19, 20 etc seus amigos irão fazer bullying com você*”; outra criança adverte: “[...] *quando virar adulto já muda tudo*”. Notamos que nenhuma criança faz menção ao período da adolescência, mas reconhecem que, no processo do tornar-se adulto, se perde uma dimensão importante da existência humana: o brincar.

Defendemos aqui que a suposta linha que separa a criança-que-brinca e o adulto-que-trabalha é bastante tênue. Desde nossa imersão no campo (de pesquisa), conforme fomos conhecendo mais sobre o cotidiano das crianças desse campo (território) a dimensão do trabalho é um imperativo que não só não pode ser negligenciado, como precisa de toda a nossa atenção. Nos foi contado sobre a realidade da exploração do trabalho infantil naquele contexto e talvez por conta disso, infelizmente, não surpreendeu a quantidade de vezes que as crianças citam essa questão quando convidadas a contar sobre o que é ser criança: “*ser criança é [...] não trabalhar sendo obrigado*”; “*a gente não precisa trabalhar, mas quando vai crescendo a gente precisa trabalhar, então é por isso que é bom ser criança*”; “*ser criança é bom porque [...] não precisa trabalhar*”; “[Ser criança] *é tudo porque você não trabalha*”.

É curioso notar que, em nenhum momento, qualquer criança afirma que trabalha. Talvez elas não se reconheçam como sujeitos trabalhadores, afinal, quem trabalha é adulto e elas ainda não o são. Mas não é somente isso: a única menção sobre criança trabalhadora no livro escrito por elas refere que “*tem criança que não tem pai e nem mãe. É as crianças que moram na rua e tem que trabalhar noite e dia para conseguir juntar seu próprio dinheiro*”. Dessa forma, crianças (ou adultos) que trabalham recebem dinheiro por isso, nossas crianças do campo não: o fruto de seu trabalho se confunde com o de seus pais e é revertido, no mais das vezes, nas despesas domésticas da família. Outro fator crucial aqui é a relação da população campesina com o trabalho: Alves e Siqueira (2013) nos auxiliam nessa questão ao investigarem a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural sobre o direito das crianças e dos adolescentes. Ao abordarem sobre o tema do trabalho infantil, de 26 adolescentes moradores do campo, 20 consideravam que havia uma violação de direito quando uma criança tem de abandonar a escola para trabalhar com os pais; em contrapartida os adolescentes justificavam a situação relatando a necessidade de se acostumar com o

trabalho desde cedo, a possibilidade de ajuda aos pais e a importância do trabalho para o “amadurecimento” do ser humano.

Aqui nos surge uma inquietação: será que a dimensão do trabalho que atravessa a infância de forma sutil e perversa ao mesmo tempo, seria uma realidade específica desse campo? Concordamos que falar em infâncias do campo implica “reconhecer elementos de regularidade e atravessamentos que são gerais, uma vez que tanto crianças estão submetidas a processos gerais da vivência de seu momento histórico como os campos também vivem forças que os homogeneizam” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.17). Diante disso, podemos concluir junto a essas autoras que é “esta dialética, entre geral e local, campo-cidade, urbano e rural, que caracteriza as infâncias do campo” (p.17). Nesse ínterim, nos deparamos com a pesquisa de Pasuch e Moraes (2013) que, ao investigarem sobre a infância do/no campo com crianças de uma cidade do estado de Mato Grosso, trazem elementos de reflexão bastante parecidos com aqueles que encontramos ao longo da nossa coleta de dados: o assombro das crianças com a iminência do trabalho enquanto obrigatoriedade e, possivelmente relacionado a isso, a urgência em ser criança.

Ainda sabemos pouco sobre a infância do/no campo. Apenas recentemente foi publicada a primeira coletânea, provavelmente a única no Brasil até o momento, a tratar exclusivamente sobre tema (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013). Em seu último capítulo, ao fazer um apanhado geral sobre as pesquisas que compõe o livro, Rosemberg (2013) tece a elas contundentes críticas, principalmente quanto à tendência a certa idilização da criança campesina retratada recorrentemente de forma pudica, como se fosse um ser em constante simbiose com a natureza. Isso é especialmente problemático, pois contribui para acobertar a dimensão do trabalho, tratada pelos autores da coletânea supracitada de forma mais amena: “nota-se, com certa frequência, a substituição do termo “trabalho” por outras expressões ou termos, como “ajuda”, “ajuda mútua”, “cultura do trabalho”, “colaboração”, etc” (ROSEMBERG, 2013, p. 272).

Aceitando que o tema trabalho infantil é delicado, difícil e complexo, nos parece que os psicólogos, de um modo geral, não têm feito muitos esforços para trazer à tona essa discussão e discutir a possibilidades de atuação. Prado (2009) ao analisar a produção acadêmica da Psicologia sobre o tema trabalho infanto-juvenil refere a impossibilidade de desenhar um quadro muito amplo sobre o tema. Dentre as pesquisas que existem visualizam-se algumas tendências como a garantia do espaço de escuta das crianças em situação de trabalho, contudo, acompanhada de certa inclinação para a condenação do trabalho infantil e a defesa ortodoxa de sua erradicação.

Difícilmente alguém em sã consciência e minimamente comprometido com discussões acerca da infância defenderia a exploração do trabalho de qualquer criança, em qualquer parte do mundo. Mas concordamos que é preciso muito cuidado ao pactuarmos cegamente com os discursos atuais sobre sua erradicação principalmente por seu caráter universalista. A constituição da subjetividade da criança do campo é diferente da formação da subjetividade da criança do morro. As condições materiais são outras. Conforme nos alerta Rizzini (2013) os programas de erradicação, seja apoiando as famílias, seja desenvolvendo ações complementares à escola com as crianças, são desenvolvidos maciçamente nas áreas urbanas. Quais opções restam para a população campesina? Deveríamos mantê-las a todo custo na escola, do jeito que está estruturada, pautadas justamente em uma cultura burguesa e urbana?

Corremos o risco de alimentar um ciclo vicioso de culpabilização: a criança trabalha porque seus pais não provêem seu sustento sozinhos; a mentalidade do campo é atrasada e não reconhece o valor da educação formal; é responsabilidade da família impedir que seus filhos trabalhem. Lançamos uma série de justificativas e “esquecemos” o primordial: a lógica perversa do capital expulsa do campo e marginaliza nos centros urbanos. Quem fica, geralmente relegado à própria sorte, se depara com políticas públicas que não suportam a realidade atual do campo. Suas demandas estão há muitos quilômetros de distância dos centros: até suas vozes ecoarem por aqui, já se perderam no caminho. Acreditamos que só será possível avançar nas discussões sobre trabalho infantil do/no campo quando outros direitos e condições de existência forem garantidos pelo Estado, resguardadas as devidas contextualizações históricas e culturais dessas comunidades, de forma que a responsabilização não recaia sobre as famílias campesinas.

Dito isto, é crucial delimitar que não podemos reduzir a existência dessas crianças ao trabalho. Elas são muito mais que isso e nos convidam a conhecer mais. Literalmente. As opções de lazer e entretenimento parecem muito atreladas às grandiosas, porém raras, festas no centro comunitário localizado no bairro vizinho. Estas festas têm grande poder mobilizador para as crianças e a comunidade de um modo geral. É por meio delas que ocorrem maiores interações entre os moradores do campo, sendo, inclusive ponto de (re)encontro familiar: “*Aí eu vou poder ver minha madrinha*”; “*Tomara que o P. apareça lá*”. Mais do que um espaço importante de socialização, as festas são encaradas como o momento de encurtar as distâncias geográficas que os separam de seus familiares e parte da comunidade.

As crianças nos contam também sobre o seu tempo livre, bastante dedicado à televisão, principalmente noticiários. É por meio deles, mas não somente, que elas vão construindo suas relações com os grandes centros urbanos, na maioria das vezes referendados

de modo negativo: “*Eles ficam fumando drogas, rouba dinheiro e daí eles matam pra roubar drogas*”; “*Eles lá não cuida do Brasil e do mundo*”; “*Lá as pessoas só andam bêbadas, não prestam atenção no trânsito*”. E delimitam as diferenças entre campo e centros urbanos: “*Aqui todo mundo se dá bem, não discrimina um ao outro. Só lá de vez em quando dá umas desavenças*”; “*Aqui não tem ninguém drogado, não tem ninguém que mata*”. De todas as crianças, conhecemos apenas uma menina que havia sido moradora do centro: “*Quem mora na cidade se acha mais. Lá eles não gostam de mim*” e demarca que não gostaria da experiência novamente: “*Aqui a gente pode ficar mais solto, né, na cidade a gente tem que ficar mais dentro de casa*”.

Crescendo em meio à diversidade de recursos naturais, as crianças estabelecem uma relação diferenciada com a natureza com olhares bastante sensíveis às questões ambientais: “*Não deve jogar lixo na rua senão vai matar todo mundo*”; “*pode cortar [árvores], mas planta duas de novo*”; “*tem que parar a compra e venda de animais porque uns vende por preço maior, vende pra zoológico*”. Infelizmente foram observados poucos momentos de brincadeira entre as crianças durante a trajetória de campo: eles não carregam brinquedos, possivelmente proibido por regras institucionais enquanto que as aulas de educação física e o recreio são momentos extremamente regrados e regulados pela instituição. Brincar com os animais que transitam na sala de aula, como cachorros e galinhas, andar de bicicleta e banhar-se na cachoeira são possibilidades exploradas pelas crianças. Santos e Dias (2010) ao categorizarem as brincadeiras de crianças moradoras de um povoado rural da região nordeste do país chamam a atenção para a predominância de brincadeiras com o conteúdo de atividades domésticas para meninas e o tema transporte para os meninos – o que se torna ainda mais relevante considerando que a atividade econômica da região está baseada no transporte de cargas.

Apesar de não citarem diretamente o trabalho em suas falas, ele aparece de forma determinante quando elas citam a vontade de brincar com ares de saudosismo de uma fase que ainda estão vivenciando. Como vimos no capítulo anterior, no período das colheitas as crianças costumavam ausentar-se da escola. Teve início, então, uma série de negociações entre diretores/professores e suas famílias. Além do fato de que em nenhum momento a criança foi convidada a participar dessas negociações, em nenhum momento esteve em pauta a garantia de seu espaço de brincar. Um direito não pode ser negociado, tem de ser cumprido. Não obstante, há a tentativa de brincar na escola que, por sua vez, é podado pela professora com a justificativa de que devem ter uma “*postura mais adulta*”. Qual o custo na subjetividade dessas crianças da exigência de postura adulta?

“*Ser criança é ter uma fase pequena da vida*”. Diante de tudo o que foi exposto, nos parece extremamente perspicaz essa definição sobre o que é ser uma criança do campo. Considerando o duplo sentido da frase, soa muito verdadeiro considerar que ser criança no campo é ter uma fase pequena da vida, seja na dimensão corporal (a criança pequena, “baixinha” quando comparada à estatura do adulto), seja na dimensão temporal (para eles é uma fase pequena, curta). Mas as crianças sabem disso e denunciam em suas falas certa urgência em experienciar esse período. Pudera, o tempo não lhes pertence: a lógica do tempo formal de trabalho e a preparação para ela, por meio do estudo, usurpa seu tempo de ser criança. E é no trânsito entre esses dois espaços, escola e trabalho, que elas vêem um horizonte no brincar. Porém, a fase pequena passa rápido e enquanto suas pequenas mãos colhem o café, deixa-se escapar por entre elas a esperança do ser brincante. Diante de todas as questões suscitadas durante a trajetória de campo no campo é impossível não terminar essas reflexões com uma provocação: será que essas crianças são realmente tão alegres conforme afirmam na capa do seu livro ou, mais uma vez, nossos ideais burgueses-urbanos estão ditando o que se espera delas?

## 5.2 No MST: “*Ser criança é fazer brincadeira*”

No acampamento, após a proposta da escrita do livro, e, quando convidadas a elaborarem uma capa as crianças optaram por desenhar auto-retratos. Elas se desenharam em situações diversas: “*Eu só me desenhei feliz*”; “*Fiz eu aqui na escola, estudando*”; “*Sou eu no circo*”. Enquanto isso, acordaram que o livro deveria se chamar “*Como é ser criança*”:

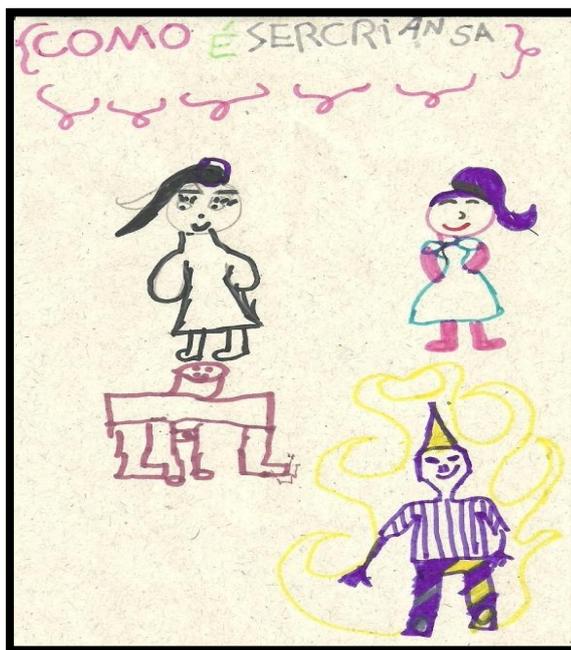


Figura 2: Capa do livro intitulado “Como é ser criança”

Abaixo, os sem-terrinhas nos contam sobre o que é ser criança:

*Ser criança é **brincar**, estudar e **fazer brincadeira**, **pular corda**, **pular amarelinha** [...]. **A gente faz um monte de brincadeira**. É muito legal ser criança, a gente gosta de **brincar**.*

*Ser criança é **andar de bicicleta**. Ser criança é legal demais.*

*Ser criança é se divertir e ser criança é muito bom.*

*Ser criança é ter liberdade, **brincar**. Ser criança é **correr**, **andar de bicicleta**. Ser criança é estudar, **brincar de esconde**.*

*Ser criança é legal. Na escola nós aprendemos a escrever e desenhar coisas que não sabemos e aprendemos dinâmicas legais que não sabemos. É bom ser isso. Os adultos, têm adultos que não vai à escola e **não brinca** e [têm] alguns que já foi na escola e **brincou**.*

Brincar, brincar e brincar. Ser criança no acampamento do MST é *pular corda, pular amarelinha, andar de bicicleta, correr, brincar de esconde...* Elas não deixam dúvidas de sua infância brincante e citam algumas de suas brincadeiras preferidas. Notamos também, na fala de umas das crianças, que a frase “*a gente faz um monte de brincadeira*”, aparece na voz ativa: é ela o sujeito que faz a brincadeira. Pião, pipas. Troca constante de brinquedos. Não aparece competição no conteúdo de suas brincadeiras. Isso tem implicações importantes, pois

a criança aqui geralmente não experiencia o brincar por meio do uso de brinquedos com valores comerciais elevados e/ou que estão em voga na atualidade: elas são responsáveis pela própria brincadeira. No mais das vezes, conforme apontamos no capítulo anterior, são as crianças ou os adultos do acampamento que constroem seus brinquedos: pipas, pião, bonecas foram alguns que nos apresentaram. A troca de brinquedos entre as crianças também é recorrente e a coletivização deles é estimulada pela escola.

Curiosamente, a idade das crianças que participaram desta pesquisa coincide com a idade do acampamento: oito anos. É razoável supor que desde a criação de uma rotina para as crianças até sua incorporação na dinâmica de um movimento social, a criança se constitui como sujeito ativo desta memória coletiva do processo de luta pela terra. Um primeiro demarcador importante aqui é reconhecer que a infância do Movimento destoa daquela idealizada: “se a concepção burguesa ensina a ver todas as crianças isentas de sofrimento, protegidas da violência e da crueldade do mundo, amparadas por lindos quartos cor-de-rosa, forrados de brinquedos por todos os lados, essas crianças mostram a realidade concreta que sua condição de classe lhes impõe” (ARENHART, 2007, p. 56). Essas crianças e suas famílias vivem sob um modelo que se contrapõe à lógica capitalista, de forma que são as relações humanas que são importantes aqui em detrimento da lógica do mercado. De maneira sucinta e contundente, Caldart (2000, p. 114) afirma que “o acampamento traz para a nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo de lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana”. Compreender esse cenário é crucial para nos aproximarmos do cotidiano da criança acampada/assentada.

Conhecendo suas definições sobre o ser criança, nos chama a atenção, além do que foi descrito, aquilo que não aparece, a ausência: não há menções a respeito do trabalho e elas não referem urgência em vivenciar esse período, diferentemente do que encontramos com as crianças do campo. Isso soa relevante, principalmente se levamos em consideração que a organização do acampamento do MST se dá, essencialmente, pelo trabalho. Arenhart (2007) nos ajuda a pensar essa questão, ao nos lembrar um elemento estrutural da proposta pedagógica construída pelo Movimento: a união do estudo com a dimensão do trabalho. “Busca-se, dessa maneira, superar a fragmentação entre o pensar e o fazer, pois a prática do trabalho é encarada como uma forma de estudo, e todo estudo passa a ser visto como trabalho, como prática social. Assim, o conhecimento ganha mais sentido para as crianças, uma vez que passa pela experiência prática” (p. 98). E complementa: “pode-se dizer que, na lógica infantil, o trabalho vira brinquedo, pois a relação que as crianças estabelecem com as ações de seu

trabalho não está calcada na mesma racionalidade produtivista já naturalizada na cultura dos adultos” (p. 133).

É importante destacar aqui que a escola na lógica do funcionamento do MST destoa radicalmente das escolas tradicionais: a escola não é o único ou o mais importante espaço educativo, pois “[...] preocupa-se em fazer com que todas as ações e espaços convirjam na direção da formação humana, da construção da identidade Sem Terra” (ARENHART, 2007, p. 91). Para essa autora, o Movimento inova ao trazer o próprio movimento social como capaz de educar as pessoas, refletindo constantemente sobre sua dinâmica a fim de que se torne educativa intencionalmente: “trata-se, pois, de um processo educativo baseado na experiência humana, não de uma educação de cunho ideológico, uma inculcação abstrata de valores, mas sim de experimentar esses valores, esse novo jeito de ser, de viver, de participar” (p. 73). Ela ainda destaca que,

Historicamente, a escola não tem sido um espaço para a classe trabalhadora se formar integralmente (nas suas competências técnicas, intelectuais, sensíveis, de formação de valores), sob pena da classe dominante perder sua hegemonia. O trabalho geralmente é negligenciado nos currículos escolares como conteúdo e como método, e quando chega a algumas escolas é tratado numa perspectiva eminentemente prática. Por isso, o MST (calcado na perspectiva marxista) propõe essa conciliação como uma forma de os educandos aprenderem – para além dos ofícios inerentes ao trabalho – acerca das relações de exploração próprias da formação social burguesa (ARENHART, 2007, p. 99).

Talvez um dos reflexos mais nítidos dessa forma de conceber trabalho e educação esteja no processo de politização dessas crianças. Tendo em vista a visão de criança impressa no coletivo do Movimento, elas aprendem desde cedo a experimentar e participar das decisões que dizem respeito à vida em comum. E elas convergem ao mencionarem aquilo que deveria ser diferente no local onde moram: “*As estradas estão cheias de buracos por causa das chuvas*”; “*tem muito buraco na estrada e o ônibus estraga*”; “*precisa arrumar a estrada. Está ficando ruim e daqui um dia não teremos estrada para ir para a cidade. Nós precisamos que tenha estrada para ir ao mercado e daí as pessoas que moram no acampamento vão passar fome e morrer*”. Conforme vimos no capítulo anterior, as estradas que dão acesso ao acampamento são bastante precárias, sendo prática corrente após períodos de chuvas torrenciais, o uso dos “rolões da prefeitura” para que o trânsito não seja interrompido. Além disso, o transporte público que deveria proporcionar o acesso desses moradores aos serviços tais como os de saúde e educação (muitos professores do acampamento estudam no centro da cidade) não contemplam a todos. Quando uma das meninas refere que, com o impedimento do

trânsito entre acampamento e centro as pessoas “vão passar fome e morrer” certamente ela não denuncia apenas a impossibilidade de acesso ao mercado: como eles poderão vender o produto de seu trabalho?

Outro elemento muito relevante sobre a construção subjetiva das crianças nesse acampamento se refere ao fato de estudarem em uma escola construída dentro do próprio acampamento. Chama a atenção em outras pesquisas com crianças sem-terrinhas que o fato de estudarem em escolas “de fora”, geram experiências únicas, por vezes denunciando o preconceito sofrido pelos sujeitos do Movimento:

O preconceito sofrido pelas crianças durante o trajeto no transporte escolar merece ser registrado, pois passa despercebido pelos adultos, indicando, entre outras questões, a necessidade de contratação e capacitação de profissionais, responsáveis pelo traslado. Evidenciamos uma situação em que as crianças acampadas foram discriminadas pelo fato de serem ligadas ao MST. Durante o percurso, viajavam sentadas sobre o motor escaldante. Eram humilhadas pelas crianças que moravam nas fazendas (filhas de trabalhadores rurais, portanto também não detinham posse de terras e vendiam sua força de trabalho para outrem) (YAMIN; MENEGAT, 2013, p. 214).

Na pesquisa de Carvalho e Silva (2013), as crianças de um assentamento na região de Ribeirão Preto, São Paulo, referem acompanhar pela televisão notícias sobre a luta dos sem-terra e o estranhamento por serem chamados de baderneiros. Na escola, são chamados de “pé sujo” porque “sem-terra não toma banho” e passam fome. Daniela, uma sem-terrinha de 10 anos, ao ser questionada sobre o motivo pelo qual as outras crianças demonstravam não gostar dos assentados, responde:

Não sei, eu acho que ela... que é por causa que... fala que sem terra não toma banho. Sem-terra toma banho, sim! [...] Quem não toma banho é porque não quer. Por causa que tem água suficiente aqui... Até nós que é em onze lá em casa, tem água e ainda sobra, ainda pra nós tomar banho [...]. Se ela viesse aqui, ela não ia zuar mais ninguém (p. 100).

Sua condição de sem-terra carrega, aos olhos dos outros, outros rótulos, tornando-os também “sem-higiene”, “sem-comida”, “sem-educação”. Mas, elas aprendem desde cedo que a luta é pedagógica e assumem o papel de esclarecer os “sem-informação”. Arenhart (2007) em pesquisa realizada em um acampamento no extremo-oeste de Santa Catarina também ouviu das crianças sobre o preconceito não apenas por parte dos colegas de sala, mas do próprio corpo docente e administrativo da escola. Ainda assim, mantêm uma postura crítica quanto aos moldes tradicionais da escola e se utilizam de mecanismos tais como o grêmio estudantil como instrumento de transformação:

As crianças que estão estudando na escola de “fora” apontam e criticam a hierarquia, a submissão dos educandos, o descaso e o autoritarismo dos professores, a falta de respeito entre as pessoas, a falta de sentido dos conteúdos, porque são muito distantes da realidade, a falta de sensibilidade social, que se revela em atitudes e valores que rejeitam e buscam enfrentar dentro da escola. Como forma de lutarem contra isso, dizem que procuram estudar para conquistar o respeito da comunidade escolar, ajudar na constituição de grêmios estudantis para construir uma cultura de cidadania entre os educandos. Também se mostram questionadores e críticos nas aulas e buscam informar-se e formar-se sobre o MST, confrontando a realidade vivenciada com a imagem que a mídia busca incutir no imaginário popular (p. 123).

É interessante notar que, na lógica das relações humanas adotada pelo MST a concepção de trabalho e educação não se encontram necessariamente cindidas (e muito se assemelham às discussões do nosso primeiro capítulo desse texto). Nesse território em que a terra é coletiva, o trabalho se dá por meio de uma cooperativa e a escola segue um currículo próprio desde os primeiros anos, o brincar aparece em sua forma mais genuína: não há regramento por parte dos adultos, não há o conteúdo de competição nas brincadeiras entre as crianças (ou pelo menos não a presenciamos em qualquer momento) e não está instituída a noção de posse sobre seus brinquedos, pois ele é um bem coletivo.

### 5.3 No morro: “A criança é uma pessoa que fica brincando”

Conversando com as crianças sobre a atividade, que construiríamos um livro explicando o que é ser criança onde elas vivem, um dos meninos logo se manifesta: “*criança faz cocô e fuma maconha*”, o que arrancou gargalhadas das outras crianças e a minha também. Nos instantes seguintes, certo silêncio imperou na sala, como se estivessem esperando alguma punição para a criança que teve a coragem de tamanha ousadia diante de uma estranha que eles ainda estavam conhecendo. Mas a bronca não veio. Nem mesmo um sinal de reprovação. Explico-lhes, calmamente, que são livres para darem suas opiniões e que seriam respeitados por isso. Houve ainda algum estranhamento, pois as folhas utilizadas para a escrita do livro eram de papel reciclado: “*Que folha estranha, heim, essa porra tem um cheiro estranho*”; “*Eu vou usar pra limpar a bunda, ta?*”

“*Então pode escrever o que quiser? O que quiser mesmo?*” Deve. Essa pergunta, bem como a resposta, se repetiu algumas vezes até que as crianças entendessem que não haveria penalizações por exporem suas opiniões, quaisquer que fossem. A confecção da capa do livro

se deu de maneira bastante fluída: elegeram uma menina para realizá-la sozinha, escolhida por seu gosto por desenhos. Sobre o conteúdo da imagem, pediram para que ela desenhasse duas crianças: um menino e uma menina, um deles deveria ser branco, o outro negro. Quando solicitamos que pensassem um título, já não havia mais o consenso: “*O B. é um viadinho*”, “*Eu odeio vir pra escola*” e “*Agora ta chovendo lá fora*” foram algumas sugestões levantadas. Dentre deboches, desabafos e descrições meteorológicas, eis que surge a idéia que seria aceita por maioria, após uma breve votação: “*É nós*”. Contudo, um pedido tímido ganhou corpo ao longo do processo de escolha: o de não escrever o título na capa, pois estragaria o desenho. Temos, então, o resultado:

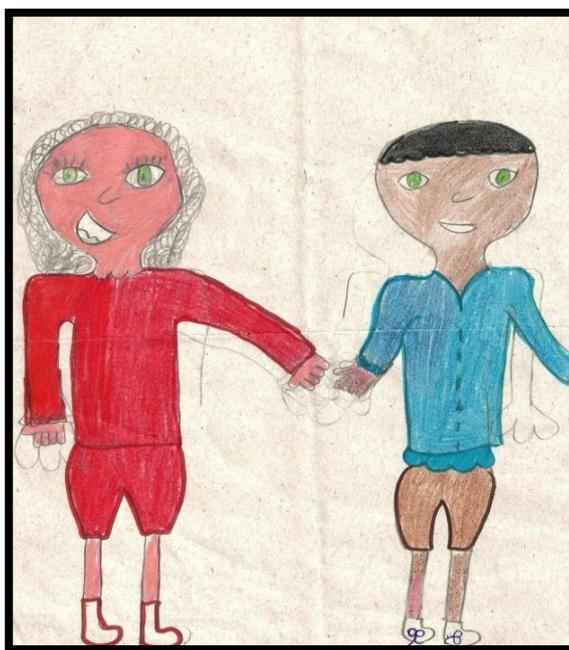


Figura 3: Capa do livro intitulado “*É nós*”

No momento da elaboração do desenho que ilustraria a capa, o improvável consenso entre as crianças nos fez questioná-los sobre o motivo pelo qual queriam especificamente este desenho: “*Todo mundo tem que tá no livro*”. A dimensão étnico-racial até então não havia aparecido nas atividades com as crianças do campo e do MST, em contrapartida, nesses locais todas as crianças da turma eram brancas. Nesse sentido, a turma da escola do morro é bastante heterogênea e diversa. Menos heterogêneas são suas definições sobre o que é ser criança:

*É legal que brinca, mas às vezes a brincadeira não acaba bem e eu acabo dando um soco na cara deles.*

É **brincar, estudar** e dar porrada na turma da oitava [série].

Ser criança é **brincar**, crescer, **estudar**, se divertir, ver o tempo passar e **jogar dominó**. É isso que é ser criança.

Ser criança é **brincar** de boneca, curtir sua infância, pensar coisas boas e **ir pra escola**. Quando a gente cresce não pode mais brincar de boneca porque ficou grande. Ruim é arrumar namorado.

Ser criança é **brincar e brincar e brincar**.

É legal ser criança, é legal **brincar** até anoitecer, é legal ter energia para poder **brincar**.

É muito bom ser criança. É muito bom porque não trabalha, só **estuda e brinca**.

Ser criança é legal porque tem um monte de **brincadeira**.

É legal porque a gente pode **brincar**, pode se divertir e ficar na rua até tarde.

Ser criança é **brincar, estudar, etc**. Ser criança **não é só brincar**, tem pessoas que falam que ser criança é só fazer **bagunça**, mas não é! Ser criança é ser livre, divertido, alegre, não muito bagunceira e etc. Ser criança é legal, tem crianças que não gostam de ser criança, mas tem umas que gostariam de ser criança pro resto da vida! Mas, na minha opinião, é muito legal ser criança, nós podemos **brincar bastante**, podemos aproveitar mais a vida. Eu amo ser criança! Eu amo ser criança!

Ser criança é **estudar, brincar**, aprender, ajudar, respeitar os mais velhos. Ter respeito um ao outro, não brigar, não maltratar as pessoas e os mais velhos.

A criança é uma pessoa que fica **brincando** e às vezes ela fica **jogando** videogame.

É legal ser criança porque a gente não faz coisa de gente grande, por exemplo, ir trabalhar. Eu gosto de ser criança porque faz **bagunça!**

Crescer para **jogar** futebol. **Jogar** videogame. Soltar pipa.

Eu gosto de **brincar** porque a gente se diverte muito.

Ser criança é **brincar** com os seus colegas e ficar sempre alegre. O que não é legal é os melhores amigos não deixarem ele brincar na brincadeira.

Ser criança é **brincar, estudar**, fazer as atividades.

Ser criança é ter uma vida pela frente, ter desafios a cumprir. **Brincar**, jogar, **estudar**, passear e ter amigos. E também respeitar os adultos, a mãe, o pai e familiares. Ser criança é tudo de bom!

*Ser criança é brincar, estudar, se comportar, obedecer e etc. Ser criança é brincar de pega-pega, esconde-esconde, brincar de jogar bola, aproveitar a infância enquanto há tempo.*

“A criança é uma pessoa que fica brincando”. Novamente aqui a definição de criança aparece atrelada à dimensão do brincar. Diferentemente das crianças do campo, elas nos contam que a atividade do brincar experienciado pode ser disparador de conflitos: “às vezes a brincadeira não acaba bem e eu acabo dando um soco na cara deles”; “[é] dar porrada na turma da oitava [série]”; “o que não é legal é os melhores amigos não deixarem ele brincar na brincadeira”. Devemos admitir que, partindo de nossas observações, a atividade do livro sobre o que é ser criança no morro nos despertou especial interesse. Nos questionávamos sobre qual conteúdo aparecia em suas definições, e, sobretudo, se elas se reconheceriam como crianças. Em nenhum momento qualquer criança referiu não o ser.

“Tem pessoas que falam que ser criança é só fazer bagunça”; “Eu gosto de ser criança porque faz bagunça!” O que seria o fazer bagunça para eles? Estaria associado ao brincar? “Eu acho que é fazer brincadeira bem alto, tão alto que enche o saco dos outros e eles ficam putos”. É interessante notar que, ao contrário das crianças do campo (aqui incluindo as crianças do Movimento), elas não referem tantas brincadeiras: de 19 crianças que participaram dessa atividade, apenas três citam brincadeiras específicas (videogame, pega-pega, esconde-esconde, jogar bola). De fato, exceto nos momentos reservados às aulas de educação física, foram raros os momentos nos quais podemos observar alguma situação de brincar individual ou coletiva. Ainda assim, eram momentos regrados que pouco contribuíam para a criatividade delas.

Ser criança também é estudar. Desde o princípio nos chama a atenção a relação que essas crianças estabelecem com a escola. Conforme vimos no capítulo anterior, na escola do morro qualquer tentativa de aula nos moldes bancários fracassava: elas trocam figurinhas, elas conversam, cantam, falam nos celulares, trocam maquiagem, trocam socos, mas não respondem às atividades da professora. Nem às suas ameaças. Nem à intervenção da coordenação pedagógica. Ao mesmo tempo em que referem: “Essa escola é uma porcaria”, “eu odeio vir pra cá” e “tomara que os guris da oitava explodam outra bomba aqui<sup>38</sup>”, fazem uma série de apelos visando melhorias tanto na estrutura da escola como nas relações que ali se estabelecem: “tem que melhorar a quadra porque está sem grama”; “os alunos desenham na mesa. Eu queria que tivesse outras mesas para os alunos”; “precisa de reformas como

---

<sup>38</sup> Em alusão a um episódio ocorrido no ano de 2013 quando alguns meninos que cursavam o oitavo ano explodiram uma bomba caseira no banheiro masculino.

*parede e teto porque chove*”; *“arrumar a escola porque quando bate o sinal tem gente que fica roubando*”. Dentre todos, um pedido nos chama a atenção e parece tocar num ponto nevrálgico: *“eu queria muito que aqui na escola tivesse um monte de brincadeira*”.

Quais elementos nos auxiliam pensar sobre a “agressividade” das crianças para com o ambiente escolar? Seria uma marca de suas relações como um todo ou dirigida especificamente a essa instituição? Burgos (2008) traz importantes considerações sobre isso em sua pesquisa ao comparar a percepção que professores de escolas públicas e educadores em projetos sociais tinham sobre o mesmo público: as crianças da favela. O autor sugere que os professores das escolas públicas têm conhecimento superficial do cotidiano de seu aluno, fundamentado, no mais das vezes, no estigma do morro enquanto locus da violência. Obviamente essas percepção se traduzem em práticas dentro da sala de aula e o autor é bastante sucinto e direto ao afirmar que “a agressividade do aluno é antes contra a escola do que uma marca decorrente de sua sociabilidade” (BURGOS, 2008, p. 54). Além de criticar a relação peculiar da escola com as comunidades pobres, este autor destaca a importância dos educadores sociais que, mais próximos de suas realidades e, geralmente melhor instrumentalizados, conseguem atuar de forma mais potente e transformadora com essas crianças.

O ser criança no morro também tem um atravessamento direto com a comunidade, com o espaço da rua. Eles nos contam que *“[é] legal brincar até anoitecer*”, *“pode se divertir e ficar na rua até tarde*”. E é também nessa relação com sua comunidade, com o viver na rua, que a dimensão do tráfico de drogas local se faz presente. E eles falam abertamente sobre essa questão: *“Tem um monte de gente no morro que fuma*”; *“A T. já deu um tapinha que eu sei*”; *“A polícia quer o pezinho de maconha pra ela. Daí vem com a arma e ameaça matar se não der*”; *“Discriminar o uso da maconha. É deixar todo mundo fumar, né? Deixa os caras em paz*”; *“Esses caras só querem ficar fumando, são vagabundos e não trabalham. Eles vão lá na boca vender pó, maconha e pedra*”. Eles aprendem cedo sobre o funcionamento e a circulação das drogas por entre as vielas da comunidade. Sabem que há consumidores, vendedores e a polícia, muitas vezes corrupta (“quer o pezinho de maconha pra ela”), na caça de ambos.

Não identificamos iniciativas de diálogo na escola sobre essa questão. Esse é um perigoso silenciamento, pois tão velado quanto a dimensão do trabalho das crianças do campo está o tema sobre o trabalho e a exploração de crianças pelo tráfico de drogas, que se aproxima cada vez mais das escolas e alicia crianças cada vez mais novas: “o desafio que se coloca para os educadores é que o pequeno “peão” do tráfico não se sente explorado. Ao

contrário, a manipulação de drogas e armas, mais o rendimento que não conseguiria em outra atividade, lhe dão a ilusão do poder” (RIZZINI, 2013, p. 397). Se a escola e, inclusive, as famílias se absterem num primeiro momento a abordar questão, a academia acompanha essa tendência visto a raridade de trabalhos que abordem o tema. A criança passa a ser protagonista dessa história apenas quando se tornou um adolescente em conflito com a lei. Aí sim temos muitas referências.

[...]

Em síntese, esses dados nos trazem importantes informações sobre a vivência contemporânea do ser criança do campo ao morro; eles nos direcionam para um elemento em comum emergente nos três contextos: o brincar. Tendo como pano de fundo essa atividade, vemos as crianças do campo assombradas com a dimensão do trabalho produtivo e frequentando uma escola pautada em ideais urbano-burgueses que está longe de contemplar as demandas da população campestre<sup>39</sup>; vemos também as crianças do morro transitando em um universo consumista, o forte apelo à erotização e a sedução do tráfico de drogas que as alicia com a promessa de inserção em um universo no qual elas estão impedidas de transitar, enquanto isso a instituição escolar se distancia de suas realidades despotencializando e marginalizando essas crianças; vemos, por fim, as crianças do MST rompendo com a lógica capitalista, aliando trabalho e educação em uma visão específica de mundo tendo como mote, em última instância, a defesa de valores como a justiça social.

No campo e do morro (excluindo aqui as crianças do MST) elas nos contam sobre o imperativo do ser criança que é brincar e ser feliz; em contrapartida, a vida adulta está associada ao trabalho e à infelicidade. Mais do que isso: ela é marcada pela dureza e ausência do lúdico, da diversão. Há em suas falas uma urgência de aproveitar esta fase que vai se esgotando com o passar do tempo. Uma das crianças nos adverte: “*aproveite e brinque enquanto há tempo*”, afinal, a infância desponta como uma fase de alívio, como uma tentativa de memória de feliz que logo não será mais possível. Elas nos dão elementos para refletir sobre quando ser criança se torna um desafio social. Diante de todo o exposto, nos parece (a

---

<sup>39</sup> Não apenas não contemplam a população campestre como tendem a se afastar cada vez mais de sua realidade. Segundo recente reportagem (2014) da revista Carta Capital intitulada *Como fica a educação na zona rural?*, os dados são alarmantes: “Segundo dados do INEP, em uma década, mais de 30 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil, em decisões que seguiram critérios puramente administrativos, sobretudo, baseados em relações de custo-benefício”. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/como-fica-a-educacao-na-zona-rural-3170.html>>.

partir da leitura de nossos referenciais teóricos alinhados aos achados da coleta de dados) que no contexto do acampamento do MST, afastadas das mazelas capitalistas que determinam as condições materiais/existenciais dessas crianças, é possível ser criança brincante na sua forma mais potente, criativa, enfim, livre.

Considerando as relações entre trabalho, educação e a cultura do lúdico com as quais nos deparamos durante a trajetória de campo podemos afirmar que o sentido do brincar é diferente para as crianças dessas três localidades. Todas citam e valorizam o brincar, mas nem sempre ele representa diversão. Nos parece que há um “quê” de moral na defesa do brincar, certa defesa universal, praticamente uma obrigação. Ao mesmo tempo, ele aparece desconectado da possibilidade de atividade criadora. Nesse mesmo sentido, nos chama a atenção ainda no encontro com as crianças que a dimensão do sofrimento não aparece em nenhuma fala, afinal, ser criança é ser feliz. Será que naturalização da infância vem silenciando as contradições que se desenvolvem dentro da inclusão perversa do capital? A que custo essas crianças brincam e “são felizes”? Estaríamos nós, diante desses dados, assistindo a um aniquilamento paulatino da subjetividade delas?

Questionamos ainda sobre qual a função do brincar em contextos de desigualdade social. Consideramos em nossas reflexões que, na lógica capitalista, as brincadeiras foram racionalizadas ao mesmo tempo em que a competição é estimulada ao extremo. Associado a uma visão de infância naturalizante, o brincar emerge como exclusivo da criança, uma possibilidade de entretenimento. Assistimos assim à desvalorização do “brincar por brincar” em meio ao horror ao ócio. Numa sociedade produtivista, ficar parado é perda de tempo. E tempo é dinheiro. Seria possível romper com toda essa lógica? Há algumas possibilidades ao considerarmos que,

A ludicidade se manifesta em qualquer jogo e sempre que alguém estiver disposto a brincar, não importa a idade e o sexo. O valor do lúdico vai sendo desvendado à medida que entendemos a sua negação pela sociedade. Ele não se identifica com a lógica de produção e do lucro, a qual vencer é mais importante, nem ao menos se identifica com a racionalização dos meios e técnicas do jogo, a fim de promover a igualdade de condições de disputa. O lúdico é uma expressão de “resistência”, pelo menos em alguns contextos (PINTO, 1995, p. 64).

Acreditamos que as crianças do Movimento nos mostram um contexto no qual é possível resistir pelo lúdico. Elas também nos mostram que o brincar, no significado mais genuíno da palavra, é uma forma de recuperar a humanidade do homem: “O lúdico revolucionário servirá para que resgatemos o “humano do homem” que se perdeu em determinado ponto da história. Por isso ele é revolucionário, porque seu papel maior enquanto

fator de resistência sócio-cultural é superar o papel de mercadoria e buscar sinais de utopia, novos valores sociais, políticos e culturais” (PINTO, 1995, p. 66). Acreditamos que a criança submetida ao ritmo da (re)produção do capital é aniquilar suas existências lentamente. Os sem-terrinhas nos mostram que na sociedade contemporânea é possível tornar o brincar um ato revolucionário; e mais, nos convidam a brincar com elas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Algumas provocações, ainda**

Agora, ao final de toda a exposição de nossa trajetória teórico-prática e a fim de tecer as últimas provocações decorrentes desse texto, lançamo-nos ao ponto de partida. Procuramos aqui conhecer os significados do ser criança nos contextos de pobreza urbano e rural. Durante a busca desse objetivo nos deparamos com algumas questões que nos fizeram (re)pensar, (re)escrever e (re)significar nossa visão sobre a Psicologia, sobre nossos sujeitos-crianças e as possibilidades de produção de conhecimento sobre ambos. Entendemos a presente pesquisa, acima de tudo, como um constante aprendizado. E o que pudemos aprender com ela? Vejamos.

Revisitando as reflexões iniciais desse texto, partimos do pressuposto de que o trabalho define a existência humana e buscamos sintetizar sobre o modo como os homens superaram os limites da natureza produzindo sua humanidade. No entrecruzamento entre família e trabalho e, considerando as reconfigurações de ambos ao longo da história, mulheres e crianças foram lançadas aos espaços das indústrias tendo papel crucial no desenvolvimento da lógica capitalista a partir da Revolução Industrial. Dividindo, assim, o valor da força de trabalho entre toda a família se trabalha mais, se gera mais lucro e se ganha menos em um ciclo de reprodução da própria miséria. Enquanto isso, é possível identificar que, tanto nas fábricas do século XIX, como na escola contemporânea (permitindo-nos um grande salto na história), a criança passa por um processo de alienação e exploração violentas, seja pelo uso de sua mão de obra para exploração de riquezas ou pela cooptação pela ideologia dominante ensinada nas escolas que reproduz o *status quo* e as possibilidades de exploração humanas.

Ainda na composição das discussões iniciais especificamente no âmbito da Psicologia, selecionamos alguns trabalhos (pesquisas científicas) com os quais pudéssemos dialogar ao longo desse texto. Lançamo-nos, então, em uma busca que, de início, era despretensiosa. Entretanto, os dados que encontramos passaram a incomodar e era necessário ir mais a fundo na questão: o que nós, psicólogos, temos feito na produção do conhecimento sobre/com crianças? A partir de nossas buscas nas bases de dados tivemos em mãos 1323 artigos, que, a partir de nossos critérios de exclusão, tornaram-se 644 trabalhos. Destes, pouco mais da metade traziam as crianças como sujeitos da pesquisa, ou seja, coletavam dados diretamente com elas. Contudo, a forma predominantemente utilizada é o uso de testes tanto de uso exclusivo do psicólogo como aqueles que podem ser utilizados por profissionais em geral.

A partir da leitura desses trabalhos encontramos alguns dados inquietantes; o principal deles associado à ausência de problematizações sobre o ser criança de forma que elas aparecem como se fossem um dado da natureza. Outro ponto que chama a atenção são os dados que nossos testes fornecem e aquilo que passa a ser aferido a partir deles. É inaceitável que nossos instrumentos de trabalho sejam utilizados para afirmar que há uma fenda cognitiva separando crianças das áreas rurais e urbanas; é inaceitável que sejamos cúmplices de experimentos pouco comprometidos com o sujeito e de posturas eticamente duvidosas; é inaceitável que o psicólogo perpetue práticas que corroborem com toda a gama de preconceitos incrustados seja na população campestre seja nos moradores de comunidades pobres dos centros urbanos. Até quando o conceito de normalidade (partindo de parâmetros normativo-burgueses) guiará nossos olhares sobre o ser humano?

Nossa revisão de literatura sobre a produção científica de psicólogos a respeito da infância/criança nos fundamenta a afirmar que a Psicologia tem uma **dívida histórica** com as crianças, muito especialmente as crianças em contextos de pobreza. Nossas concepções sobre o desenvolvimento infantil, ou o que se tem feito delas, tem “contribuído”, em última instância, na construção de políticas públicas para essa população e concordamos que nosso discurso científico tende a “produzir subjetividades desqualificadas – famílias incompetentes e negligentes – colocando os sujeitos em uma posição de tutela em relação ao conhecimento dos especialistas, em especial do campo da Psicologia. As práticas psi, ao constituírem uma infância tida como ideal, desejável, normal, produzem assim uma verdade sobre determinados modos de ser e viver a infância” (CRUZ, HILLENSCHEIM; GUARESCHI, 2005, p. 46).

Encontramos em Vigotski dois eixos principais que nos auxiliaram em nossas reflexões teóricas: 1. A crítica à Psicologia (por meio do seu O significado histórico da crise da Psicologia, escrito em 1927) que, segundo o autor, fundamenta práticas psicológicas que reduzem e seccionam o ser humano de modo cartesiano; 2. A crítica às concepções de desenvolvimento infantil vigentes à época. Dessa forma, partindo de sua visão de desenvolvimento pautada no materialismo histórico-dialético, podemos construir a partir dos textos desse autor a noção de **criança em movimento**, denominação esta que utilizamos para romper em definitivo com quaisquer visões naturalizantes. É Vigotski também que nos fundamenta a pensar sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. Aliando o brincar com a dinâmica entre imaginação-pensamento-linguagem, o autor demonstra que esta atividade ao mesmo tempo em que pode auxiliar o indivíduo no distanciamento da realidade, pode também orientá-lo para a realidade objetiva, sendo o ponto onde social e individual se encontram.

É importante ressaltar que todas essas reflexões teóricas começaram a ser pensadas e repensadas a partir do encontro com as crianças. Ao longo da coleta de dados nos esforçamos para fugir da comparação entre as crianças do campo, do assentamento e do MST, mas consideramos que essas crianças, ao viverem o universal no particular (re)produzem infâncias que se aproximam e se afastam. Era com um misto de entusiasmo e indignação que registrávamos em nossos diários de campo cada nova descoberta. No campo, por exemplo, nos deparamos com a criança assombrada com a iminência do trabalho, crianças que evidenciam relações contraditórias com a cidade e alertam sobre a relação homem-natureza. Imersos na lógica que expulsa do campo e marginaliza nos centros urbanos, evidencia-se uma escola com práticas pedagógicas que anunciam uma profecia auto-realizadora onde já não se espera nada. As crianças do acampamento, os sem-terrinhas, nos mostraram outra lógica de relações humanas que rompem com o modelo capitalista aliando as dimensões do trabalho e da educação; nos mostram ainda que mesmo imersas na lógica do coletivo cada criança é única. Com o currículo escolar construído visando sua formação política, elas aprendem desde cedo a questionar, decidir e reivindicar seus direitos. Enquanto isso no morro, uma dinâmica totalmente diferente emerge e as crianças nos convidam a conhecer sua escola, espaço da esperança que se converte em triste realidade, pois é ali que se concretiza o estigma social das famílias pobres moradoras das favelas. Certamente esse processo não ocorre de maneira passiva: elas resistem (re)criando formas de se relacionarem com professores, diretores e a instituição. Além disso, o encontro com elas nos faz refletir sobre o forte apelo ao consumo, a sexualização da infância e um elemento pão mesmo tempo presente e velado: aliciamento pelo tráfico de drogas.

São três formas de vivenciar a infância, três propostas pedagógicas, três dinâmicas diferentes de inserção no mundo do trabalho – seja o trabalho sendo uma realidade agora ou que se depararão logo mais. No trânsito entre esses três contextos observamos um elemento comum a todas elas: o apreço pelas pipas que dançam no céu, ou, o brincar. A partir dos olhares das crianças fomos apresentados às suas salas de aula, suas escolas, seus bairros, enfim, suas vidas. Conhecemos populações que estão brutalmente afastadas de seus direitos mais elementares, o que afasta as crianças de seu direito elementar também: apenas ser uma criança. A sociedade capitalista contemporânea estabelece uma relação com a criança que favorece de maneira determinante a perda do lúdico. Nesse ponto, aprendemos com os sem-terrinhas e sua forma particular de vivenciar a infância, que a criança precisa de proteção sim e é necessário o entendimento, seja de órgãos governamentais seja da sociedade civil como

um todo, que a criança é do **coletivo**: o cuidado, a educação é da ordem do social e não do particular (exclusividade da família).

Muito se fala de uma infância ideal - que brinca e é feliz. Ela nos leva a um caminho perigoso, pois leva à ilusão de que todas as crianças estão com suas necessidades básicas garantidas. Sabemos que, por mais que as políticas sociais dos últimos 14 anos tenham tirado muitas crianças da miséria, essa ainda não é a realidade vigente no Brasil. Não nos atemos, durante o texto, especificamente às políticas públicas voltadas à criança, mas seria no mínimo irresponsável não tecer algumas inquietações a esse respeito. Consideramos que Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA está muito distante de contemplá-las e protegê-las de maneira efetiva. Buscando como referência apenas o ano de 2014, ficamos com a impressão de que essas políticas avançam a passos largos, tendo em vista as recentes discussões de alguns importantes Projetos de Lei (PL)<sup>40</sup>. Esses aparentes avanços ajudam a encobrir o fato de que provavelmente o ponto nevrálgico dessa questão não esteja na legislação voltada para a infância, mas extrema dificuldade em fazer valer (principalmente em execução e fiscalização) aqueles princípios mais básicos que já estão contemplados no referido documento.

Dessa forma, é inegável que ainda temos muitas amarras quanto às políticas públicas voltadas à infância: “a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa” (DEL PRIORE, 2013, p. 8). Dessa forma o “ECA parece expressar este limite ao positivar como fundamentais muitos direitos econômicos, sociais e culturais, sem ter-se preocupado em normatizar as condições de fato para sua garantia material” (FAJARDO, 2002 apud CRUZ, HILLENSCHEIM; GUARESCHI, 2005, p. 47). Assim, limitando-se a afirmar direitos e a atribuir responsabilidades, distribuídas entre a família, a sociedade e o Estado, o estatuto não entra na lógica do possível, pois apenas enfatiza os direitos da criança como prioridade absoluta. A partir disso entendemos ainda que o psicólogo, ao legitimar o discurso individualista se afasta

---

<sup>40</sup> Citamos alguns aparentes avanços, considerando apenas o ano de 2014: projetos de lei PL7220/14 que torna a exploração sexual de crianças e adolescentes crime hediondo; o PL5921/2001, em tramitação há 13 anos, que proíbe a publicidade/propaganda para a venda de produtos infantis; a Portaria nº 986/2014 da Secretaria de Saúde do Município de São Paulo que institui protocolo e regulamenta o uso de metilfenidato, princípio ativo utilizado em medicamentos como Ritalina e Concerta, no tratamento de crianças e adolescentes diagnosticadas com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), na Rede Pública de Saúde. Há também avanços no polêmico e controvertido PL7672/2010, apelidado de “Lei da Palmada”, em pauta desde 2003, com o objetivo de proibir o uso de castigos físicos na educação de crianças e adolescentes.

da possibilidade de participação efetiva e crítica na construção de políticas públicas voltadas à infância.

Ao final de toda nossa jornada teórico-prática há um ponto principal com o qual gostaríamos de finalizar esse texto: a reflexão sobre a possibilidade do lúdico revolucionário. Acreditamos que essa é a atividade vital com a qual nos deparamos e foram as crianças que nos contaram isso; acreditamos que o brincar é uma forma de recuperar a humanidade do homem; acreditamos, enfim, que o brincar, além de atividade criadora conforme nos ensina Vigotski, é a possibilidade real e concreta que essas crianças encontram no seu cotidiano de romper com a lógica perversa do capital. Há algumas questões que não pudemos aprofundar da maneira como gostaríamos nessa dissertação como uma discussão mais detalhada sobre a dimensão do brincar em contextos de pobreza e sobre a ideia hegemônica que associa a criança à felicidade, à alegria, à positividade (a criança sofre e é necessário garantir esse espaço de acolhimento). No mais, ansiamos por uma ciência psicológica em que os direitos básicos do ser humano se transformem em objeto de transformação social, de forma a mantermos nossos compromisso ético-político em busca da emancipação humana – em busca da emancipação da criança via lúdico.

Enquanto isso elas seguem resistindo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MARTINEZ, A. F. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: RIZZINI, I. (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR/Ministério da Cultura /EDUSU/Amais, 1997, p.19-38.

ALVES, C. F.; SIQUEIRA, A. C. Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural. **Psicol. Cienc. Prof.** [online]. 2013, vol.33, n.2, p. 460-473. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a15.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ARENHART, D. **Infância, educação e MST**. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2013, vol.33, n.2, p. 414-427. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C. Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. **Rev. Saúde Pública** [online]. 2009, vol.43, supl.1, p. 92-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43s1/753.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BARROS, J. A. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BURGOS, M. B. **Segregação urbana e institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas**. Disponível em: <[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/6884\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/6884_Cached.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola? In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. 5. p. 93-115.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORRÊA, V. **Globalização e crise**: o Sistema Capitalcrático ultrapassa o limite da exploração do trabalho. 457 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CORREIA, L. O. **Os filhos da luta pela terra**: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicol. Soc.** [online]. 2005, vol.17, n.3, pp. 42-49. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

DANTAS, J. S. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis –SC. Florianópolis: Em Debate, 2013.

DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DEGANI-CARNEIRO, F.; JACÓ-VILELA, A. M. O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da Psicologia no Brasil. **Interamerican Journal of Psychology**, 2012, vol. 46, p. 159-169. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/284/28424858018.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34531/37269>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, nº 16, vol 1, 2000, p.181-191.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2012.

FABRINI, J. E.; ROOS, D. **Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio latifundiário**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E. Condição cognitiva de crianças de zona rural. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2007, vol.24, n.1, p. 13-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a02.pdf>>. 23 fev. 2014.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, V. C. **Estudos sobre imaginação e criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. 109 f.

GAIVA, M. A. M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, 17 (1), P. 135-46, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, [online]. 2001, n. 116, p. 41-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003. Cap. 1, p. 13-38.

LANE, S. T. M.. A Psicologia Social: uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 10-19.

LEWIN, K.. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-46, 1946.

LIMA, M. A. C.; MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educ.** v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

LOMBARDI, J. C. **Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013. Cap. 4, p. 45-53.

MARCÍLIO, M. L. (org.). **Família, mulher, sexualidade e Igreja na História do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1993.

MARCÍLIO, M. L. Fontes para o estudo da criança: períodos colonial e imperial. In: RIZZINI, Irma. (org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro: EDUSU, 2000.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: \_\_\_\_\_. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Cultura e Conhecimento. GT Filosofia da Educação. Disponível em: <[http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. (Livro 1, Tomo 1). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: LDA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MONCORVO FILHO, C. A. **Histórico da proteção à criança no Brasil – 1500-1922**. Rio de Janeiro: Departamento da Criança no Brasil, 1926.

MOURA, E. B. **Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital**. Petrópolis: Vozes, 1982.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R. A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2012, vol.28, n.3, p. 275-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a03v28n3.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, M. S.; TOURINHO, E. Z.. Desempenho de crianças do ensino fundamental na solução de problemas aritméticos. **Estud. psicol. (Natal)** [online]. 2001, vol.6, n.1, p. 63-74. Acesso em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5333.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap 4, p. 77-89.

PATTO, M. H. S. **Formação de psicólogo e relações de poder**: sobre a miséria da Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

PAULA, D. F. **União do ensino com o trabalho produtivo**: a educação em Marx e Engels. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, F. M. **Pequenos trabalhadores**: sobre a educação física, a infância empobrecida e o lúdico numa perspectiva histórica e social. Florianópolis: UFSC, 1995.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, 2007, 17(38), 311-320. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso 12 nov. 2014.

POSSOBON, R. F.; MORAES, A. B. A.; AMBROZANO, G. M. B.; COSTA JUNIOR, A. L. O comportamento de crianças em tratamento odontológico: intervenção psicofarmacológica. **Psicol. estud.** [online]. 2004, vol.9, n.1, pp. 29-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a05.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

PRADO, R. L. C. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos (as)**: uma interpretação ideológica. 280 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 293 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ.** [online]. 2013, vol.22, n.49, supl. 01, p. 295-304. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v22n49s01/v22n49s01a06.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2014.

PRETTO, Z. A infância como acontecimento singular na complexidade dialética da história. **Psicol. Soc.** [online]. 2013, vol.25, n.3, p. 623-630. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/16.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

PROUT, A. **The future of childhood**. London: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cad. Pesqui.** [online]. 2010, vol. 40, n.141, p. 777-792. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a06.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

RANIERI, J. **A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: In: DEL PRIORE, M (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 14, p. 376-406.

ROSEMBERG, F. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap.14, p. 249-278.

ROSSETTO, E. R. A. Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela reforma agrária. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psic. Teor. e Pesq.** [online]. 2010, vol.26, n.4, p. 585-594. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SANTOS, E. C.; KOLLER, S. H. Brincando na rua. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 187-206.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2002. p. 9-34.

\_\_\_\_\_ (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.34, p. 152-165. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

SAWAIA, B. B. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência: uma análise psicossocial do processo da consciência de mulheres faveladas participantes de movimentos urbanos de reivindicação social e de um grupo de produção de artesanato**. 329 f. Tomo I. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987a.

SAWAIA, B. B. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência: uma análise psicossocial do processo da consciência de mulheres faveladas participantes de movimentos urbanos de reivindicação social e de um grupo de produção de artesanato**. 104 f. Tomo II. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 1987b.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAWAYA, S. M. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642001000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 dez. 2014.

SCHWEDE, G.; ZANELLA, A. V. Olhares de crianças a relevar a polifonia da cidade. **Psico-USF** [online]. 2013, vol.18, n.3, p. 395-406. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a06v18n3.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SILVA, E. M.; ALBUQUERQUE, C. P.. Atraso no desenvolvimento: a imprecisão de um termo. **Psic., Saúde & Doenças** [online]. 2011, vol.12, n.1, p. 19-39. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v12n1/v12n1a02.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9694/8905>>. Acesso em: 05 set. 2014.

SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, J.; JERONYMO, D. V. Z.; CARVALHO, A. M. P. Maturidade emocional e avaliação comportamental de crianças filhas de alcoolistas. **Psicol. estud.** [online]. 2005, vol.10, n.2, p. 191-199. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a05.pdf>>. Acesso em: 03. nov. 2014.

SOUZA, M. P. R.. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, S. J. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2008, vol. 21, n.3, p. 374-382. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a05.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesq.** vol.31 n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

YAMIN, G.; MENEGAT, A. S. “Odeio andar de ônibus!”: o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. Cap. 11, p. 205 – 220. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VENANCIO, R. P. **Famílias abandonadas:** assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador - séculos XVIII e XIX. São Paulo: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1927), 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** (v. 4). Madrid: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

**ANEXO 1 - Levantamento inicial de artigos em periódicos indexados em Psicologia por linha editorial, conceito, artigos válidos, artigos excluídos e totais.**

<b>Periódico</b>	<b>Linha editorial do periódico</b>	<b>Conceito CAPES</b>	<b>Artigos válidos</b>	<b>Artigos excluídos</b>	<b>Total</b>
Paidéia	Destina-se a publicação de trabalhos científicos originais na área de psicologia e afins	A1	59	11	70
Psicologia Reflexão e Crítica	São publicados trabalhos originais na área de psicologia do desenvolvimento, avaliação psicológica e processos psicológicos básicos	A1	127	32	159
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Publicar trabalhos originais relacionados à psicologia	A1	70	8	78
Ágora	Fórum de discussão de pesquisas sobre os temas e problemas mais relevantes da Psicanálise contemporânea	A2	1	1	2
Brazilian Journal of Medical and Biological Research	Publicar resultados de pesquisas originais que contribuam significativamente para o conhecimento no campo das ciências médicas e biológicas	A2	0	0	0
Cadernos de Saúde Pública	Publicar artigos originais com elevado mérito científico que contribuam ao estudo da saúde pública em geral e disciplinas afins	A2	9	234	243
Ciência & Saúde Coletiva	Publicar debates, análises e resultados de investigações sobre um Tema Específico considerado relevante para a Saúde Coletiva	A2	29	111	140
Educação e Sociedade	Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação	A2	5	37	42
Estudos de Psicologia (Campinas)	Promover e divulgar o conhecimento científico e técnico na área de Psicologia bem como discutir o significado de práticas nos campos profissional e da pesquisa	A2	65	9	74
Estudos de Psicologia (Natal)	Publicar trabalhos inéditos em Psicologia	A2	61	5	66
Jornal Brasileiro de Psiquiatria	Divulgar trabalhos de pesquisa científica no campo da psiquiatria e áreas afins	A2	2	9	11

Psico-USF	Servir de fórum para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia	A2	34	11	45
Psicologia: Ciência e Profissão	Publica artigos originais referentes à atuação profissional do psicólogo, à pesquisa, ao ensino ou à reflexão crítica sobre a produção de conhecimento na área da Psicologia	A2	39	1	40
Psicologia e Sociedade	Publicar artigos originais sobre temáticas que privilegiem pesquisas e discussões na interface entre a psicologia e a sociedade	A2	33	4	37
Psicologia em Estudo	Publicar textos originais sobre temáticas na área de Psicologia e nas suas interfaces com as Ciências Humanas e as Ciências da Saúde	A2	77	14	91
Psicologia USP	Estimular a interlocução da Psicologia com as demais áreas do conhecimento	A2	23	5	28
Revista Brasileira de Psiquiatria	Publicar trabalhos originais de todas as áreas da psiquiatria	A2	4	63	67
Revista de Saúde Pública	Publicar e disseminar produtos do trabalho científico que sejam relevantes para a Saúde Pública	A2	4	118	122
Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	Veicular textos e trabalhos científicos que possam contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tratamento e a prevenção do sofrimento psíquico	A2	2	6	8
TOTAL			644	679	1323