

MÁRCIA ONÍSIA DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE  
TRABALHO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Economia Doméstica, para obtenção  
do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2009

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S586r  
2009

Silva, Márcia Onísia da, 1974-  
Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho  
numa perspectiva piagetiana / Márcia Onísia da Silva.  
– Viçosa, MG, 2009.  
xix, 283f. : il (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Sociologia do  
conhecimento. 3. Papel sexual no ambiente de trabalho.  
4. Mulheres - Emprego. 5. Homens - Emprego. 6. Relações  
trabalhistas. 7. Psicologia educacional. I. Universidade  
Federal de Viçosa. II. Título.


CDD 22.ed. 306.36

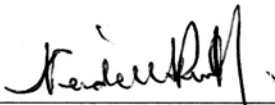
MÁRCIA ONÍSIA DA SILVA

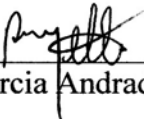
**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE  
TRABALHO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Economia Doméstica, para obtenção  
do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 19 de outubro de 2009.

  
Prof<sup>ª</sup> Gisele Maria Costa Souza  
Coorientadora

  
Prof<sup>ª</sup> Neide Maria de Almeida Pinto  
Coorientadora

  
Prof<sup>ª</sup> Rita Márcia Andrade Vaz de Melo

  
Prof<sup>ª</sup> Tereza Angélica Bartolomeu

  
Prof<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)

*Capitães de indústria*

Eu às vezes fico a pensar  
Em outra vida ou lugar  
Estou cansado demais

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
É quando eu me encontro perdido  
Nas coisas que eu criei  
E eu não sei  
Eu não vejo além da fumaça  
O amor e as coisas livres, coloridas  
Nada poluídas

Eu acordo p'ra trabalhar  
Eu durmo p'ra trabalhar  
Eu corro p'ra trabalhar

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
Eu não vejo além da fumaça que  
Passa  
E polui o ar  
Eu nada sei  
Eu não vejo além disso tudo  
O amor e as coisas livres, coloridas  
Nada poluídas

Paralamas do Sucesso  
(1996)

**A todas as pessoas que acreditam ser possível transformar o mundo por meio de seu trabalho; do investimento em educação e da valorização da infância e da adolescência...**

### **Oito anos**

Por que você é Flamengo  
E meu pai Botafogo?  
O que significa  
"impávido colosso"?  
Por que os ossos doem  
Enquanto a gente dorme?  
Por que os dentes caem?  
Por onde os filhos saem?  
Por que os dedos murcham  
Quando estou no banho?  
Por que as ruas enchem  
Quando está chovendo?  
Quanto é mil trilhões  
Vezes infinito?  
Quem é Jesus Cristo?  
Onde estão meus primos?  
Well, well, well  
Gabriel...  
Por que o fogo queima?  
Por que a lua é branca?  
Por que a terra roda?  
Por que deitar agora?  
Por que as cobras matam?  
Por que o vidro embaça?  
Por que você se pinta?  
Por que o tempo passa?  
Por que a gente espirra?  
Por que as unhas crescem?  
Por que o sangue corre?  
Por que a gente morre?  
Do que é feita a nuvem?  
Do que é feita a neve?  
Como é que se escreve  
Reveillòn? well, well, well, Gabriel...  
Composição: Paula Toller

Às crianças e adolescentes que, com todos os seus “porquês”, nos instigam a (re) pensar os nossos... Camila, Everton, Carol, Miriam, ao Bruno, Ana Clara, Mateus, Gabriel ... (e quantos ainda vierem). Razão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

*Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo a fora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável: além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída.*

*(Mahatma Gandhi )*

A *Deus*, força maior e proteção sempre presente em minha vida.

### **À família...**

Aos meus pais *Percília* e *José*, pela vida e por todos os conhecimentos adquiridos na experiência e transmitidos aos filhos ao longo da caminhada; pelos valores, princípios, pela compreensão, carinho, pelo exemplo de vida, renúncia a tudo pelos filhos; por serem nossos primeiros torcedores, pelo porto seguro garantido a cada retorno ao lar e, principalmente, por serem os primeiros a acreditar e investir em nossos sonhos...

Aos meus irmãos *Wagner, Águida, Gervásio, Policarpo, Jefferson, Dagma, Nilma, Ana e José Ricardo*, pelas inúmeras formas de participação e por entenderem a ausência, diminuindo a distância pelos telefonemas, mensagens instantâneas, e-mails, fotos e vídeos on-line. Nada é mais importante que saber que nunca estaremos sós.

Meus sobrinhos e sobrinhas – *Camila, Everton, Carolina, Bruno* (emprestado), *Ana Clara, Miriam, Mateus, Gabriel* (e aos que ainda virão...), que preenchem nossa vida de alegria e, ao nos indagar sobre o mundo, mostram-nos os caminhos do pensamento infantil.

**Iterlandes Jr.**, companheiro não só da vida, mas da academia e por me incentivar, mesmo sabendo que isso poderia significar uma separação temporária; por ser meu porto seguro na alegria e na tristeza, na saúde e na doença; pela presença verdadeira, pelo ombro amigo e por tudo o que representa em minha vida...

Aos meus cunhados e cunhadas que, como parte da família, nos ajudam a cuidar uns dos outros, formando uma família cada vez maior.

**D. Geralda e Sr. Iterlandes**, meus sogros, pelo apoio direto e indireto durante a graduação e o mestrado.

Ao **vô Felipe** (*in memoriam*) e **vó Zu**, que me adotaram com muito carinho e a quem adotei também. Obrigada por me ajudarem a acreditar na vida, nas pessoas e na humildade humana.

### À comunidade acadêmica...

#### **Lurdinha, orientadora,**

“que com toda paciência e em sua *infinita e absoluta bondade* me mostrou que os caminhos podem ser muitos, mas é preciso tomar cuidado com os atalhos, mostrando-me meus limites e por estar presente sempre que necessário, indicando o caminho do possível; que, quando deveria ser simplesmente professora, foi mestra, transmitindo seus conhecimentos e experiências, auxiliando-me a construir as minhas; que, quando deveria ser mestra, foi amiga e em sua amizade me compreendeu e me incentivou a seguir meu caminho; que, quando deveria ser orientadora, foi guia, indicando as passagens seguras e desviando das armadilhas. Meus maiores agradecimentos e o meu profundo respeito serão poucos diante do muito que me foi oferecido”.

**Gisele**, por, cumprindo seu papel de orientação, ter sempre me enriquecido com entusiasmo e dedicação, acrescentando incalculável valor. Sua contribuição foi de valor imensurável. Obrigada pela presença, preocupação constante e carinho dedicado, referências enviadas, mesmo a distância.

À **Neide**, por ter, também, dedicado grande parte de seu tempo à leitura, contribuindo com suas considerações, críticas e sugestões.

À **Brunela**, pela dedicação no apoio à construção do instrumento de pesquisa, pelas grandes ideias, pelo envolvimento entusiasmado, carinho e pela criatividade que tornou possível a realização deste estudo, de forma a respeitar o desenvolvimento infantil, considerando cada etapa como única.

Às professoras da área de Desenvolvimento Humano e Família do DED, por terem mostrado o caminho do necessário; souberam se fazer também companheiras nos momentos de solidão. Responsáveis pela continuidade do trabalho da Professora **Myriam de Oliveira Fernandes** (*in memoriam*), a quem não conheci, mas cujos frutos florescem nos laboratórios, indicando que grandes empreendimentos sobrevivem naqueles que acreditam neles, fazendo-se seus discípulos.

*Ângela*, por todo acompanhamento e orientação na graduação, pelo companheirismo enquanto colega de trabalho, por abraçar causas tão nobres e lutar por seus (e pelos não seus) alunos.

*Maria José Oliveira Fontes*, um anjo, um exemplo de vida e de profissional, por ter oferecido amplas oportunidades na academia, pelas lindas mensagens de apoio e incentivo, força e fé. Que Deus a ilumine sempre.

*Lígia*, com quem aprendi “que tudo é processo”, o que me ajudou a pensar sobre meu próprio tempo, pelas leituras críticas e indicações, pela companhia e apoio em todos os momentos quando precisei.

*Naise*, com todos os seus “por quês” e “qual é o seu objetivo?”, que sempre me incitaram a rever e repensar, de forma crítica, o planejamento diário, as ações, as tomadas de decisão, pelas grandes oportunidades e confiança depositada todo esse tempo, pela presença tranquila e pelas análises formais e informais, por acreditar em mim e fazer-me acreditar também.

Às técnicas dos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e Humano *Adriane, Celeste, Cláudia*, pelas oportunidades e por acreditarem em nós. Todo o meu carinho e “muito obrigada” sempre.

À *Luciane*, em especial, pela pessoa doce e sempre disposta a contribuir, pelo muito que me incentivou em toda a trajetória e pelo apoio também fora do domínio acadêmico, para além dos limites das Quatro Pilastras; pelas inúmeras vezes que me ofereceu carona (ou às vezes que pedi) e por ter sempre me esperado entrar em casa para garantir que eu estaria bem. Isso não tem preço!

À *Regina*, por, mesmo em outra área, ter sempre sabido relacionar tão sensivelmente os conhecimentos, acrescentando valor à Economia Doméstica. Obrigada pelo gravador, que foi instrumento indispensável na coleta de dados. Obrigada por ser você.

Aos funcionários do DED, que nos auxiliaram no dia a dia, especialmente a *Aloisia*, que nos orientou sempre que precisamos; *Roberto, João, Lena e Efigênia*, por sempre estar dispostos a colaborar conosco.

À instituição de ensino que nos abriu suas portas para a pesquisa, mostrando a consciência e entendimento da importância de sua integração com a universidade:

Às crianças e adolescentes que fizeram parte do estudo e nos mostraram algo que vai além da pesquisa: a alegria de ser e de viver a infância.

Aos pais, por terem autorizado as entrevistas com seus filhos.

Às professoras das crianças entrevistadas, por terem interrompido algumas atividades para que nossas atividades de pesquisa pudessem ocorrer.

Às professoras do Departamento de Economia Doméstica, cujos ensinamentos mostraram que o conhecimento construído é algo que nos pertence e

ninguém nos tira. Especialmente, à Professora **Aurora**, que muito incentiva os estudantes na graduação.

Aos profissionais dos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e Humano, pelo companheirismo no decorrer dos anos em que trabalhei lá e pela simplicidade com que me ensinaram muito sobre a importância das boas relações humanas.

Ao professor **Juan Delval**, por ter contribuído com suas sugestões para a elaboração da entrevista clínica.

Ao Professor **Marcelo Miná**, do DER/UFV, pela indicação de leituras que muito contribuíram para a compreensão da temática estudada.

Aos alunos do Curso de Educação Infantil, com quem aprendi muito, por terem-me auxiliado e compreendido o empreendimento.

À **UFV**, Instituição que nasceu de uma tradição “rural” e abriu-se aos novos tempos, tornando-se “plural”, abraçando diferentes áreas do conhecimento e abrindo portas para a construção de saberes apoiados em seus três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

#### **Aos meus amigos da vida e da caminhada...**

*Amizade sincera é um santo remédio. É um abrigo seguro. É natural da amizade: o abraço, o aperto de mão, o sorriso. Por isso, se for preciso, conte comigo, amigo disponha. Lembre-se sempre de que, mesmo modesta, minha casa será sempre sua. Amigo, os verdadeiros amigos do peito, de fé, os melhores amigos não trazem dentro da boca palavras fingidas ou falsas histórias; sabem entender o silêncio e manter a presença mesmo quando ausentes. Por isso mesmo, apesar de tão raro no mundo, não há nada melhor do que um grande amigo.*

Renato Teixeira

**Ana Paula Pereira Castro**, pelas contribuições no início do processo de construção do projeto de pesquisa.

Companheiros do mestrado da Turma de 2006, especialmente **Noêmia**, **Rejane** e **Vicentina**, com quem pude conviver em algumas disciplinas, e da Turma de 2007.

**Mônica**, que como eu, iniciou seu longo trajeto na UFV desde a graduação e empreendeu uma busca incessante de aprendizagem e de desenvolvimento, com muitas pedras, as quais construímos escadas e com muitas flores, com as quais fizemos jardins. À sua irmã **Aline**, que nos acompanhou dividindo alegrias e tristezas.

Às minhas grandes amigas que ficam para sempre: **Verônica**, **Débora**, **Adriana**, **Ingrid**, **Poty**, **Josélia**, **Natália**... Como agradecer momentos especiais e em que a força de um simples abraço nos ajuda a seguir e trilhar o caminho?

À minha amiga *Delaine*, pela experiência de vida que me serve de exemplo para a caminhada e pela companhia nos momentos oportunos.

Os meus amigos de Sete Lagoas, por estarem sempre presentes mesmo a distância: *Cida e Paulo, Elaine, Lili, Silvana e Andim, Edivânia e Valdinei, Eloísa e Wiliam, Elisiane, Clara, Aline, Zi, os quais estão guardados a sete chaves.*

#### AGRADEÇO ESPECIALMENTE À

LURDINHA e NAISE:

*Que, nas tantas vezes que a caminhada se mostrou dura e o tempo implacável, souberam, de inúmeras formas, ajudar-me a compreender, aceitar e buscar as respostas aos problemas, sem perder o foco e a certeza de que sempre haverá alguém – perto ou distante – que estará torcendo por mim e, com tamanha sinceridade, me fazendo acreditar que poderia mais do que sonhava...que alcançaria mais do que supunha... E, por isso, eu serei sempre grata e estarei aqui.*

*Muito obrigada!*

## **BIOGRAFIA**

MÁRCIA ONÍSIA DA SILVA, filha de José da Silva Araújo e Percília José da Silva, nasceu em Sete Lagoas, MG, em 1974.

No ano de 2000, ingressou no Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV), formando-se nas modalidades bacharelado (2003) e licenciatura (2004). No ano de 2005, ingressou no recém-criado curso de Educação Infantil, complementando sua formação, ao qual foi concluída em 2006, com uma turma de sete alunas. Foi medalha de prata “Artur Bernardes” e homenageada com o certificado de “Melhor Desempenho Acadêmico”.

No ano de 2003, ingressou como estagiária no Curso de Habilitação do Professor de Educação Infantil, em nível médio, que era integrante do Programa Minas – Universidade Presente, no qual pôde aprimorar seus conhecimentos na área de Formação de Professores.

Em 2005, iniciou estágio no Laboratório de Desenvolvimento Infantil-LDI/UFV, onde pode fazer a relação teoria/prática na educação infantil.

Participou de projetos de capacitação de professores da Educação Infantil, destacando-se os cursos em São Miguel do Anta, MG, e Rio Doce, MG, e cursos oferecidos em programas da UFV, como o Projeto Geração Criança.

Em 2007, mesmo ano em que iniciou o mestrado, iniciou também suas atividades como docente, atuando como Professora Auxiliar no Departamento de Economia Doméstica da UFV, no qual lecionou disciplinas da área de Família e Desenvolvimento Humano, abrangendo: Desenvolvimento da Criança; Avaliação do

Desenvolvimento da Criança; Múltiplas Linguagens na Educação Infantil; Didática da Educação Infantil; Currículo da Educação Infantil; e Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Sua atuação como professora encerrou-se em dezembro de 2008, totalizando dois anos. Possui publicações sobre formação de professores e desenvolvimento da criança.

## SUMÁRIO

	Página
RESUMO .....	xvi
ABSTRACT .....	xviii
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	8
2.1. Percorrendo a visão histórica sobre trabalho .....	9
2.2. Buscando relações entre o trabalho e as questões de gênero: a invisibilidade da mulher e a proeminência masculina .....	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	18
3.1. A construção do conhecimento na teoria Piagetiana.....	18
3.2. Fatores do desenvolvimento cognitivo .....	21
3.3. Os estágios do desenvolvimento cognitivo .....	25
3.4. O conhecimento social na teoria de Piaget .....	30
3.5. O Método Clínico Piagetiano.....	33
3.6. Os tipos de respostas obtidas nas entrevistas .....	37
3.7. O método clínico em pesquisas recentes.....	42
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
4.1. Delineamentos da pesquisa .....	47
4.2. Local de estudo .....	48
4.3. Unidade empírica de análise .....	49

	Página
4.4. População e amostra.....	49
4.5. Método para coleta dos dados.....	52
4.5.1. Estudo-piloto.....	53
4.6. Procedimentos para análise dos dados.....	54
4.6.1. Tratamento dos dados.....	55
4.6.2. Análise dos dados.....	56
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
ARTIGO 1.....	60
A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE TRABALHO: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	60
RESUMO.....	60
ARTICLE 1.....	62
CONSTRUCTING RESEARCH INSTRUMENTS TO ANALYZE CHILDREN’S AND ADOLESCENTS’ REPRESENTATIONS OF WORK: METHODOLOGICAL APPROACHES.....	62
ABSTRACT.....	62
1. INTRODUÇÃO.....	64
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	68
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1. População e amostra.....	76
3.2. Método para coleta e análise dos dados.....	77
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	79
4.1. A construção do instrumento para análise das representações de crianças e adolescentes sobre trabalho.....	79
4.2. Estudo-piloto: um meio para a elaboração do instrumento de pesquisa.....	81
4.3. Conceituação de trabalho.....	83
4.4. Trabalho remunerado e não remunerado.....	84
4.5. Divisão sexual do trabalho.....	85
4.6. A autorização da instituição e dos pais/mães ou responsáveis.....	89
4.7. A coleta dos dados com as crianças e adolescentes.....	89

	Página
4.8. Aplicação da entrevista clínica e as respostas dos sujeitos ao material concreto.....	90
4.9. Discutindo as representações do ambiente e de figuras humanas em desenhos.....	90
5. CONSIDERAÇÕES.....	98
6. REFERÊNCIAS.....	101
ARTIGO ORIGINAL.....	103
O CONCEITO DE TRABALHO NA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM ESTUDO EVOLUTIVO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	103
RESUMO.....	103
ABSTRACT.....	105
1. INTRODUÇÃO.....	107
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	111
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	117
3.1. População e amostra.....	117
3.2. Método para coleta dos dados.....	119
3.3. Procedimentos para análise dos dados.....	119
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	124
4.1. A construção do conhecimento social sobre o trabalho.....	154
5. CONSIDERAÇÕES.....	158
6. REFERÊNCIAS.....	162
ARTIGO ORIGINAL.....	165
REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE TRABALHO REMUNERADO E TRABALHO DOMÉSTICO.....	165
RESUMO.....	165
ORIGINAL ARTICLE.....	167
CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' REPRESENTATIONS OF PAID WORK AND HOUSEWORK.....	167
ABSTRACT.....	167
1. INTRODUÇÃO.....	169
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	172

	Página
2.1. Princípios da teoria Piagetiana.....	172
2.2. Algumas concepções sobre trabalho e o trabalho feminino: a mulher e a questão da sua “invisibilidade” .....	177
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	181
3.1. População e amostra.....	181
3.2. Método de coleta dos dados .....	182
3.3. Procedimentos de análise dos dados .....	183
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	188
5. CONSIDERAÇÕES.....	207
6. REFERÊNCIAS.....	210
ARTIGO ORIGINAL .....	213
DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: A POLARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO E MASCULINO NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	213
RESUMO .....	213
ABSTRACT.....	215
1. INTRODUÇÃO .....	217
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	220
2.1. Princípios da Epistemologia Genética .....	220
2.2. A questão do trabalho e a divisão sexual do trabalho: a determinação dos lugares femininos e dos lugares masculinos.....	224
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	228
3.1. Sujeitos e situação experimental .....	229
3.2. Coleta e tratamento dos dados.....	229
3.3. Procedimentos para análise dos dados .....	230
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	234
5. CONSIDERAÇÕES.....	255
6. REFERÊNCIAS.....	258
6. CONCLUSÕES .....	261
7. REFERÊNCIAS.....	267
APÊNDICES.....	275

	Página
APÊNDICE A – CARTA ENVIADA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	276
APÊNDICE B – CARTA ENVIADA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES.....	278
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PERGUNTAS VERBAIS DA ENTREVISTA CLÍNICA.....	279
APÊNDICE D – MATERIAL CONCRETO UTILIZADO NA ENTREVISTA CLÍNICA.....	282

## RESUMO

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2009.  
**Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto.

A construção do conhecimento por crianças e adolescentes tem instigado pesquisas nos mais variados campos. O conhecimento social, que é construído pela transmissão social e pela interação entre o sujeito e o meio em que vive, é de extrema importância para seu desenvolvimento. Esta proposta originou-se de uma experiência de estágio na Educação Infantil, no qual se percebeu que as crianças diferenciavam o trabalho do homem do trabalho da mulher, mas não compreendiam bem o mundo do trabalho. A problemática que apresentamos foi: quais as representações de crianças e adolescentes, na faixa-etária de 4 a 14 anos, sobre trabalho e se crianças e adolescentes, nesta faixa etária, estabeleciam relações entre trabalho e gênero, distinguindo as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente na nossa sociedade. As hipóteses que nortearam o estudo foram de que crianças e adolescentes criam modelos e representações sobre a categoria trabalho que variam à medida que percorrem os diferentes estágios de desenvolvimento, os quais não se configuram como meras cópias da realidade, mas são transformados ativamente pelos sujeitos e que crianças e adolescentes na faixa

etária de 4 a 14 anos incorporam a polarização da divisão sexual do trabalho vigente em nossa sociedade em “trabalho feminino” e “trabalho masculino”. Os objetivos foram identificar e analisar a gênese das representações sobre a categoria trabalho e sobre a divisão sexual do trabalho, de crianças e adolescentes, na faixa etária entre 4 e 14 anos, de uma escola particular de Viçosa, MG. Utilizamos o Método Clínico Piagetiano, que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista clínica, constituída de perguntas abertas e da possibilidade de utilização de material concreto. Constituíram a amostra crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, matriculados em uma escola particular de Viçosa, MG. Construimos o instrumento composto de perguntas abertas e de material concreto com fichas representando atividades laborativas. Na análise dos dados, utilizamos três categorias: conceito de trabalho, trabalho remunerado vs. não remunerado e divisão sexual do trabalho, elaborando-se os níveis de respostas dos sujeitos. Os resultados apontaram que a construção do conhecimento social passa por fases evolutivas, indo de níveis mais simples para mais elaborados. Nossas hipóteses se confirmaram, uma vez que os dados revelaram mudança evolutiva nas representações de crianças e adolescentes – ressalta-se que encontramos uma mesma criança em níveis diferentes de compreensão. Distinguimos quatro níveis de compreensão sobre trabalho: Pré-I, I, II e III. Este estudo constituiu-se de uma coorte de uma temática ampla e novos estudos que busquem mais informações sobre o que pensam crianças e adolescentes sobre trabalho se fazem necessários. É importante conhecer as representações dos sujeitos para que se possa tomar consciência dos valores e princípios repassados às novas gerações, os quais servem de base para suas construções, evitando-se a cultura do sexismo e a criação de estereótipos, muitas vezes, considerados naturais.

## ABSTRACT

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2009.  
**Children's and adolescents' representations of work – from a Piagetian perspective.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Gisele Maria Costa Souza and Neide Maria de Almeida Pinto.

The construction of knowledge by children and adolescents has prompted research into various fields. Social knowledge, which is constructed by social transmission and the interaction between subjects and the environment they live in, is extremely important for their development. This proposal originated from an internship experience in early childhood education, from which it was realized that children differentiated men's from women's work, but did not understand well the world of work. The problem presented was: “What are the representations of work by children and adolescents in the age range from 4 to 14 years?” and whether children and adolescents in this age group established relationships between work and gender, distinguishing labor activities carried out by men and women in the polarization between "men's work" and "women's work" according to the sexual division of labor in our society. The hypotheses that guided the study were that children and adolescents create models and representations of work that change as they go through the various stages of development, not as mere copies of reality, but being actively processed by the subjects, and that children and adolescents aged 4 to 14 years incorporate the polarization of the sexual division of labor force in our

society into "women's work" and "men's work". The objectives of the research were to identify and analyze the genesis of representations of working class and the sexual division of labor by children and adolescents, aged between 4 and 14 years, in a private school in Viçosa, MG. We used the Piagetian Clinical Method to collect data using clinical interviews consisting of open questions as well as the use of concrete material. Children and adolescents aged 4 to 14 years enrolled in a private school of Viçosa, MG, constituted the sample. We built up the instrument consisting of open questions and concrete material with cards representing labor activities. For data analysis, we used three categories: concept of work, paid vs. unpaid work and sexual division of labor, working out the levels of the subjects' answers. The results showed that the social construction of knowledge goes through phases of evolution, ranging from simpler to more elaborate levels. Our hypotheses were confirmed, since the data revealed evolutionary change in the representations of children and adolescents - it should be pointed out that we find a same child at different levels of understanding. Four levels of understanding of work were identified: Pre-I, I, II and III. This study consisted of a cohort of a broad thematic, therefore, further studies seeking more information on children's and adolescent's understanding on work are needed. Gaining knowledge on subjects' representations is important for realizing values and principles that are passed on to younger generations, which are the basis for their constructions, avoiding the expansion of sexism and stereotypes in our culture, which is often seen as natural.

## **1. INTRODUÇÃO**

O conhecimento social é uma das formas de conhecimento consideradas por Piaget e deriva das trocas com os outros indivíduos por meio das interações e transmissões sociais que o sujeito estabelece no decorrer de sua vida. Esse tipo de conhecimento evolui de forma mais simples na infância para formas mais elaboradas, quando o indivíduo atinge a adolescência. Nossa proposta foi verificar como se dá a construção do conhecimento sobre a categoria trabalho por crianças e adolescentes, considerando que são seres ativos na construção de seu próprio conhecimento e que este é construído na interação com o meio físico e social, não copiando os dados da realidade, mas os transformando ativamente.

Ao eleger as crianças e adolescentes como fonte de estudo para a compreensão da sociedade e da família, é necessário situar qual a concepção de criança e de adolescente norteia a investigação, pois a visão de criança e adolescente varia de acordo com a sociedade e em diferentes períodos históricos. Historicamente, essa visão passa por mudanças marcantes no decorrer do tempo, e pesquisa como a de Ariès (1986) indica como essa visão foi sendo construída em diferentes momentos na história da humanidade. Ariès realizou estudos sobre a história da infância por meio de muitas fontes, utilizando a iconografia religiosa e leiga, os registros de batismo e os diários de família, entre outros. Assume importância ímpar em suas pesquisas, a análise de pinturas que retratavam as crianças em cada época. A partir de seus estudos, surgiram vários trabalhos historiográficos mostrando como as sociedades representam a infância. Por volta do século XVII, a arte medieval

desconhecia a infância ou não tentava representá-la, parecendo não haver lugar para a infância nesse período. Retratadas como adultos em miniatura nas pinturas artísticas, nenhuma característica própria da infância era contemplada, e as crianças recebiam formas de homens reproduzidos em escala menor. Até por volta do século XIII é essa imagem que era divulgada: não existiam crianças caracterizadas por expressões particulares. A infância nada mais era que um período de transição para a vida adulta, que logo seria ultrapassado.

Aparece, aproximadamente no século XIII, uma imagem de criança mais próxima do sentimento moderno, a de anjo, retratando-se aquelas que ajudavam nas missas, com traços mais leves e femininos. Surge a visão de criança-modelo e ancestral de todas as crianças pequenas, o do menino Jesus ou de Nossa Senhora menina. A infância sagrada, retratada no século XIV, seria ampliada e diversificada para atividades cotidianas e da vida comum: a criança se alimentando, brincando com seus companheiros de jogos, tendo suas roupas trocadas etc., mas acompanhada de adultos e participando de atividades do mundo adulto. Duas ideias podem ser inferidas dessas cenas: a vida cotidiana das crianças estava misturada com a dos adultos e a de que os pintores gostavam de retratar a criança por sua graça ou por ser “pitoresca”, “engraçadinha” (ARIÈS, 1986).

Para Ariès (1986), na sociedade Medieval o sentimento da infância não existia; assim que a criança era considerada capaz de sobreviver sem a solicitude constante do adulto, ingressava na sociedade dos adultos, não se distinguindo destes. Esperava-se que a criança superasse o período de alto índice de mortalidade, após o qual ela passava ao mundo adulto. No século XIV, inicia-se um pensamento sobre a infância pelo qual se admitia que a criança possuía personalidade, atribuindo-lhe um sentido poético e familiar.

No primeiro sentimento da infância levantado por Ariès, o de “paparicação”, que surge no interior da família, a criança é vista como fonte de distração e de relaxamento para o adulto. O segundo sentimento de infância, chamado por Ariès de sentimento de “moralização”, advém de fonte externa à família, como o eclesiástico, os homens da lei e os moralistas no século XVII e consistia em preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Inicia-se no século XVIII a preocupação com a higiene e saúde da criança, tornando-se ela assunto sério e digno de atenção (ARIÈS, 1986).

Educadores como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) introduziram novas concepções sobre a criança, afirmando que ela tem natureza peculiar, boa, sensível e merece atenção diferenciada do adulto. Atualmente, a criança é considerada um ser ativo na construção do próprio conhecimento, e, conforme Piaget (1967), o desenvolvimento se dá por estágios que têm uma sequência e uma ordem lógica. Na área da Educação, as descobertas de Piaget trouxeram muitas respostas e levantaram questionamentos sobre o processo-ensino aprendizagem. Esse processo passa a assumir importância cada vez maior, colocando a criança como sujeito e alvo principal das ações educativas.

Elias (1994) concordou com essa ideia, afirmando que, ao nascer, cada indivíduo possui suas características, mas é na sociedade que a criança se transforma num ser mais complexo. Ao crescer num grupo, o ser humano aprende a fala articulada e estabelece as relações que nunca são idênticas para duas pessoas. A individualidade não depende apenas da constituição do ser humano, mas do processo de individualização que advém das relações estabelecidas nas diferentes sociedades, com sua cultura e em cada momento histórico.

Salles (2005) apontou que, atualmente, a criança e o adolescente são concebidos como sujeitos com modos específicos de se comportar, agir e sentir. Essa visão indica que devem ser compreendidos a partir da relação estabelecida entre eles e os adultos. Uma influência mútua se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se insere, a partir de condições históricas, políticas e culturais diferentes. Há, para essa autora, uma correspondência entre a concepção de infância presente em uma sociedade, as trajetórias de desenvolvimento infantil, as estratégias dos pais para cuidar de seus filhos e a organização do ambiente familiar e escolar.

Cruz (2008) reiterou que a fala da criança e do adolescente pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, em razão dos elementos que seu ponto de vista traz, fortalecendo pessoas e entidades preocupadas com seus interesses e que desenvolvem ações voltadas para a construção de melhores condições da vivência da infância. Por isso, é necessário que a criança e o adolescente saibam o que vai ser feito e participem, de forma consciente e voluntária, do estudo. Obter seu consentimento pode ser complicado, sendo necessário desenvolver com elas um trabalho prévio que possibilite melhor comunicação no momento da pesquisa.

Nesse contexto, compreender o pensamento de crianças e adolescentes sobre diferentes aspectos da vida humana, da natureza e da sociedade pode contribuir para que a escola, a sociedade e o Estado invistam em políticas de educação e de garantia de que os direitos básicos sejam realmente eficazes para esses grupos. A noção das crianças sobre escola, direitos, mobilidade social, afetividade, uso de tecnologias, consumo e sustentabilidade constitui algumas das temáticas pesquisadas atualmente, em diferentes áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação.

Compondo esse grupo de aspectos sobre a vida humana, a categoria **trabalho** tem relevância inquestionável, pois dele depende a sobrevivência de qualquer grupo social, destacando-se, entre outros, o grupo familiar. Acreditamos que essa categoria se apresenta na vida da criança, enquanto tema de conhecimento, pois, provavelmente, ela convive com a saída de seus pais ou responsáveis para o trabalho todo dia. Entretanto, podem conviver com a falta de trabalho, o desemprego, e a baixa remuneração, entre outras situações que acarretam consequências na vida familiar, como instabilidade financeira, queda no nível e padrão de vida, diminuição de recursos, consumo refreado, dificuldade de acesso a uma série de bens e serviços básicos nas áreas da Saúde, Educação e Moradia, por exemplo.

A criança e o adolescente não são alheios a essas situações e percebem o que se passa ao seu redor, porém podem, ainda, não compreender a importância do trabalho em todos os aspectos que ele afeta na vida humana. A criança e o adolescente são um segmento da população inserida em grupos familiares, constituindo-se como fonte privilegiada para a compreensão da família, sendo, portanto, importante a pesquisa em Economia Doméstica, procurando ouvir suas ideias.

A proposta de pesquisa aqui apresentada tem origem em uma experiência de estágio realizado no Laboratório de Desenvolvimento Infantil-LDI/UFV, pelo período de um ano e seis meses. Durante essa experiência, várias questões de pesquisa sobre o desenvolvimento da criança se apresentaram. Entre elas, as representações das crianças a respeito da categoria “trabalho” têm-se mostrado relevante para a realização de estudos, pois se percebeu, em suas brincadeiras de faz-de-conta e em conversas ocasionais, que o trabalho já se destacava com certa importância para a sobrevivência familiar.

Percebeu-se, também, que as crianças estabelecem relações, embora um tanto superficiais, entre o trabalho e as questões de gênero, distinguindo o trabalho

feminino do masculino, conferindo-lhes diferenças de valor. Em suas brincadeiras, as crianças estabelecem papéis para cada membro do grupo, delegando papéis que diferenciam meninas de meninos, conforme os padrões sociais vigentes. Mesmo o trabalho doméstico, conforme a fala das próprias crianças, é de responsabilidade da mulher, da mãe ou de uma pessoa contratada para a realização de tarefas domésticas, geralmente uma mulher. Ao observá-las em suas brincadeiras, aparecia, esporadicamente, em suas falas a presença do homem no âmbito doméstico, mas não constatamos o trabalho doméstico como de sua responsabilidade.

Vários estudos indicam que o trabalho doméstico ainda não é considerado “trabalho” devido ao fato de não ser remunerado, não gerar valor direto e não produzir a “mais valia” (BERTOLINI, 2002). As pessoas não percebem a renda indireta gerada pelo trabalho doméstico, e isso é repassado às crianças pelos adultos.

Com relação à identidade de gênero, estudo realizado por Castro (2006) apontou que sua construção pelas crianças é influenciada pela cultura em que estão inseridas. Neste estudo, a autora verificou que há diferenças entre as brincadeiras praticadas pelos meninos e pelas meninas e que estas dependem do tipo de brinquedo a que têm acesso. Assim, meninas buscam as bonecas e os meninos se identificam com brinquedos que representam o trabalho masculino, porém não apresentam a característica discriminatória presente em nossa sociedade e típica dos adultos. No que se refere às representações de papéis, as meninas incorporam os papéis da mulher (mãe, tia, sobrinha, avó, prima etc.) e os meninos, de pai e filho. A pesquisa apontou, ainda, a necessidade de estudos que verifiquem o que as crianças pensam em relação às questões de gênero, dentro de categorias específicas.

Encontramos pesquisa realizada por Trindade et al. (2000) que nos mostra como os adolescentes concebem o trabalho, relacionando-o a questões como *status*, poder econômico, relações de gênero e, especialmente, divisão sexual do trabalho, incluindo o trabalho doméstico. O adolescente começa a ser preparado para assumir uma postura diante do trabalho, pois se inicia uma cobrança para definir em qual profissão pretende atuar. A família, a sociedade, o sistema de ensino e a mídia são instituições fundamentais na construção dessa identidade.

Na literatura consultada, porém, nos deparamos com a escassez de estudos relacionados às concepções de crianças e adolescentes a respeito da categoria trabalho, na faixa etária de 4 a 14 anos. Essa lacuna nos levou a inferir que havia necessidade de realizar pesquisas nesse campo, uma vez que poderiam contribuir

para repensar nossa prática como educadoras (es), membros de famílias e responsáveis pela formação de valores, conceitos, normas sociais e imposição de regras de comportamento que levarão o indivíduo a viver em sociedade.

Diante do exposto, a problemática que se apresenta e tomou forma neste estudo foi constituída pelas seguintes indagações: **quais as representações de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, sobre trabalho? Crianças e adolescentes, nessa idade, distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente em nossa sociedade?**

Na perspectiva piagetiana da construção do conhecimento, as noções que integram o que se designa conhecimento social são assimiladas ativamente pelos indivíduos, ou seja, não são meras cópias da realidade. As diferentes noções que são construídas pelos indivíduos percorrem um longo caminho para atingir níveis elevados de compreensão, e o indivíduo passa, ao longo de seu desenvolvimento, por estágios subsequentes, os quais seguem certa linearidade para todos os sujeitos (PIAGET, 1973; 1967).

O conhecimento, conforme Piaget, é construído por meio de estruturas de assimilação, caracterizada pela mudança do objeto pela ação do sujeito e acomodação, que se constitui na mudança do sujeito pela ação do objeto. As estruturas cognitivas vão sendo, gradativamente, melhoradas no decorrer do desenvolvimento do sujeito, passando por estágios, e a cada estágio segue uma nova estruturação mais equilibrada. Partindo da ideia de que o conhecimento é construído pela criança, não se constitui como mera cópia do que lhe é transmitido e que evolui à medida que a criança interage com o meio adulto, superando o egocentrismo e passando a analisar pontos de vista diferentes dos seus. As hipóteses que nortearam este estudo foram:

1. Crianças e adolescentes criam modelos e representações sobre a categoria trabalho que variam à medida que percorrem os diferentes estágios de desenvolvimento, os quais não se configuram como meras cópias da realidade, mas são transformados ativamente pelos sujeitos. Esse percurso não é linear, ou seja, crianças e adolescentes em uma mesma faixa etária podem transitar em diferentes níveis de construção do conhecimento social.

2. Em suas representações sobre trabalho, crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos incorporam a polarização da divisão sexual do trabalho vigente em nossa sociedade em “trabalho feminino” e “trabalho masculino”.

O objetivo geral que orientou este estudo foi analisar e descrever as representações sobre a categoria trabalho e sobre a divisão sexual do trabalho de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, de uma escola particular de Viçosa, MG. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um instrumento que viabilize a realização de um estudo evolutivo sobre as representações de crianças e adolescentes sobre a categoria trabalho.
- Analisar a evolução da representação sobre trabalho de crianças e adolescentes nos diferentes estágios de desenvolvimento.
- Averiguar se crianças e adolescentes distinguem divisão sexual de papéis na questão do trabalho, incluindo o trabalho doméstico.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Tendo em vista a amplitude de estudos sobre a categoria trabalho e deste relacionado às questões de gênero, apresentamos algumas pesquisas consideradas relevantes sobre o tema. Nosso aporte teórico enfatiza como pesquisas de diferentes campos tentam explicar a polarização nas relações travadas no mundo do trabalho. Tais relações são marcadas por desigualdades entre a sociedade e o mundo do trabalho e suscitam o debate sobre as inquietantes polaridades estabelecidas nas questões de gênero, principalmente no que se refere à divisão sexual do trabalho. Pesquisadores têm apontado que a mulher sofre discriminação desde que se insere no mundo do trabalho formal e há imposição de dupla jornada, pois o trabalho doméstico ainda é de sua responsabilidade, parecendo, mesmo, não haver mudança muito profunda no papel masculino sob esse aspecto.

Nossas revisões, como apresentadas a seguir, apontam para a existência de separação entre o lugar do homem e o da mulher na sociedade, devendo esta última arcar com os ônus de sua conquista em termos dos direitos pelos quais vem lutando, destacando-se o período posterior à industrialização. À mulher parece ter sido imposta uma ordem de obediência: foi-lhe “concedido” o direito de trabalhar fora de casa, mas foi mantida a sua posição de dona de casa, com as responsabilidades pela família, pelos filhos e pelo trabalho doméstico. Não foram tomadas medidas para que sua conquista a tornasse sujeito de direitos, exercendo sua condição de cidadã, que colabora com o crescimento econômico do país.

Com relação ao desenvolvimento da criança, nosso aporte teórico será embasado na Epistemologia Genética. De acordo com Piaget, a criança aprende e se desenvolve por meio de sua interação com o ambiente físico e social. Piaget parte de uma inquietação básica: *quais são as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual?* (PIAGET, 1947, p. 9). Essa questão, para ele, tem dois lados. O primeiro é descobrir se a criança possui, como os adultos, a crença num mundo real e em que planos da realidade se move seu pensamento, constituindo-se essa questão no problema da realidade da criança. O segundo é descobrir as explicações que esta oferece para as perguntas levantadas, o que constitui o problema da causalidade na criança.

Apresentamos, assim, os pressupostos básicos da teoria, enfatizando-se o processo de construção do conhecimento e a importância dos fatores de desenvolvimento, entre eles as interações e transmissões sociais, por meio das quais crianças e adolescentes absorvem valores, normas e regras sociais, construindo suas noções sobre diversas categorias, entre elas o trabalho.

## **2.1. Percorrendo a visão histórica sobre trabalho**

O termo trabalho pode assumir vários significados e receber conotações e sentidos diversos de acordo com a cultura. Carmo (2005) afirmou que sua origem no latim *tripalium* denota instrumento formado por três estacas, cuja função era a de manter presos bois e cavalos difíceis de ferrar. Sua tradução no latim vulgar significa “pena ou servidão do homem à natureza”. Na língua alemã *arbeit* e no latim *laborar*, o sentido é de algo penoso. A definição apresentada pelo autor é de que o trabalho é *toda atividade humana realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza com sua inteligência* (CARMO, 2005, p. 21). Segundo esse mesmo autor, Hannah Arendt relatou que, entre a Antiguidade Grega e a sociedade atual, um contraste que pode ser encontrado é o endeusamento do trabalho. Os gregos nunca viram o trabalho com nobreza, uma vez que primavam a contemplação sobre toda a atividade, convictos de que as atividades das mãos humanas não poderiam se igualar em beleza e verdade ao universo.

Migeotte (2005), revisitando a Antiguidade Grega, afirmou que as primeiras reflexões sobre o trabalho surgiram nas obras homéricas e, posteriormente, em

Hesíodo, por volta do ano 700 a.C., além de outras obras poéticas do período arcaico. O ponto culminante dessas reflexões ocorre no período clássico, nos séculos V e IV, nos textos de Xenofontes e Platão, inspirados nas obras de Sócrates, especialmente em seu livro *Política*. Alguns autores, como Jean-Pierre Vernant, apontaram ausências no pensamento filosófico como a de uma noção geral do que é trabalho e de um termo que correspondesse a essa noção. Elas compreendiam desde os trabalhos da produção agrícola e artesanal até atividades comerciais e profissões como de médicos, de poetas, de adivinhos etc. O termo mais geral empregado para designar trabalho de um tipo definido era *ergon* (ato ou obra), cujo plural *erga* definia tipos de trabalho. Utilizava-se, ainda, *ergazesthai* para exprimir a noção de trabalhar e o termo *aergos* para seu oposto “que não trabalha, ocioso”.

A maneira de ver o trabalho pelos gregos estava ligada à concepção que tinham da economia como um vasto conjunto de produção, de trocas e de consumo. A célula de base da produção agrícola era a *oikos* ou “casa”, que compreendia a família em sentido amplo, os escravos e os bens materiais. [...] No último terço do Século V, surgiram os primeiros discursos econômicos com o propósito de gestão do domínio agrícola, no sentido estritamente privado. No final do século, o termo *oikonomia* passa a ser aplicado também ao domínio público, relacionando-se à gestão financeira das pólis (cidades) ou dos Estados (MIGEOTTE, 2005, p. 19).

Na filosofia grega, o “trabalho” não assumia a mesma importância que a ética e a política, não apresentando a necessidade de reflexão ou de teorizações sistemáticas sobre ele. De qualquer forma, os *erga* não englobavam todas as funções de utilidade social. Designavam apenas as atividades práticas e os trabalhos manuais, qualificando como trabalhadores apenas aqueles que trabalhavam com as mãos, trabalhos esses desprezados pelos gregos e considerados como indignos do homem virtuoso ou do cidadão. Carmo (2005) acrescentou que, historicamente, o trabalho surge em meio ao pensamento filosófico grego que adotava a ideia de que o “pensamento requeria o ócio”, entretanto era necessário sustentar a elite, que elegeu para isso o trabalho escravo, o qual era justificado sobre a ideia da relação entre o pensamento e o ócio.

Predominou, conforme Carmo (2005), na Idade Média o regime de servidão, entendido como um meio-termo entre o trabalho-escravo e o trabalho livre. Vigorava também, nesse período, uma visão contrastante entre o catolicismo – para o qual o trabalho era considerado penitência para o pecado e ensejo para obter redenção divina, e o protestantismo – para o qual o trabalho era considerado meio de obter

riqueza, mas também de servir a Deus, à medida que mantinha a distância o ócio e a luxúria.

Nesse contexto, Salamito (2005) destacou que o cristianismo desempenhou papel de grande importância para a reflexão sobre o trabalho. Santo Agostinho, reconhecido na história do pensamento, não conheceu a ideia que temos hoje de “trabalho”, que foi difundida no século XIX e engloba, de forma muito abstrata, o conjunto das atividades humanas produtoras de utilidade social. Santo Agostinho não via no trabalho uma justificativa para o sofrimento dos mais pobres – colocando no mesmo plano o esforço intelectual e o esforço braçal –, reconhecendo a chave de uma situação comum, sem distinção nem hierarquia.

Santo Agostinho atribuiu a Adão e à humanidade uma vocação agrícola, em que o trabalho da terra não é apresentado como maldição divina, consequência do pecado original. O trabalho é considerado por ele não como um esforço atenuante, mas como uma “expressão feliz de sua vontade” não como submissão, mas como livre exercício da razão e oportunidade de louvar a Deus. Ele fez críticas à Aristocracia, que menosprezava os trabalhadores humildes, defendendo que todos merecem respeito (SALAMITO, 2005).

Completando a visão religiosa sobre o trabalho, Willaime (2005) buscou em Max Weber a constatação de que não há nada de natural quando se consagra de corpo e alma a um trabalho regular, metódico e eficaz, o que o inspirou a buscar as motivações particulares que levam o indivíduo a dar o máximo de si em uma profissão. Para esse autor, as religiões não se encerram no religioso se buscamos fundamentar nosso ponto de vista em um referencial sócio-histórico. As representações do homem acerca do trabalho, assim como em outras áreas, os motivam positiva ou negativamente em relação a elas.

As culturas religiosas contribuem para moldar mentalidades, formar tipos de homens. Nesse contexto, o protestantismo, assim como o catolicismo, exerceu sua influência naquilo que Weber chamou de *ethos* (ética). Lutero, grande reformista e representante do movimento, assim como outros, afirmava que não eram as obras realizadas pelo homem que lhe permitiriam a salvação. O trabalho, para ele, não tem valor em si mesmo e não é reconhecido por seu papel e sua importância econômica. O termo “vocação”, antes empregado para designar as vocações religiosas, passou a assumir outra extensão, a da tarefa de cada um na Terra, recebida de Deus e conforme o estatuto que ocupa. O trabalho em sua visão faz parte das ordens da

criação, inscrevendo-se ao lado da família, do estado e da Igreja, como elemento fundamental da ordenação divina do mundo.

Como defendeu Willaime (2005), Lutero manteve a ética do labor tradicional, em que a ideia de profissão permanece estritamente ligada a uma sociedade conservadora, organizada em ordens corporativas e na qual cada indivíduo deveria manter-se em sua condição. A profissão é como um decreto divino, é o destino que se deve aceitar. Ele afirmou, com ênfase, que o trabalho é uma obrigação moral para todos, mas conservou a escolástica da hierarquia moral das profissões, da agricultura à indústria e desta aos ofícios, menosprezando o comércio que, segundo ele, excitava o gosto pelo luxo e empobrecia a Alemanha.

O trabalho, para Carmo (2005), ocupa lugares e momentos diversos na vida humana, o que já demonstra a importância dele para a nossa sociedade. Para esse autor, pode-se considerar trabalho a atividade das plantas, dos animais, das máquinas, dos atletas, do pintor, do aluno, da bailarina etc., como se tudo na vida se resumisse ao trabalho, indiferente das diversas facetas que ele assume em nossa sociedade. Com o surgimento do capitalismo, grandes mudanças se colocaram na frente do pensamento medieval, passando a imperar o produtivismo.

Ramalho (2004) considerou que as transformações no mundo do trabalho afetam as sociedades, principalmente as industriais, de forma intensa. A produtividade tão valorizada atualmente é enfatizada na busca pela competitividade e qualidade, as quais são marcadas pelas inovações tecnológicas e novas formas de gestão das forças de trabalho. Nesse contexto de mudanças, a globalização tem-se mostrado um fenômeno que afeta toda a sociedade, levando as empresas multinacionais a buscarem sua expansão por regiões geográficas e econômicas, que fornecem mão de obra mais barata e custam menos em termos de benefícios sociais requeridos.

Nesse cenário, nem mesmo a ideia de Estado permaneceu intacta. Desde o segundo pós-Guerra, o Estado deveria ser responsável pelo controle e regulação da economia e, para além dessas funções, assegurar o bem-estar social de seus membros. Encargos sociais com saúde e educação eram funções inerentes à atuação do Estado. No momento em que a sociedade industrial entra em crise, o argumento que passa a ser sustentado é de que o Estado deve restringir suas ações ao âmbito econômico e nos setores sociais, cedendo lugar ao Estado Mínimo. Surge em meio a

essa dinâmica o questionamento sobre a validade de manter a categoria trabalho como chave para o entendimento sociológico (RAMALHO, 2004).

Para Morin et al. (2007), a partir de meados dos anos de 1950 vários pesquisadores buscaram compreender o significado do trabalho para as pessoas, utilizando diferentes metodologias. As pesquisas apontaram para uma conceituação de trabalho em que este é considerado essencial na vida das pessoas, uma vez que garante a sobrevivência.

Estudo de Morin (2002) apontou para as seguintes características do trabalho, as quais possibilitam que tenha sentido: o trabalho deve ser feito de maneira eficiente, levando a um resultado útil; precisa ser satisfatório, possibilitando a obtenção de prazer e satisfação na realização das tarefas, permitindo ao trabalhador a resolução de problemas, uso do talento e potencial, com autonomia; precisa ter aceitação moral, denotando responsabilidade social; constituir-se como fonte de experiências de relações humanas aceitáveis; deve garantir segurança, por meio do vínculo empregatício; e a condição de receber um salário que permita a sobrevivência. Por fim, o trabalho que faz sentido mantém as pessoas ocupadas, ou seja, ocupa o tempo da vida e evita o vazio e a ansiedade.

## **2.2. Buscando relações entre o trabalho e as questões de gênero: a invisibilidade da mulher e a proeminência masculina**

Por um longo período na história da humanidade, conforme apontado por Perrot (2005), a mulher foi sujeitada a um silêncio e confinada dentro dele. Uma das razões apresentadas pela pesquisadora é o fato de as mulheres não ocuparem os espaços públicos. Elas atuavam na família, confinadas em casa; eram invisíveis. Até as imagens sobre as mulheres eram produzidas por homens, o que constituía uma dissimetria sexual das fontes, as quais variavam e eram desiguais em diferentes épocas. Os relatos gregos e romanos diziam respeito ao espaço público – guerras, reinados, homens ilustres ou públicos –, assim como os relatos medievais, sempre se referindo aos santos mais que as santas.

Os poucos registros acerca de mulheres mostravam uma visão negativa delas – rainhas merovíngias, damas do Renascimento, cortesãs – sempre mostrando que, para existirem, as mulheres tinham que ser piedosas ou escandalosas. Perrot afirmou que somente entre as duas guerras mundiais as mulheres começaram a ter acesso a

universidades, continuando, apesar disso, marginais na história. É na Grã-Bretanha e Estados Unidos, na década de 1960, e na França na década de 1970 que surge a história das mulheres. Contribuíram para isso os **fatores científicos**, ligados à renovação das questões, que dizem respeito à crise dos sistemas de pensamento – marxista e estruturalista –, modificação de alianças disciplinares e proeminência da subjetividade, em função de uma aliança entre a história e a antropologia, a família ressurgiu servindo de medida a todas as dimensões.

Temas como a natalidade, nupcialidade, idade ao casar e mortalidade colocam a mulher como sujeito, mas ainda sem considerar a dimensão sexuada dos comportamentos; os **fatores sociológicos**, que se evidenciam pelos estudos em torno da família, enfatizando outros membros como a criança, o jovem, as idades da vida, a vida privada presente em Philippe Ariès e George Duby. Toma importância a entrada das mulheres na universidade como estudantes e como docentes, os quais levaram as mulheres a emergir enquanto objeto de estudo nas ciências sociais e na história, particularmente. Quanto aos **fatores políticos**, surge o movimento pela liberação feminina a partir da década de 1970, que coloca a mulher em evidência (PERROT, 2005).

Até a linguagem dissimula a presença das mulheres. Usa-se “eles” para designar espaços em que há presença feminina. As estatísticas não levam em consideração o sexo, principalmente as que se referem às indústrias ou ao trabalho. As mulheres, ao se casarem, perdem o sobrenome, o que dificulta reconstituir suas origens. Suas manifestações públicas são na condição de mães, de donas de casa ou de guardiãs de víveres (PERROT, 2005).

Na questão do trabalho, Michelle Perrot defendeu que as mulheres sempre trabalharam: no âmbito doméstico e na reprodução, âmbitos não valorizados e não remunerados. Elas sempre assumiram ofícios que não eram reconhecidos como ajudantes de seus maridos no artesanato, nas feiras e lojas. A mulher começa a assumir certa projeção a partir da industrialização, nos séculos XVIII-XIX, com o trabalho assalariado.

Vários estudos no Brasil demonstram que a situação da mulher não difere muito dos apontamentos feitos por Michelle Perrot. Viana (2006) mostrou que há mudança no trabalho feminino com o advento do capitalismo. A casa, antes unidade de produção, torna-se unidade de consumo. No modo de produção capitalista, aqueles que não detêm os meios de produção devem adquirir renda monetária para

sobreviver. Disso decorre de uma divisão sexual do trabalho, na qual o homem assume o trabalho assalariado e a mulher, o trabalho familiar. O autor destaca que, com isso, surgiram algumas teses de que o trabalho feminino, constituindo-se a base do processo para a reposição da força de trabalho, é explorado pelo homem.

Viana (2006) refutou essa ideia, afirmando que não existe essa exploração, uma vez que o trabalho doméstico não gera excedente. A exploração estaria dada se o marido, na condição de explorador, se apropriasse dele. Para esse autor, não há relação mercantil nesse tipo de relação e, nesse caso, trata-se de uma divisão do trabalho sob a forma de cooperação. No entanto, ele concordou que há exploração externa, pois a classe capitalista apropria-se do trabalho do proletariado, extraindo-lhe a mais-valia, ao mesmo tempo que explora a família do trabalhador, utilizando-a como reposição da força de trabalho.

A inserção feminina no mercado de trabalho tem origem histórica marcada de forma opressiva. A divisão social do trabalho acabou por reproduzir e reforçar uma cultura tradicional sexista, expressa por meio da linguagem, dos valores, da organização social etc. O trabalho da mulher, nesse contexto, torna-se interessante ao capital. Por um lado, o trabalho doméstico invisível, não remunerado, que gera a reposição da força de trabalho e, por outro, o trabalho visível, remunerado e com valores mais baixos, contribuem para a produção e reprodução capitalista (VIANA, 2006).

Concordando com Viana (2006), Gosdal (2007) afirmou que as transformações das últimas décadas em relação aos papéis e funções destinados à mulher em nossa sociedade tornam-se visíveis e acentuadas. Entretanto, ainda há dificuldade em conciliar trabalho doméstico e funções maternas com o trabalho. Há uma falsa ideia de que a igualdade de gênero já foi estabelecida, e essa visão ocorre mesmo nos âmbitos da doutrina jurídica, sociológica, antropológica e psicológica. Na questão jurídica, Gosdal afirmou que, com a Revolução Francesa, pela qual se afirmava o princípio igualitário, ao lado da fraternidade e da liberdade, alcançou-se a positivação da igualdade, cujo direito era considerado natural. A busca pelo reconhecimento de que os homens eram juridicamente iguais levou à universalização do sujeito, com padrões masculinos. Surgem dessa concepção de sujeito leis que reproduziam a situação de inferioridade e um tratamento desigual da mulher.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher já afirmava, em 1986, que com a industrialização no Brasil, a qual cresceu a partir da década de 1970, a mulher, até

então protagonista no trabalho doméstico e na educação dos filhos, por exclusividade, ingressou no mercado de trabalho, exercendo, muitas vezes, atividades que os homens também exerciam, porém recebendo pelo mesmo trabalho remuneração inferior.

Desde que a mulher começa a exercer funções no mercado de trabalho, inicia-se uma discriminação tanto em relação aos cargos e funções quanto no âmbito da remuneração, pois, conforme Rocha (2000), no mercado de trabalho formal ainda é raro a mulher assumir cargos de chefia ou direção e, mesmo que os ocupe, a remuneração é mais baixa que a do homem. A autora afirmou que, mesmo diante dessa necessidade de inserção da mulher no mercado, para auxiliar o orçamento doméstico há ainda, na sociedade atual, discriminação do gênero feminino. Essa discriminação se torna evidente principalmente na posição da mulher no mercado de trabalho e na remuneração que recebe. Na sociedade dominada pelo “masculino”, o homem tem alguns privilégios, como remuneração superior, melhores colocações no que se refere ao cargo, promoções etc.

Sob a ótica da transformação familiar em função da industrialização, Huber (1999) afirmou que houve mudanças na família com relação ao trabalho doméstico e nos cuidados da criança. Essa modernização, para Vaitsman (1994), trouxe como consequência mudanças significativas na construção do gênero moderno, reproduzindo um modelo hierárquico de família no qual as meninas passaram a ser educadas para assumir o papel de mães, esposas e donas de casa, não lhes sendo atribuídos outros papéis.

A família e, mais especificamente, os adultos transferem, dessa forma, à criança uma concepção de *o que é ser menino/homem e o que é ser menina/mulher* na nossa sociedade e colocando para a criança qual o papel de cada um. Nessa perspectiva, há um limite sutil entre “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”, delimitando-se tarefas e funções para cada gênero. Assim, a mulher deve exercer funções mais delicadas, fáceis e leves, e os homens devem exercer funções mais brutas, difíceis e pesadas, o que caracteriza a dicotomia entre os papéis de cada um.

De forma geral, a mulher deve ser a responsável pelo âmbito privado e o homem pelo público. Segundo Vaitsman (2001), a família moderna surgiu junto com o desenvolvimento do capitalismo moderno, o qual processou uma redefinição tanto das relações entre as classes quanto das relações de gênero. O mundo feminino, privado, “da casa”, foi colocado em oposição ao mundo público, da rua e que se

tornou masculino nas práticas, na ideologia e no imaginário social. As mulheres passam a ser definidas socialmente de acordo com a ausência de requisitos para atuar no mundo público, uma vez que seu lugar era na esfera privada, na qual se definem por suas relações na família como mães, filhas e esposas. A reclusão feminina fica definida assim, nesse novo espaço social doméstico e privado.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apresentamos, inicialmente, uma biografia resumida da vida de Piaget, a qual nos auxilia na compreensão da construção de sua teoria. Em seguida, apresentamos os princípios da teoria piagetiana, considerando-se os aspectos que abarcam os pressupostos teóricos, os estágios de desenvolvimento, os fatores do desenvolvimento cognitivo e o método clínico.

#### **3.1. A construção do conhecimento na teoria Piagetiana**

A biografia de Piaget auxilia na compreensão de sua teoria. Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça, em 1896. Sua primeira formação como biólogo influenciou em sua concepção de que o desenvolvimento biológico era devido, além da maturação e hereditariedade, às variáveis do ambiente. Dessa forma, Piaget postulou o desenvolvimento mental como um processo contínuo, que se inicia com o nascimento. Sua teoria tem como pressuposto que o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o objeto e seu meio (BARRETO, 2008).

Depois da biologia, Piaget engajou-se na Filosofia e, posteriormente, na Psicologia. No ano de 1919, foi para Zurique, onde realizou seus estudos e trabalhou em clínicas psicológicas. Em seguida, conforme Dolle (1981), Piaget foi para Paris, onde trabalhou na padronização dos testes de Burt, que compreendiam questões verbais, em que se submetia a criança a provas organizadas que deveriam satisfazer a duas condições: a questão permanece idêntica para todos os sujeitos e é colocada

sempre nas mesmas condições; as respostas dos sujeitos são referidas a uma tabela ou escala que possibilita a comparação qualitativa e quantitativa. Piaget observou que as crianças respondiam certo e errado, o que o levou a interessar-se nas respostas “erradas” das crianças. Acreditava que esses “erros” infantis não eram meros equívocos insignificantes devidos à ignorância infantil. Ele percebeu que havia lógica nas respostas erradas das crianças.

Dessa constatação, surgiu a ideia de que as estruturas lógicas da mente da criança eram profundamente diferentes das do adulto, e ele se convenceu de que a inteligência das crianças poderia ser estudada experimentalmente. Por volta de 1950, os pressupostos básicos de sua teoria estavam construídos e, a partir daí até a sua morte em 1980, ele enriqueceria sua teoria, aprimorando-a e complementando-a, sem produzir mudanças profundas em seus princípios básicos (DOLLE, 1981).

Quando Piaget iniciou suas pesquisas, duas correntes de pensamento discutiam a lógica do pensamento matemático: a corrente **empirista**, que parte do pressuposto de que o conhecimento humano é adquirido por meio da informação externa e a corrente **inatista**, para a qual o conhecimento é inato, pré-formado; o sujeito já vem com as características físicas e biológicas definidas por ocasião de seu nascimento (WADSWORTH, 1999; SEBER, 1995; DOLLE, 1981).

Piaget lançou uma terceira possibilidade, o **Interacionismo**, que concebe a relação do sujeito com o ambiente na perspectiva prática e a relação entre a estrutura e a gênese na perspectiva teórica, o que o coloca na Dialética. A Epistemologia Genética é o estudo do conhecimento desde sua gênese, sua origem, e Piaget a definiu como uma ciência que tem caráter próprio de:

Procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico (PIAGET, 1970, p. 2).

A hipótese fundamental da Epistemologia Genética, conforme Piaget (1970), é a existência de um paralelo entre o progresso na organização lógica e racional do conhecimento e seus processos psicológicos formadores. Ao desenvolver estudos sobre o desenvolvimento das estruturas lógicas nas crianças, Piaget estabeleceu uma distinção entre dois aspectos do pensamento: o figurativo e o operativo. Enquanto o aspecto figurativo constitui-se em uma imitação de estados momentâneos ou estáticos e as funções figurativas são percepção, imitação e imagem mental, que é

imagem interiorizada, o aspecto operativo lida com as transformações de um estado para outro e inclui as ações propriamente ditas, as quais transformam objetos ou estados e operações intelectuais, que são essencialmente sistemas de transformação.

Piaget entendeu, dessa forma, que o aspecto essencial do pensamento é o aspecto operativo, e o conhecimento humano é ativo. Nessa concepção, conhecer é assimilar realidades para sistemas de transformações; é transformar a realidade para compreender como surge determinado estado. A aprendizagem e o desenvolvimento para Piaget são processos complexos de construção interna do conhecimento. Para Piaget (1967), nenhum conhecimento se constitui como cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores.

Dois definições de Piaget são de suma importância em sua teoria: a de gênese e a de estrutura. A estrutura pode ser definida como um:

Sistema apresentando leis ou propriedades de totalidade enquanto sistema (...). Os sistemas que constituem as estruturas são sistemas parciais em relação ao organismo ou ao espírito (Piaget, 1964, p.121).

A gênese é uma forma de transformação que parte de um estado A, alcançando um estado B, que é mais estável que o primeiro. A gênese processa-se a partir de um estado inicial, que comporta uma estrutura, ou seja, é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo de um estado A para B. Toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura, o que em outras palavras significa que não existem começos absolutos, mas as estruturas derivam por uma gênese anterior, de estruturas mais elementares. Da mesma forma, não há estrutura sem gênese.

A evolução da inteligência para Piaget está orientada sempre em uma única direção, universal, e esse sentido é o da reversibilidade. Piaget (1966) afirmou que há duas invariantes funcionais, a organização e a adaptação. A **organização**, conforme Piaget, é indissociável da adaptação em função de o sistema ser aberto para o meio, e seu funcionamento pressupõe trocas com o meio e sua estabilidade define o caráter adaptado que possui.

Todo ato cognitivo pressupõe alguma estrutura intelectual, alguma organização dentro da qual ocorre. A forma cíclica do sistema caracteriza a organização, e a permanência das interações caracteriza sua adaptação. A adaptação intelectual é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo

assimilador e uma acomodação complementar. Piaget concebeu a inteligência como uma **adaptação** e a vida, uma criação contínua de formas complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas e inserindo-as nas do universo; a inteligência prolonga essa criação, construindo mentalmente as estruturas capazes de aplicação dessas ao meio. A adaptação cognitiva constitui-se de dois processos: assimilação e acomodação.

A **acomodação**, que é resultado das pressões exercidas pelo meio, explica o desenvolvimento (mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (mudança quantitativa). A acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, constituindo-se nas ações que resultam em uma mudança no esquema ou no seu desenvolvimento. A assimilação coloca o sujeito como centro no processo de conhecimento, pois conhecer é agir sobre a realidade ou dados abstratos, integrando-os às estruturas mentais.

A assimilação pode ser de quatro tipos: *assimilação reprodutora*, que é uma tendência de repetir incansavelmente uma ação. Garante a conservação do conhecido e a construção de novos esquemas; *assimilação recognitiva* (discriminação), com base no real, seleciona o esquema apropriado, é compreendida como memória; *assimilação generalizadora* (extensão do esquema a novos objetos), exprime o caráter exploratório da atividade cognitiva, abrindo caminho para a novidade; e *assimilação recíproca* (coordenação de esquemas), desempenha o papel mais importante no desenvolvimento dos conhecimentos, porque resulta de novas coordenações (PIAGET, 1967).

A reprodução inerente ao processo de assimilação implica a incorporação de dado atual a determinado esquema. A assimilação tem dupla importância, uma vez que todo conhecimento implica a noção de significação e, no entanto, todo conhecimento está ligado a uma ação, e conhecer um objeto é utilizá-lo, assimilando-o a esquemas de ação.

### **3.2. Fatores do desenvolvimento cognitivo**

Piaget apontou quatro fatores para o desenvolvimento mental, denominando-os como **maturação** e **hereditariedade**; **exercício** e **experiência**; **interações** e **transmissões sociais** e **equilíbrio** (PIAGET; INHELDER, 1968/2006). A

**maturação** desempenha papel importante durante todo o desenvolvimento, consistindo, essencialmente, em abrir possibilidades, o que lhe confere o *status* de condição necessária ao aparecimento de certas condutas. No entanto, a maturação não oferece condições suficientes, pois é indispensável que as possibilidades abertas se realizem e, para tanto, a maturação deve ser acrescida de um exercício funcional e de um mínimo de experiência. Quanto mais as aquisições se afastam das origens sensoriomotoras, mais variável é a sua cronologia, não em ordem de sucessão, mas nas datas de surgimento, o que mostra que a maturação não é fator determinante do desenvolvimento, e as influências do meio físico e social assumem maior importância.

Piaget e Inhelder (1968) afirmaram que a epigênese das funções cognitivas supõe a colaboração entre os fatores do meio e o genoma, sendo crescente a importância dos primeiros. A herança e maturação na criança abrem novas possibilidades, as quais se desenvolvem progressivamente, o que torna possíveis as coordenações gerais da ação, das quais nascem as operações lógico-matemáticas. A parte que corresponde ao meio é bem mais considerável, porque os conhecimentos têm por função atingir o meio, acrescentando-se às ações do meio físico as do meio social.

Nas palavras de Piaget,

Os processos cognoscitivos aparecem então simultaneamente como a resultante da auto-regulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e como os órgãos mais diferenciados dessa regulação no âmbito das interações com o exterior (PIAGET, 1966, p. 38).

Piaget defendeu, assim, que os conhecimentos não partem nem do sujeito nem do objeto, mas das interações entre os dois e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo aliadas aos estímulos externos.

A maturação, conforme Piaget e Inhelder (1968/2006), permitiu a atualização de determinado número de condutas, mas, ainda assim, supõe-se que essa atualização dependerá de condições de experiência física e certas condições sociais que, juntas, determinarão o acabamento daquilo que a maturação torna apenas possível.

Um segundo fator apontado por Piaget (1967) é o **exercício** e a **experiência** adquirida na ação efetuada sobre os objetos, esta fundamental também na formação das estruturas lógico-matemáticas, sendo um fator complexo, embora não explique

tudo. A experiência pode ser de dois tipos. O primeiro, a *experiência física*, que consiste em agir sobre os objetos, abstraindo as propriedades deles; o segundo, a *experiência lógico-matemática*, que consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. Nesse último, o conhecimento é abstraído da ação e não dos objetos, e, dessa forma, a experiência constitui a fase prática e quase motora do que resultará a dedução operatória posterior. A experiência física não é um simples registro de dados, mas uma estruturação ativa, porque é sempre assimilação de quadros lógico-matemáticos.

O terceiro fator são as **interações** e **transmissões sociais** que, embora necessárias, são insuficientes por si só para promover o desenvolvimento mental. A socialização é uma estruturação de mão dupla: o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe, ocorrendo a solidariedade e o isomorfismo entre as operações e a cooperação. No entanto, as transmissões sociais, em cujas relações o sujeito aparece de forma mais receptiva, como no caso da transmissão escolar, a ação social não alcança eficiência sem que haja assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados (PIAGET; INHELDER, 1968).

Assim como o desenvolvimento orgânico individual depende da transmissão hereditária, Piaget (1973) afirmou que, uma vez constituídas as interações, um equilíbrio se estabelece entre o mental e o social, no sentido em que o indivíduo adulto dessa sociedade não poderia mais pensar fora dessa socialização acabada. Além dos fatores orgânicos que condicionam, do interior, os mecanismos da ação, toda conduta supõe duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e o objeto e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos. É assim que a interação entre sujeito e objeto material modifica o sujeito e o objeto, ao mesmo tempo, pela assimilação deste àquele e pela acomodação do sujeito ao objeto. Se a interação entre sujeito e objeto os modifica, fica evidente que cada interação modificará os sujeitos uns em relação aos outros.

Para Piaget (1973), cada relação social constitui uma totalidade nela mesma, produtiva, de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Assim definidos pelas interações entre indivíduos, com transmissão exterior das características adquiridas, os fatos sociais são exatamente paralelos aos fatos mentais, com a única diferença de que o “nós” se encontra constantemente substituído pelo “eu” e a cooperação, pelas operações simples. A estruturação

acrescenta à regularidade própria das estruturas mentais um elemento de caráter interindividual das interações: ela se exprime pela existência das regras.

Em segundo lugar, os valores coletivos diferem dos valores atribuídos à simples relação entre sujeito e objeto, no que eles implicam um elemento de trocas interindividual. Por fim, os significantes próprios das interações coletivas são constituídos por sinais convencionais. Regras, valores de troca e sinais, incluindo a linguagem, constituem, assim, os três aspectos constitutivos dos fatos sociais. Piaget (2006) ressaltou que a aprendizagem inclui-se nesse fator, afirmando que, mesmo no caso das transmissões sociais, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, deve ocorrer assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados.

Mas, esses três fatores são insuficientes para tornar viável o desenvolvimento do sujeito. Em se tratando de desenvolvimento da criança, Piaget (1968) suscitou a condição de que não há um plano preestabelecido, mas uma construção progressiva, de forma que cada inovação só é possível em função da que a antecede. Decorre disso que o desenvolvimento deve tomar em consideração duas dimensões, uma ontogenética e outra social, no sentido da transmissão do trabalho de gerações sucessivas, mas em ambas se coloca o problema do mecanismo interno de todo construtivismo.

Esse mecanismo é observável por ocasião de cada construção parcial e de cada passagem de um estágio ao seguinte, constituindo-se como um processo de **equilíbrio**, o qual é uma forma de autorregulação, ou seja, de sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações externas e de regulação retroativa e antecipadora, que constitui um sistema permanente dessas compensações. A equilíbrio é um fator interno e necessário para conciliar a contribuição da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social. Ela constitui, por autorregulação, o processo regulador das estruturas.

Vale ressaltar a importância da **afetividade**, que não é um fator do desenvolvimento, mas deve ser assim considerado, pois, para Piaget, o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: um cognitivo e um afetivo. O aspecto afetivo, conforme Piaget e Inhelder (2006), embora não possa modificar as estruturas, influencia quais estruturas modificar, ou seja, a afetividade é a mola propulsora da aprendizagem e está, de alguma forma, presente em todos os fatores.

### 3.3. Os estágios do desenvolvimento cognitivo

Depois de incessantes estudos em que acompanhou o pensamento de crianças em várias faixas etárias, Piaget concluiu que o desenvolvimento mental se dá por etapas, as quais ele denominou estágios. Piaget (1964) dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios sucessivos, denominados: **Sensoriomotor** (de 0 a 2 anos); **Pré-Operatório** (de 2 a 6 anos); **Operatório Concreto** (de 7 aos 12); **Operatório formal**, de 12 anos em diante. Piaget ressaltou que as idades são norteadoras e não definições rígidas.

O estágio **sensoriomotor**, conforme Piaget (1968/1987), caracteriza-se pela ausência de função simbólica, traduzida na falta de pensamento e de afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na falta deles. A inteligência sensoriomotora é essencialmente prática, tendendo a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, porém essa inteligência não deixa de resolver uma série de problemas de ação. A vida mental do recém-nascido, de acordo com Piaget (1964), se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, ou seja, às coordenações sensoriais e motoras de caráter hereditário, que corresponde a tendências instintivas.

O estágio sensoriomotor possui seis subestágios: o primeiro subestágio caracteriza-se pela atividade reflexa e não diferenciada que acarreta, por meio do exercício, a formação de esquemas de assimilação. No segundo subestágio, a criança começa a fazer as primeiras diferenciações. Constituem os primeiros hábitos que dependem diretamente da ação do sujeito, e ainda não há diferenciação entre meios e fins. No terceiro subestágio, percebe-se uma inteligência prática (PIAGET, 1964).

O quarto subestágio caracteriza-se pela presença de atos mais completos de inteligência prática, impondo-se ao sujeito uma finalidade prévia, independentemente dos meios. Inicia-se o conceito de constância da forma e do tamanho dos objetos. No quinto subestágio, acrescenta-se às condutas precedentes uma reação de busca de novos meios, e a criança já é capaz de seguir os deslocamentos visíveis. O sexto subestágio assinala o final do período sensoriomotor e a transição para o estágio seguinte. Desenvolve-se a capacidade de representação, que consiste em representar algo por meio de um significante diferenciado: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET, 1966, 1968, 1964).

Aproximadamente, aos 2 anos de idade, conforme Piaget (1968), a criança entra no período **pré-operatório**, que vai até os 6/7 anos de idade. A função semiótica que surge de um conjunto de condutas, adquirida ao final do estágio anterior, supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente, que pode referir-se tanto a elementos ausentes quanto a objetos presentes.

Piaget apontou cinco tipos de função semiótica, que aparecem mais ou menos simultaneamente, denominando-as como *imitação diferida*, aquela que se inicia na ausência de um modelo e constitui o início de uma representação e o gesto imitativo, princípio de significante diferenciado; o *jogo simbólico*, no qual a representação é nítida e o significante diferenciado é acompanhado de objetos que vão tornando-se simbólicos; o *desenho*, ou *imagem gráfica*, que é intermediário entre o jogo e a imagem mental; a *imagem mental*, que surge como imaginação interiorizada; a *evocação verbal*, possibilitada pela linguagem e que se apoia no significante diferenciado constituído pelos sinais da língua (PIAGET, 1968).

A linguagem é uma aquisição importante nessa fase e resulta da função simbólica. Três consequências para o desenvolvimento mental relacionadas ao aparecimento da linguagem são apontadas por Piaget: uma troca entre os indivíduos, que caracteriza o início da socialização da ação; interiorização da palavra, ou seja, aparecimento do pensamento, cuja base é a linguagem interior e o sistema de signos; uma interiorização da ação, que pode reconstituir o plano intuitivo das imagens e das experiências mentais.

Com relação à afetividade, Piaget (1964) afirmou que ocorre uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais e uma afetividade inferior, organizando-se de maneira mais constante do que nos primeiros estágios. A linguagem permite ao sujeito contar suas ações, possibilita reconstituir o passado, evocando-o na ausência de objetos aos quais se referia anteriormente, permite antecipação de ações futuras, constituindo-se aí o início do pensamento. Mas a linguagem conduz à socialização das ações, e os atos de pensamento pertencem a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância.

O sujeito, conforme Piaget (1968), começou a incorporar dados ao seu “eu” e à sua atividade, porém na forma de **assimilação egocêntrica**. O pensamento egocêntrico puro manifesta-se, principalmente, no jogo simbólico. Algumas

características são marcantes nesse período: **egocentrismo intelectual**<sup>1</sup>, a criança é egocêntrica em relação às representações, não considerando o seu ponto de vista como um entre outros possíveis e não consegue considerar o ponto de vista do outro. A **centração** é outra característica importante e uma tendência a centrar sua atenção em um único aspecto do objeto, que seja para ela mais visível.

Outra característica importante é a tendência da criança de focalizar sua atenção nos **estados ou configurações** sucessivos de um acontecimento, ou seja, não percebe quando há transformação de um estado em outro. Seu pensamento é estático e imóvel (PIAGET, 1964, 1978). A **irreversibilidade** constitui-se em uma incapacidade da criança de entender que certos fenômenos são reversíveis. Piaget (1968; 1964) considerou, ainda, que os conceitos iniciais da criança são ainda pré-conceitos, dominados pelas ações, e ela possui **raciocínio transdutivo**, por meio do qual ela liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro, dos quais tiram suas conclusões. Nesse tipo de raciocínio, existe uma justaposição, em que a criança tenta justapor os elementos, sem ligá-los; e o sincretismo, em que ela agrupa vários fenômenos diferentes, dando razões para as questões apresentadas.

Há também a questão da **representação ligada à ação**, por meio da qual a criança imprime a sequência dos fatos como faz com as ações, o que caracteriza seu pensamento concreto. Destaca-se, também, o **desequilíbrio**, que é uma ausência relativa de equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que faz que a vida cognitiva da criança seja instável, descontínua e momentânea (PIAGET, 1968; 1964; 1947).

O estágio **operatório concreto**, que se inicia aproximadamente aos 6/7 anos de idade, é caracterizado por modificações substantivas no desenvolvimento mental. Surgem novas formas de organização, completando as construções iniciadas no período anterior, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável. A criança torna-se capaz de cooperar, porque já dissocia e coordena seus pontos de vista com o dos outros. A linguagem egocêntrica desaparece quase que totalmente, e observa-se uma necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica (PIAGET, 1964). A

---

<sup>1</sup> O egocentrismo assume formas diferenciadas em cada estágio do desenvolvimento cognitivo: no estágio sensoriomotor, a criança possui o egocentrismo radical, que consiste em uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto, de forma que o sujeito está centrado no próprio corpo. No estágio “Pré-operatório”, a criança é egocêntrica em relação aos pontos de vista, não vendo o seu como um entre outros possíveis. No estágio do pensamento operacional concreto, a criança acredita que tudo pode e deve ser provado por meio do concreto, tendo por base a realidade mais próxima. Finalmente, no estágio das “Operações formais” há o egocentrismo metafísico, que se manifesta na crença de uma onipotência da reflexão, como se o mundo devesse se submeter aos sistemas e não estes à realidade (PIAGET, 1947; 1964; 1968; 1976).

criança começa a se livrar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se apta a realizar novas coordenações, o que significa, em relação à inteligência, o início da construção lógica e, em relação à afetividade, que o sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal.

Como assinalaram Piaget e Inhelder (1968), o estado de **decentração**, no qual o corpo e as ações passam a situar-se em suas relações objetivas no que se refere ao conjunto dos objetos e acontecimentos, é uma conquista marcante. Esse processo envolve a fusão num só ato das antecipações e retroações, o que constitui a **reversibilidade**. Nesse período, a **seriação** já se mostra em estado de evolução em relação ao período anterior.

No estágio operatório concreto, as crianças começam a compreender as relações de grandeza. No caso das **classificações**, as operações consistem em pré-correções dos erros, devido ao duplo jogo das operações diretas e inversas. No tocante às **conservações**, que estão ligadas, ao mesmo tempo, à transitividade e ao fechamento das estruturas, o sujeito já consegue percebê-las. Dadas essas três aquisições, pode-se falar, conforme Piaget, em três momentos integrados que diferenciam esse estágio de seu anterior: primeiro, a **abstração reflexiva**, que extrai das estruturas inferiores o que é necessário para as superiores; segundo, a **coordenação**, que visa abranger a totalidade do sistema e tende para o fechamento, ligando entre si as ordenações ou reuniões parciais; e terceiro, a **autorregulação** do processo coordenador, que culmina na equilibração das conexões, seguindo os dois sentidos, direto e inverso da construção, e levando ao desenvolvimento da reversibilidade operatória (PIAGET, 1968).

O pensamento operacional concreto se difere do pré-operatório nos seguintes aspectos: *superção do egocentrismo intelectual*, o que pode ser visto quando a criança já considera os pontos de vista diferentes dos seus; ocorre a *descentração*, que permite soluções lógicas para problemas concretos; *compreensão das transformações*, a criança já pode resolver problemas que envolvem transformações; *reversibilidade*, que é a capacidade de inverter as mudanças e extrair delas a dedução apropriada; e *conservação*, concretizada pela capacidade de operar e resolver problemas de conservação (PIAGET, 1968; 1970; 1976).

No estágio das **operações formais**, que se inicia por volta dos 11/12 anos, a primeira característica consiste, conforme Piaget (1970), em operações realizadas sobre hipóteses. A segunda novidade é que, sendo as hipóteses proposições, seu

conteúdo consiste em operações intraproporcionais de classes, relações etc., podendo-se fornecer a verificação direta e as consequências extraídas delas por via inferencial. No entanto, a operação dedutiva que conduz as hipóteses às suas conclusões é de caráter interproposicional, consistindo em uma operação efetuada sobre operações.

Ao poder formar operações sobre operações, o conhecimento ultrapassa o real e abre caminho para o possível por meio de combinatórias, libertando-se de construções graduais às quais as operações concretas continuam submetidas. Piaget (1968) completou que a última descentração que se realiza no fim da infância prepara a liberação do concreto em favor de interesses orientados para o inatural e o futuro, sendo essa a idade dos grandes ideais ou do início das teorias. Entretanto, há, ainda, influência do egocentrismo metafísico, que é a ideia de que tudo pode ser resolvido por reflexão.

O sujeito torna-se capaz de raciocinar, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, sobre proposições nas quais não acredita, considerando-as como hipóteses possíveis, o que constitui o início do pensamento **hipotético-dedutivo** ou **formal**. Esse tipo de pensamento tem como primeiro resultado, em relação aos objetos, liberar as relações e as classificações de laços concretos ou intuitivos, o que torna possível construir quaisquer relações e quaisquer classes, possibilitando generalizações que culminam no que se denomina *combinatória*, que, em outras palavras, significa combinar entre si objetos ou fatores, ideias ou proposições, raciocinando em cada caso, sobre a realidade dada, considerando-a em função de um número qualquer ou de todas as combinações possíveis (PIAGET, 1968).

Com relação à reversibilidade, Piaget e Inhelder (1968) apontaram duas formas: a *inversão*, ou negação, que se caracteriza pela operação inversa composta com a operação direta correspondente, gerando anulação ( $+ A - A = 0$ ); e a segunda forma de reversibilidade é a *reciprocidade*, ou simetria, caracterizada em uma operação inicial, composta por sua recíproca, rendendo uma equivalência ( $A = A$ , ou se  $A \leq B \geq B$ , então  $A = B$ ).

As principais diferenças do estágio operatório formal em relação ao estágio das operações concretas, conforme Piaget (1976), são o desenvolvimento do raciocínio **hipotético-dedutivo**, que implica deduzir conclusões de premissas hipotéticas e raciocinar sobre problemas hipotéticos totalmente simbólicos; o **raciocínio indutivo** – aquele que vai dos fatos específicos às conclusões gerais –

constitui-se em uma capacidade de pensar sobre muitas variáveis ao mesmo tempo; e **abstração reflexiva**, que resulta em organização mental e implica abstração de um nível elementar ao mais elevado.

Piaget levantou, ainda, a importância das transformações afetivas no estágio operatório formal, apontando que a diferença essencial entre esse estágio e o anterior é que o concreto está centrado no real e o formal atinge as transformações possíveis e só assimila o real em função dos desenvolvimentos imaginados ou deduzidos. Essa mudança de perspectiva é fundamental do ponto de vista afetivo, tanto quanto do cognitivo, pois o mundo dos valores pode permanecer abaixo das fronteiras da realidade concreta e perceptível, ou abrir-se, por outro lado, para todas as possibilidades interindividuais ou sociais (PIAGET, 1968).

O aspecto social torna-se, dessa forma, fundamental para que o indivíduo tenha ampliadas suas possibilidades de desenvolvimento, considerando-se o da formação da personalidade. Conforme Piaget (1968), sendo a adolescência a idade da inserção do indivíduo na sociedade adulta, a pré-adolescência caracteriza-se pela aceleração do crescimento fisiológico e somático e por abrir-se às possibilidades novas. A autonomia moral adquire, com o pensamento formal, uma dimensão a mais no manejo dos valores denominados ideais ou supraindividuais.

### **3.4. O conhecimento social na teoria de Piaget**

As interações sociais são de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo, e Chakur (2002) mencionou que a inteligência em sua forma lógica depende do desenvolvimento orgânico do indivíduo e da estimulação ambiental. No campo do conhecimento social, é de extrema importância o meio em que a criança se insere, pois as interações e transmissões sociais podem estar carregadas de preconceitos e são formas diretas de transmissão de valores e regras.

Para Piaget (1973), a sociedade é formada por um sistema de atividades em que as ações do sujeito e o meio se modificam mutuamente. O conhecimento social origina-se na cultura e difere de uma cultura para outra. É construído pela criança enquanto interage com outras crianças e com adultos e não pode ser extraído das ações sobre os objetos, como acontece com o conhecimento físico e o lógico-matemático; sujeito e meio formam juntos um sistema. O meio ou o objeto existem

independentes do sujeito, mas não podem ser conhecidos senão por aproximações através da atividade física ou simbólica do sujeito.

Conforme La Taille (1992), a maneira de ser social de adolescentes e de crianças é diferente, pois as crianças não são capazes ainda de participar de relações sociais que expressem equilíbrio de trocas intelectuais. É necessário, então, que o sujeito possua estrutura lógica para que ocorra a assimilação do conhecimento, seja ele conhecimento físico, lógico-matemático ou social. O conhecimento social apresenta-se como importante em sua teoria, integrando-se, especialmente, aos quatro fatores de desenvolvimento cognitivo. Conforme esse autor, costuma-se criticar Piaget por desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, o que não é de todo verdade, pois ele é um dos fatores do desenvolvimento, embora não seja considerado determinante. Algumas críticas foram formuladas, inclusive, por Wallon, as quais Piaget respondeu na introdução de seu livro *A formação do símbolo na criança*, dizendo que as relações sociais não respondem por si só ao problema do desenvolvimento, pois é um dos fatores do desenvolvimento cognitivo, mas não é considerado determinante.

Piaget usou o critério da qualidade da troca intelectual para definir o que é ser social. O grau ótimo de socialização ocorre, segundo ele, quando a troca atinge o equilíbrio. Para isso formulou três ideias que supõem o equilíbrio de uma troca de pensamentos: um sistema comum de signos e definições; uma conservação das proposições válidas, obrigando aquele que as reconhece como tal; e uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores. O equilíbrio exige que ocorram essas três regras e que haja relação social que as torne possíveis. Dessa forma, “ser social” para Piaget *pressupõe relacionamento do homem com seus semelhantes de forma equilibrada* (LA TAILLE, 1992, p. 14).

Piaget (1973) considerou que a socialização efetiva da inteligência inicia-se a partir da aquisição da linguagem. Três condições concorrem para que, mesmo no nível pré-operatório, as crianças ainda tenham limitadas suas possibilidades de estabelecer, com equilíbrio, as trocas sociais: incapacidade de aderir a uma escala comum de referência, a qual permite um verdadeiro diálogo; a criança pré-operatória não conserva, durante uma conversa, as próprias definições sobre afirmações que ela mesma fez; ela tem extrema dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro, ficando impedida de estabelecer relações de reciprocidade. Essas três características juntas formam o quadro do pensamento egocêntrico.

A criança pré-operatória está centrada no próprio “eu”, mas não tem consciência disso, mostrando-se influenciáveis às ideias dos adultos, repetindo-as como se fossem suas. O egocentrismo intelectual significa o não domínio do seu “eu” e que a criança é heterônoma no seu modo de pensar e agir. Essa indiferenciação determina o tipo de ser social da criança pré-operatória. No decurso dos estágios iniciais, conforme Piaget (1947/2005), a criança não tem consciência de sua subjetividade, e toda realidade é disposta num mesmo plano devido à confusão entre as contribuições do exterior e as do interior. A criança não descobriu, ainda, a multiplicidade de perspectivas e mantém-se encerrada na sua como se fosse a única possível.

Piaget preocupou-se ostensivamente com as definições dos termos empregados para explicar o desenvolvimento da inteligência, dado que o meio é importante para o processo. Assim, mesmo considerando o ambiente, ele acreditava que desenvolvimento, aprendizagem e comportamento estão estreitamente relacionados, mas são conceitos diferentes. O comportamento é considerado aquilo que as pessoas fazem. Os comportamentos são bases observáveis sobre as quais se concluem dados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Já o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem são construtos hipotéticos e não podem ser diretamente observados (WADSWORTH, 1987).

Esse autor afirmou que, para Piaget, as transmissões sociais são fatores do desenvolvimento, não respondendo por si só pelo desenvolvimento da criança como querem crer algumas correntes. A experiência social é um processo ativo do mesmo modo que a experiência física, sendo necessário examiná-la, pois é instrumental no processo de desenvolvimento. As crianças aprendem muitas coisas através de outras pessoas, de suas ações com estas e das interações estabelecidas. Linguagem, valores, regras, moralidade e os sistemas de símbolos são adquiridos por meio desse tipo de relação, mas é sempre um processo ativo.

Nessa direção, Elias (1994) concordou que a interação entre as pessoas e os fenômenos reticulares que elas produzem são essencialmente diferentes das interações puramente somatórias das substâncias físicas. É nesse sentido que a interação entre as pessoas leva a incorporação de algo de uma para a outra, modificando suas estruturas mutuamente, uma vez que é assimilado à estrutura individual de ideias. A criança precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta, porém é evidente que as imagens instintivas que

evoluem na criança recém-nascida não se constituem como simples cópia da realidade. A criança transforma os conhecimentos por meio de um processo ativo, revelando sua resposta à maneira como seus instintos e afetos são correspondidos e satisfeitos por esses *outros*.

Conforme Barreto (2005), dessa forma *o conhecimento social é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais e culturais chegam a um acordo por convenção*. O conhecimento social origina-se na cultura e difere de uma cultura para outra. Ele é construído pela criança enquanto interage com outras crianças e com adultos e não pode ser extraído das ações sobre os objetos, como acontece com o conhecimento físico e o lógico-matemático. Sujeito e meio formam juntos um sistema. O meio ou o objeto existem independentes do sujeito, mas não podem ser conhecidos senão por aproximações através da atividade física ou simbólica do sujeito.

Piaget (1973) distinguiu diferenciações nas relações sociais da criança desde seu nascimento até a formação da personalidade, a última fase do desenvolvimento social. A afetividade da criança sensoriomotora deriva de um estado de não diferenciação do eu e todos os elementos físicos e humanos que o cercam. Com o aparecimento da representação, no período pré-operatório o objeto afetivo poderá ser evocado mesmo em sua ausência física, e esse fato acarreta a formação de novos afetos, como a simpatia ou antipatia duradouras que são dirigidas ao outro.

A partir do estágio operatório, as trocas intelectuais começam a ir em direção ao equilíbrio, alcançando, nesse nível, o que Piaget denominou *personalidade*. Significa que o indivíduo se submete voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. A personalidade constitui o produto mais refinado da socialização e é a capacidade de inserir seu ponto de vista entre os outros. Com a inserção do adolescente no mundo adulto, a autonomia moral adquire com o pensamento formal uma dimensão a mais na direção dos valores ideais ou supraindividuais.

### **3.5. O Método Clínico Piagetiano**

O Método Clínico, segundo Delval (2002), foi desenvolvido por Piaget para *investigar como as crianças pensam, suas ações, percepção e sentimentos e baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da*

*entrevista ou de suas ações* (DELVAL, 2002, p. 70). Para esse autor, o método clínico é um procedimento importante para investigar o que não é evidente nas ações ou palavras do sujeito e serve para compreender como e em que momento as concepções das crianças e adolescentes se modificam no decorrer do desenvolvimento.

Os primeiros estudos da criança tinham como fundamento a observação direta de seu comportamento. Não existiam metodologias sistematizadas para esse tipo de estudo e, segundo Delval (2002), a observação era um dos procedimentos mais utilizados, tendo-se registros como os de Tiedman em 1787 e de Charles Darwin em 1877. A observação coexistia com outros métodos, como os testes e os questionários quando Piaget iniciou seus estudos.

Dolle (1981) apresentou, também, o método dos testes como um dos mais usados em psicologia quando Piaget iniciou suas pesquisas. Os testes consistiam em submeter a criança a provas organizadas e que satisfaziam duas condições: a questão, idêntica para todos os sujeitos, era apresentada sempre nas mesmas condições; as respostas das crianças eram comparadas com uma tabela, utilizando-se as dimensões qualitativas e quantitativas.

Embora reconhecesse a importância da observação, concebendo-a tanto como ponto de partida para as pesquisas que lidam com o pensamento infantil quanto, também, como controle final dos experimentos, Piaget apontou suas limitações. Além de árduas e custosas, barrava-se no problema da falta de espontaneidade das crianças e da incapacidade destas em comunicar o conjunto de seus pensamentos. Outro problema seria a dificuldade de identificar as crenças a partir das brincadeiras das crianças e de suas ações espontâneas. Nesse sentido e tomando essa direção, Piaget apontou a necessidade de ir além da observação pura e da abordagem experimental, apresentando o método clínico como terceira alternativa, aliando as vantagens do método dos testes com as vantagens da observação direta e evitando suas desvantagens (FRANCO, 1997).

Nesse cenário, Piaget criou o método clínico, partindo de uma ideia básica: a de que existia uma gênese das formas lógicas de pensamento. O método clínico sofreu algumas alterações no decorrer de sua construção e, segundo Delval (2002), o termo “clínico” advém da medicina e baseia-se no exame minucioso do doente e de suas condições. Em psicologia, o termo “método clínico” foi usado pela primeira vez por L. Witmer, em 1896, servindo para prevenir e tratar deficiências e anomalias

mentais dos indivíduos e de crianças com dificuldades escolares. Após os exames, fazia-se o diagnóstico. Posteriormente, o método foi utilizado na psiquiatria, cujos exames de um indivíduo possibilitavam generalizações que permitiam estabelecer categorias de sintomas e doenças.

O método clínico, segundo Delval (2002), passou por várias etapas de elaboração, o que pode ser visto nas obras de Piaget. Em *A linguagem e o pensamento na criança (1923)* e *O juízo e o raciocínio na criança (1924)*, ele ainda não é utilizado por Piaget. Nesses livros, a observação pura é o método mais empregado. Nos estudos do juízo e do raciocínio, Piaget utilizou as provas verbais retiradas dos testes de Burt, Binet – Simon e Claparèd ou as constrói da mesma forma. No entanto, é em *A causalidade física na criança, de 1927*, que se inicia uma modificação, um desvio no método clínico, o qual passa de um método inteiramente verbal para um método meio verbal, meio concreto. Nesse livro, apresenta-se à criança certo número de movimentos – das nuvens, dos riachos etc., o que permite obter uma visão mais direta da dinâmica da criança, mas ainda carregada de verbalismo, na ausência de manipulações possíveis. Em seguida, surge uma terceira mudança: o método direto, que consiste em usar material concreto, criando-se diante da criança algumas experiências de física, perguntando-lhe o porquê da ocorrência desses eventos. Piaget apresentou o método em seu livro *A representação do mundo na criança (1926)*, no qual mostra porque acredita ser um método mais adequado ao estudo do pensamento da criança e os tipos de respostas encontrados, além de orientar sobre a distinção das respostas (DELVAL, 2002; DOLLE, 1981).

Como apontou Delval (2002), Piaget não manteve o método sempre igual, adaptando-o aos novos problemas e temas que abordava. Utilizando os testes de Burt, Piaget tomou as perguntas, modificando-as, e identificou que as crianças têm sérios problemas para entender a noção de parte. Em seguida, ao estudar a multiplicação lógica e as origens do pensamento formal, percebeu que as crianças não compreendem a forma dos enunciados. No estudo das funções da linguagem, observou as produções verbais das crianças enquanto realizavam atividades, constatando que havia restrição à intervenção do pesquisador. A partir de 1924, com os estudos sobre o julgamento e a razão, aprofundou-se nas explicações dos sujeitos. Nesses estudos, ele acabou usando, de uma forma ou de outra, a entrevista clínica. Não indicou ainda detalhes sobre o método, mas deixou transparecer mais claramente o método que utilizaria em suas obras posteriores.

Para Delval (2002), ao iniciar o estudo das representações do mundo na criança, em que buscou as características gerais que se atribuem à realidade física e mental, Piaget não só aprofundou seu método como também procurou refletir sobre ele. No livro *A representação do mundo na criança*, ele expõe, de forma mais completa, o procedimento de entrevista que utilizou permanentemente em suas pesquisas, embora o modificando conforme seus objetivos. No Quadro 1, apresentam-se as mudanças ocorridas no método clínico, conforme Delval (2002).

Quadro 1 – As mudanças ocorridas no método clínico de Piaget. Segundo Delval (2002)

<b>Etapa</b>	<b>Obras principais</b>	<b>Características</b>
Os primeiros esboços até 1926	A linguagem e o pensamento na criança (1923) O juízo e o raciocínio na criança (1924)	<i>Trabalhos baseados na observação e em pequenas experiências. O método é esboçado, mas ainda não aparece com clareza. Método puramente verbal.</i>
A constituição do método 1926-1932	A representação do mundo na criança (1926) A causalidade física na criança (1927) O juízo moral na criança (1932)	<i>Formulação explícita do método, suas características e suas dificuldades. Método verbal para estudar os conteúdos do pensamento.</i>
O método não verbal 1932-1940	O nascimento da inteligência na criança (1936) A construção do real na criança (1937) A formação do símbolo na criança (1945)	<i>Aplicação do método a sujeitos que ainda não falam.</i>
Manipulação e formalização 1940-1955	A gênese das quantidades físicas (1941) A gênese do número (1941) Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955) Inúmeros estudos sobre a lógica das operações físicas e matemáticas	<i>O sujeito tem de resolver tarefas mediante sua ação, e pede-se a ele explicações do que faz. A explicação é um complemento da ação.</i>
Desenvolvimentos posteriores A partir de 1955	A gênese das estruturas elementares (1959) A imagem mental na criança (1966) Memória e inteligência (1968) Monografias do Centre International d'Epistemologie Génétique	<i>Algumas tentativas de voltar a usar dados estatísticos. Poucas variações de fundo.</i>

Fonte: DELVAL, 2002.

Delval (2002) apontou que as adaptações do método clínico surgiram em função dos novos problemas e temas que eram abordados. Posteriormente a 1955, com a criação do *Centre International d'Epistemologie Génétique* houve a continuação da aplicação muito semelhante ao método clínico, mas sempre adaptado

aos problemas estudados. Duas mudanças podem ser apontadas: o aparecimento de novos problemas, resultado do intercâmbio entre pesquisadores de outras tradições psicológicas e de outras disciplinas; e o uso mais frequente de dados estatísticos. O autor afirmou que essas mudanças não chegam a representar alterações importantes no método. Delval (2002) assinalou que os trabalhos de Inhelder e seus colaboradores sobre a aprendizagem são mais significativos e deram origem ao que chamaram de “método de exploração crítica”. Atualmente, o método clínico tem sido utilizado em pesquisas de diferentes campos, como mostrado no item 3.7 sobre as pesquisas recentes.

Piaget ainda discutia a importância de uma boa condução da entrevista clínica, a qual seria fruto da competência do investigador em contrabalançar a situação em que a criança fala livremente e o pesquisador atua como observador, ao mesmo tempo que persegue alguma hipótese particular. Piaget sugeriu alguns cuidados na condução de uma entrevista clínica, como o não sugestivo e a não interrupção lateral do curso das ideias do entrevistado, mas acreditando que somente muita prática poderia auxiliar a efetivação de uma boa entrevista com crianças (FRANCO, 1997).

Com relação à linguagem, Delval (2002) afirmou que Piaget também apresentou mudanças porque defendia que a competência dos indivíduos não pode ser identificada apenas por suas verbalizações, mas que era necessário reconhecer que os materiais e as tarefas de manipulação propostas auxiliaram na estruturação das pesquisas. Concluindo, as mudanças no método clínico dependem mais do tipo de problema que da estratégia de pesquisa utilizada. É necessário atentar-se, ainda, para os tipos de respostas encontrados na entrevista clínica, como mostrado nos itens subsequentes.

### **3.6. Os tipos de respostas obtidas nas entrevistas**

Piaget (1947) apresentou três tipos de respostas, denominadas como realismo, animismo e artificialismo. No **animismo** infantil, a criança atribui vida e consciência às coisas, e o movimento mostra-se como uma constante no pensamento infantil. As crianças mais novas se limitam a falar das coisas em linguagem humana, atribuir-lhes vontade, desejo, atividade consciente. O animismo consiste em uma dificuldade da criança em distinguir o mundo psíquico do mundo físico. Mesmo no começo de sua

evolução, a criança não observa limites precisos entre o ego e o mundo exterior, por isso considera vivo e consciente grande número de corpos. Esse tipo de resposta passa por fases distintas. Em um primeiro estágio, a criança considera que tudo é consciente, afirmando que todo objeto pode ser sede de consciência quando este for ativo em qualquer grau ou quando for sede de alguma ação. No segundo estágio, a criança atribui vida somente aos corpos móveis. O terceiro estágio é mais sistemático e, para as crianças, os corpos dotados de um movimento próprio são conscientes.

O **realismo infantil** consiste em ignorar a existência do “eu” e tomar a perspectiva pessoal como imediatamente objetiva e absoluta. Não tendo tomado consciência do “eu”, o pensamento se expõe a confusões entre o objetivo e o subjetivo, o verdadeiro e o imediato. O pensamento situa todo o conteúdo da consciência num único plano, confundindo as relações reais e as emanções inconscientes do eu. No estudo sobre o pensamento, Piaget identificou três estágios: o primeiro consiste em confundir o pensamento com as coisas; no segundo, há a intervenção do adulto com o qual a criança aprendeu algo; o terceiro estágio marcou a desmaterialização do pensamento (PIAGET, 1947).

Nas respostas em que se encontra o **artificialismo**, as coisas são o resultado de “fabricação” humana; a criança concebe qualquer objeto, incluindo os corpos da natureza como feito para alguma outra coisa. Esse tipo de resposta passa por quatro estágios, conforme relatou Piaget (1947). Um deles é o *artificialismo difuso*, pelo qual o homem dirige a natureza, mas a criança não é capaz de dizer como isso ocorre, há pouca diferenciação entre o ego e o mundo exterior e toda e qualquer ação é, ao mesmo tempo, física e psíquica; *artificialismo mitológico* (mitigado), que se estende dos 7 aos 10 anos, aproximadamente, em que a criança se apoia em mitos para explicar a origem das coisas. No *artificialismo técnico*, a criança continua a atribuir ao homem a configuração geral das coisas, mas limitando suas ações às operações tecnicamente realizáveis; na faixa dos 9-10 anos, surge o *artificialismo imanente*, desaparece a ideia de que a natureza é fabricada pelo homem, mas se transfere à natureza a responsabilidade de sua própria existência, ou seja, a natureza é herdeira do homem, fabrica à maneira do trabalhador e, ainda, persiste a ideia de que tudo *serve para* alguma coisa (PIAGET, 1947).

Além desses tipos de respostas, Piaget (1947) apontou outra classificação, que deve ser considerada, pois a utilização do método clínico pressupõe que as

respostas dos sujeitos podem ser agrupadas em cinco categorias nativas ou reações dos sujeitos, definidas como:

**Não importismo**, que é a atitude de indiferença por parte do sujeito em face das perguntas que lhe são dirigidas. A criança, nesse caso, responde qualquer coisa, de qualquer maneira, sem esforçar-se em uma reflexão. É uma atitude causada pelo não interesse pelo assunto ou um desejo do sujeito em fazer outra coisa. Sendo atitude instável, é detectada pela análise da conduta geral da criança durante a entrevista e pode desaparecer rapidamente, porque resulta do desinteresse do sujeito (DELVAL, 2002).

Uma segunda reação é denominada **fabulação**, em que a criança inventa uma história na qual não acredita. Nessa categoria, a resposta da criança, segundo Delval (2002), é mais coerente que no não importismo, além de ser mais persistente, pois a criança continua inventando história. A fabulação pode ocorrer porque a criança não dispõe de uma resposta coerente e adequada, inventando, assim, uma história a partir dos instrumentos que possui.

Há também a denominada **crença sugerida**, que ocorre quando a pergunta que lhe foi feita pode ser sugestiva, induzindo-a para uma resposta ou, ainda, ela responde para agradar ao pesquisador. Há duas formas de sugestão: pela palavra e pela perseveração. A sugestão pela palavra refere-se, conforme Delval (2002), ao fato de que os termos empregados podem ter sentidos diversos para a criança, diferentemente do adotado pelo adulto. A sugestão pela perseveração refere-se à atitude da criança em adotar uma resposta, repetindo-a seguidamente para situações diversas. A única forma de tentar romper a perseveração é apresentar outras possibilidades à criança, perguntando-lhe, por exemplo, qual o significado da palavra “empregada”.

Piaget (1947) definiu a **crença desencadeada** como atitude em que a criança procura refletir sobre sua resposta, com bases próprias, mas diante de uma pergunta que é nova para ela. Mesmo sendo influenciada pelo interrogatório, a resposta é produto original de seu pensamento, derivando de um raciocínio ordenado, mas por meio de material – conhecimentos adquiridos, imagens mentais, esquemas motores etc.; e de instrumentos lógicos – estruturas de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais, originais.

Para Delval (2002), quando a criança pode dar uma resposta pronta sem precisar raciocinar sobre a pergunta ocorre a **crença espontânea**. Nesse caso, a

pergunta não é nova para a criança, e a resposta resulta de uma reflexão anterior e original. As crenças espontâneas manifestam-se mais ou menos da mesma forma em todos os sujeitos, entretanto é difícil distingui-las das crenças desencadeadas.

Conforme Piaget (1947), é necessário distinguir esses tipos de respostas para realizar um diagnóstico preciso. A crença sugerida, segundo ele, é momentânea, e para abalá-la basta uma contra-sugestão ou, ainda, fazer as mesmas perguntas de forma indireta e deixar a criança falar. Essas crenças são desvinculadas do resto das crenças do sujeito e não têm analogias com as crenças de crianças da mesma idade e do mesmo ambiente. Com base nessas informações, podem-se seguir duas regras suplementares para distinguir a crença sugerida do não importismo. O pesquisador deve cavar ao redor da resposta de que suspeita para saber se tem ou não raízes sólidas. A seguir, multiplicar o interrogatório, variando os enunciados das perguntas. Dessa forma, evita-se a sugestão, contando com muita paciência e análise.

A fabulação distingue-se do não importismo, por ser mais rica e sistematizada, enquanto o não importismo não possui ramificações. Para identificar a fabulação, devem-se multiplicar os interrogatórios. Com grande número de sujeitos, a fabulação distingue-se da crença desencadeada e da crença sugerida por meio de três critérios: a fabulação é uma invenção livre e individual, o que torna mínima a possibilidade de que todas as crianças inventem da mesma maneira ao dar respostas à mesma pergunta (PIAGET, 1947).

Piaget (1947) apontou, ainda, que é necessário um segundo critério: caso a resposta incriminada desapareça de uma vez, dando lugar a outra de um tipo bem distinto, pode-se ter que dividir as crianças em dois estágios, sem um intermediário. Porém, se a resposta só desaparecer aos poucos, é necessário dividir em três estágios, dois extremos e um intermediário. No segundo caso, as chances de fabulação são menores.

Por fim, o terceiro critério é chegar à resposta justa. Considerando que as respostas das crianças mais jovens não são fabuladas, deve-se constatar desaparecimento progressivo e não repentino dessas respostas numa série de crianças classificadas por média de idade e observar que as representações primitivas se aderem às respostas justas (PIAGET, 1947).

A crença sugerida e a crença desencadeada apresentam cinco características comuns: ambas resistem à sugestão; têm raízes profundas no pensamento do sujeito; apresentam certa generalidade entre sujeitos de uma mesma idade; duram vários anos

e decrescem aos poucos; fundem-se com as primeiras respostas justas, ou seja, com respostas pressionadas pelo ambiente adulto (PIAGET, 1947).

Conforme Piaget (1947), em psicologia não há “fatos” puros, entendendo-se por fato o fenômeno apresentado ao espírito pela própria natureza, independente de hipóteses utilizadas para interrogar esse fenômeno. Para interpretar os dados obtidos nas entrevistas, faz-se necessário criar e seguir regras para descartar os possíveis prejulgamentos. Para tanto, dois aspectos são importantes: primeiramente, o das relações entre a fórmula verbal ou a sistematização consciente que a criança reveste suas crenças, no momento de suas respostas na entrevista. Dessa maneira, é preciso atribuir à crença desencadeada o valor de *indício* e buscar a orientação de espírito que este desvela. A observação mostra que a criança é pouco sistemática, pouco coerente, pouco dedutiva e, em geral, alheia à necessidade de evitar contradições, razão pela qual ela justapõe afirmações ao invés de sintetizá-las e contenta-se com esquemas sincréticos em vez de analisar os elementos. Seu pensamento aproxima-se mais de um conjunto de atitudes que se vinculam com a ação e o devaneio ao mesmo tempo, como ocorre em suas brincadeiras (PIAGET, 1947).

A história do desenvolvimento intelectual da criança é parte da história da socialização progressiva de um pensamento individual, inicialmente refratário à adaptação social, mas sempre sofrendo influências do ambiente adulto. O pensamento da criança tende, desde os primórdios da linguagem, a se fundir com o pensamento adulto. Faz-se necessário, então, distinguir no conteúdo do pensamento infantil uma parte da influência adulta e uma de reação original da criança. As crenças infantis são produto de uma reação influenciada, mas não ditada, pelo adulto. Nesse contexto, três aspectos são relevantes: o universo a que a criança se adapta, o pensamento da criança e a sociedade adulta que influencia esse pensamento. Distinguem-se aí dois tipos de crenças: as influenciadas, mas não ditadas pelo adulto, e as impostas pela escola, pela família etc. (PIAGET, 1947).

Nesse ponto, Piaget apresentou mais uma questão: *como separar, na criança, crenças impostas pelos adultos e crenças que testemunham uma reação original da criança?* (PIAGET, 1947, p. 28). A resposta apresentada pelo pesquisador é que o pensamento da criança é mais original que a linguagem. A criança não copia em tudo o adulto, sendo sua imitação seletiva. Dessa forma, alguns aspectos são copiados de imediato, e outros são eliminados ao longo dos anos. Isso mostra que há estrutura, em parte, independente da pressão exterior. Aquilo que parece copiado é deformado

e recriado no pensamento infantil. Mesmo que as palavras sejam as mesmas utilizadas pelo adulto, seus sentidos são diferentes, podendo até ser amplos. O pensamento infantil conflitua com o ambiente adulto, desembocando em uma deformação sistemática das propostas adultas feitas à criança. Portanto, é importante examinar o uso que a criança dá às palavras e noções para distinguir suas noções das do adulto.

A criança procura adaptar as atividades de seu pensamento à realidade do mundo adulto que lhe é, muitas vezes, opaca. A adaptação característica do pensamento verbal infantil é original. Por isso, ao construir uma noção sobre uma palavra que ouviu, essa noção pode ser infantil no sentido de a palavra ser opaca à sua inteligência que, para compreendê-la, houve deformação e assimilação por parte da criança em uma estrutura mental que lhe é própria. Disso tudo decorre que devemos considerar a criança como organismo que assimila as coisas, submetendo-as a triagem e digerindo por meio de suas estruturas, não sendo um ser de pura imitação (PIAGET, 1947).

Para distinguir as respostas espontâneas das desencadeadas, deve-se observar a uniformidade de respostas de uma mesma média de idade. Se a crença evolui em um processo contínuo, de acordo com a idade, percebe-se uma originalidade. O desaparecimento da crença será gradual, desde que moldado pela mentalidade infantil, e deverá ser constatado um conjunto de combinações entre essa crença e a nova que tende a implantar-se. Em quarto, haverá resistência à sugestão e, por fim, estarão presentes nessa crença múltiplas proliferações e reações diante de um conjunto de representações vizinhas (PIAGET, 1947; DELVAL, 2002).

Diante do exposto, percebe-se a importância da utilização do método clínico para a realização de estudos com crianças e adolescentes, o qual possibilita ouvir as crianças, além de poder contar com a apresentação de situações por meio do material concreto, como poderá ser visto na apresentação da metodologia adotada neste estudo.

### **3.7. O método clínico em pesquisas recentes**

Autores de diferentes áreas têm investigado, por meio do método clínico, como as representações do mundo são construídas pelas crianças e como evoluem no decorrer de seu desenvolvimento. Estudos evolutivos realizados por Delval (2002)

também têm demonstrado como crianças e adolescentes representam o mundo e como evolui seu pensamento de acordo com a idade. Entre as pesquisas, Denegri e Delval (2002) verificaram como evolui o conhecimento de crianças e adolescentes sobre a fabricação do dinheiro, quem o fabrica e de que depende a quantidade fabricada, entre outros aspectos. A pesquisa envolveu 110 sujeitos, de classe média, com idades na faixa de 6 a 16 anos. As crianças pequenas atribuem a Deus a fabricação do dinheiro, considerando-se essas respostas como fantásticas ou míticas. Na faixa etária de 6 a 9 anos, as crianças deram respostas classificadas como “normativas”, para comprar era necessário ter dinheiro, justificando que usar o dinheiro é uma norma ou obrigação. A partir dos 10 anos as crianças já fazem referência a um processo econômico. As maiores, aproximadamente de 12 anos, já afirmaram que a fabricação do dinheiro era de responsabilidade do governo.

Pesquisa realizada por Saravali (1999) procurou identificar as representações de crianças de 5, 6 e 7 anos sobre seus direitos, totalizando 16 sujeitos. Essa autora utilizou, para levantamento dos dados, a entrevista clínica e apresentou, às crianças, histórias que continham situações sobre direitos da criança. Entre os itens analisados, ela apresentou histórias que problematizavam o direito à educação, à alimentação e à proteção contra maus tratos. Em sua pesquisa, identificou que as crianças demonstraram não ter conhecimentos sobre seus direitos. Baseada em estudo de Delval (1998), que apontou três níveis de respostas, a referida autora verificou que as crianças apresentaram somente o nível I, pois sua pesquisa teve como amostragem crianças de 5 a 7 anos.

Barroso (2000) também procurou identificar quais as ideias de crianças e adolescentes, na faixa etária de 8 a 17 anos, sobre os seus direitos. A pesquisadora levantou como essas ideias evoluíam com a idade, além de comparar a compreensão dos direitos pelas crianças e adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos. Entre os itens analisados nesta pesquisa, houve um que interessa especialmente: a relação entre estudo/escola e trabalho. A pesquisadora encontrou dados em sua pesquisa relacionados ao direito à escola, cujas respostas se remetiam ao trabalho. Na fala dessas crianças, o estudo possibilitava condições para se ter acesso ao trabalho. Crianças de classes sociais mais baixas se referiram ao trabalho usando o termo “serviço”, e as de classes sociais mais altas citaram termos como “trabalho” ou “emprego”.

Em estudo empreendido por Cantelli (2000), o foco de análise foram as representações de escola na concepção de crianças e adolescentes. A amostra desta pesquisa foi de 80 sujeitos, na faixa etária entre 7 a 15 anos. Entre os itens analisados, a preparação para o trabalho aparece como possibilidade de objetivo da escola. Os resultados apontaram que nessa categoria há respostas apoiadas na crença de uma utilidade futura da escola; contudo, as crianças enfatizaram que o fato de frequentar a escola permitiria a obtenção de um emprego, de uma profissão. Assim, citou a autora: *arrumar um bom emprego; ir se preparando para o teste da firma; porque se não for à escola, quando for trabalhar não vai saber fazer o serviço* foram colocações de alguns dos sujeitos entrevistados (CANTELLI, 2000, p. 106).

Alessandrini (1997) pesquisou 38 crianças entre 5 e 7 anos de idade, comparando o desenvolvimento afetivo das crianças que frequentavam instituição de ensino em período parcial e período integral. A pesquisa envolveu também as professoras responsáveis pelas crianças nos respectivos turnos de trabalho. Foram utilizadas entrevistas clínicas com as crianças, bem como roteiro de avaliação e questionários com as professoras. As categorias analisadas foram o bem-estar na escola; os sentimentos interindividuais e os primeiros sentimentos morais.

Braga (2003) realizou pesquisa em que, inicialmente, submeteu professores do ensino fundamental a um projeto de educação ambiental, com cursos realizados em seis módulos. Em seguida, norteando-se pelos objetivos de avaliar e verificar se uma intervenção sobre meio ambiente provoca ou não mudança nas atitudes, conhecimento, crenças e valores dos alunos, a pesquisadora entrevistou crianças de 7 a 12 anos, totalizando 72 sujeitos. Desses, 36 compuseram o grupo experimental – aquelas cujos professores participaram dos cursos sobre o meio ambiente, e 36 compuseram o grupo-controle – aquelas cujos professores não participaram dos cursos. Foram usadas histórias relacionadas à problemática ambiental representada em quadros, com pequenos textos, os quais foram lidos para as crianças não alfabetizadas.

Albino (2006) realizou um estudo evolutivo, utilizando o método clínico piagetiano, com uma amostra de 40 crianças, na faixa etária entre 7 e 10 anos, submetendo-as a seções de criação de textos manuscritos e digitados. O objetivo da pesquisa foi verificar o que acontece com o processo criativo de crianças quando estimuladas a criar diretamente em um editor de textos. Três categorias de análise foram criadas: a relação da criança com o computador, a percepção infantil em frente

do trabalho desenvolvido e a análise das produções textuais digitadas e manuscritas. Com base nos princípios piagetianos, o estudo destacou o julgamento através da moral objetiva em crianças de 7 e 8 anos de idade, considerando o texto digitado melhor apenas em virtude de seu leiaute final. Os indivíduos da faixa etária entre 9 e 10 anos demonstraram a moral subjetiva – segundo as intenções, as crianças conseguem diferenciar, de forma crítica, o texto digitado do manuscrito. A pesquisa levou à conclusão de que a moral heterônoma<sup>2</sup> aparece em crianças de 7 e 8 anos e a moral autônoma, nas idades de 9 e 10 anos.

Com o objetivo de investigar as representações de crianças e adolescentes sobre o conteúdo de comerciais de televisão, Baptistela (2001) pesquisou um grupo de 32 crianças de 5 a 11 anos, apresentando como variáveis sexo e nível cognitivo. Inicialmente, a pesquisadora apresentou às crianças um comercial de celular e, em seguida, submeteu-as à entrevista clínica e aplicou a elas provas para o diagnóstico do comportamento operatório, elaborando as categorias de respostas encontradas. No bloco de questões relativas à *análise do conteúdo do comercial*, no que se refere às variáveis idade e nível cognitivo, a referida autora concluiu que as crianças de nível cognitivo mais alto e de mais idade apresentaram melhor compreensão em relação ao conteúdo do comercial. Quanto ao segundo bloco de ideias sobre o *mecanismo de produção do comercial*, a mesma autora afirmou que, à medida que as idades e o nível cognitivo vão aumentando, mais elaboradas são as respostas das crianças. Nessas categorias, as respostas dos sujeitos quanto à ideia de efeitos especiais e realismo conferido aos fatos ocorridos no comercial, as crianças procuraram explicar a finalidade dele, afirmando que os programas são produzidos com um fim.

Pesquisa realizada por Delval (2002) teve como amostra crianças de idade entre 6 e 16 anos, cujos propósitos foram verificar as ideias desse grupo sobre a distribuição da riqueza na sociedade; se havia possibilidade de mudança de nível social e que meios as pessoas utilizam para isso. As respostas encontradas para que uma pessoa se tornasse rica compreendiam, entre outros procedimentos: *dando-lhes*

---

<sup>2</sup> O desenvolvimento do juízo moral, conforme Piaget (1994), dá-se em fases: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia é uma fase em que há ausência de regras na etapa inicial do desenvolvimento infantil. A moral heterônoma é caracterizada por uma fase em que as regras são de origem externa, e, para a criança, as regras de um jogo são vivenciadas como algo "sagrado", intocável e imutável. Mudanças nas regras são vistas como desonestas. A autonomia se traduz na capacidade de raciocinar-se sobre as regras, sua origem está no próprio indivíduo.

*bilhetes bons; comprando coisas; indo ao banco; estudando; economizando; trabalhando; etc.*

Neste estudo, o pesquisador pôde levantar algumas tendências, as quais agrupou em níveis de compreensão do conhecimento social. Os sujeitos menores apresentavam número menor de procedimentos para que houvesse mudança de nível social do indivíduo, os maiores citavam termos como “investindo”, “tendo poder” etc. Uma categoria que apareceu nesta pesquisa foi “trabalho”, termo utilizado com sentidos diferentes, de acordo com a faixa etária. Para os menores, o trabalho é algo misterioso de que tinham ouvido falar, que seus pais faziam, mas não sabiam exatamente o que é e o porquê; em troca, as pessoas recebem dinheiro. Já as crianças maiores diferenciaram trabalho, categorizando como “bons” e “maus” trabalhos, afirmando que só trabalhos bons levam o indivíduo a tornar-se rico. Crianças maiores também viam no trabalho um meio de solucionar a pobreza. Delval (2002) apontou, neste estudo, que o conhecimento social se dá por níveis, encontrando os níveis I, II e III.

No primeiro nível, as crianças associavam ainda o trabalho como algo importante para ganhar dinheiro, mas para obter muito dinheiro era necessário trabalhar muito. O que importa é a quantidade de horas que se trabalha e não o tipo de trabalho realizado. Para crianças desse nível, o trabalho é essencial para mudar de nível social, mas outros elementos, como estudo e a preparação, não influenciam. No segundo nível, aparece a ideia de um bom trabalho e de um processo pelo estudo em um bom colégio. Neste, a qualidade do trabalho já mostrava relevância, iniciando a ideia de um processo. No terceiro nível, as crianças já apresentavam um conjunto de possibilidades, considerando que para se tornar rico é necessária a ação do sujeito, aliado ao meio, apresentando o pensamento hipotético-dedutivo.

Diante de pesquisas sobre vários aspectos do conhecimento social, cuja metodologia adotada foi o método clínico, cabe averiguar de que forma se estrutura a noção sobre trabalho por crianças e adolescentes e como eles constroem o conhecimento sobre o tema, analisando-se a interface das relações de gênero em suas concepções, nesse caso delimitada sobre a divisão sexual do trabalho, uma vez que a infância é um período de formação de valores e de constituição de saberes que influenciarão seu caráter no futuro. Essa foi a metodologia utilizada neste estudo, a qual é apresentada a seguir:

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1. Delineamentos da pesquisa**

A adoção de uma metodologia de pesquisa pressupõe algumas considerações a respeito do objeto de estudo, envolvendo métodos de investigação, os quais devem ser coerentes com os pressupostos teóricos adotados. Conforme Gil (1996), a pesquisa pode ser definida como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 1996, p. 19).

A proposta de pesquisa apresentada se insere no campo da pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995), pode ser caracterizada por ter o ambiente natural como fonte direta de dados e onde o instrumento fundamental é o pesquisador. São características da pesquisa qualitativa: preocupação com estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural; é a natureza da pesquisa, que utiliza a palavra escrita tanto no processo de obtenção dos dados quanto no de disseminação dos resultados; todos os dados da realidade são importantes, devendo-se considerar as pessoas e os fatos no contexto histórico em que estão inseridos. É, portanto, uma pesquisa descritiva. O significado atribuído pelas pessoas às coisas e fatos é a preocupação essencial do pesquisador.

A natureza do problema proposto impõe-nos a classificação de nosso estudo como exploratório, demarcando como *Ex post facto*, definida pela não manipulação direta de variáveis, uma vez que buscamos estudar uma realidade (KERLINGER, 1973). Em nossa proposta, interessou-nos conhecer as ideias das crianças sobre o “trabalho” e as relações que elas estabelecem com questões de gênero, especificamente com relação à divisão sexual do trabalho.

Para atender a esses objetivos, utilizou-se o Método Clínico Piagetiano, descrito no capítulo 3. Realizamos as entrevistas clínicas com as crianças e adolescentes, levantando e sistematizando as categorias presentes em suas respostas. A pesquisa possui abordagem hipotético-dedutiva, pois partimos da teoria Piagetiana, que pressupõe a construção ativa do conhecimento pelo sujeito, através de um processo contínuo de assimilação e equilíbrio (PIAGET, 1967; 1964; 1968).

Empreendemos nosso estudo nas seguintes etapas:

- Projeto-piloto, constituído da exploração e construção de um instrumento para coleta de dados.
- Coleta de dados por meio da entrevista clínica.
- Transcrição dos protocolos, de acordo com as orientações relativas ao uso deste método.
- Tratamento dos dados.
- Tabulação dos dados.
- Identificação de conteúdos e da representação encontrada nas entrevistas.
- Elaboração de categorias de análise.
- Elaboração dos níveis e classificação dos sujeitos.
- Verificação da evolução conceitual presente nas respostas de acordo com as idades dos sujeitos.

#### **4.2. Local de estudo**

A população que constituiu o estudo foi composta por crianças e adolescentes matriculados em uma escola particular de Viçosa, MG, pertencentes às classes média e média alta. Viçosa é uma cidade situada na Zona da Mata mineira, a 228 km da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Possui uma população estimada em 70.404 habitantes. Dados do IBGE (2006) apontam um número estimado de crianças matriculadas na pré-escola de aproximadamente 1.725 crianças. Dessas, 1.047 estão

em escolas públicas municipais e 678 em escolas da rede privada, não havendo registros de matrículas em escolas estaduais ou federais<sup>3</sup>. No ensino fundamental são 11.032 crianças no total; dessas 4.843 estão em escolas públicas estaduais, 4.125 em escolas municipais e 2.064 em escolas particulares.

### **4.3. Unidade empírica de análise**

Este estudo foi realizado em uma instituição de ensino que atende crianças da educação infantil ao ensino fundamental e é mantida por uma cooperativa de pais. A escolha desta unidade educacional se deu por atender aos critérios da pesquisa: estar classificada na rede particular; e ter uma população que compreenderia o número ideal de crianças dentro da faixa etária de 3 a 16 anos proposta no estudo.

A Instituição foi criada no final dos anos de 1980, atendendo crianças até 6 anos de idade, mas foi se expandindo e passou a atender crianças de 1ª a 4ª série. Em 1993, passou a atender crianças da 5ª e da 6ª série. Atualmente, sua clientela vai da educação infantil ao ensino fundamental. A população atendida nessa instituição caracterizava-se por crianças de classes média e média alta, oriundas de famílias residentes na cidade de Viçosa.

### **4.4. População e amostra**

A instituição possuía, na ocasião da realização da pesquisa, um total de 186 crianças matriculadas. Dessas, 42 eram da educação infantil, sendo 26 meninas e 16 meninos, abrangendo as séries maternal, 1º período e 2º período, cujas idades variavam de 3 a 5 anos. No Ensino Fundamental estavam matriculadas 144 crianças, abrangendo as séries: inicial, primeira, segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima e oitava séries, sendo 67 meninas e 77 meninos, cujas idades variavam de 6 a 14 anos. Na Tabela 1, pode-se visualizar a distribuição das crianças e adolescentes nas referidas séries.

---

<sup>3</sup> Na Universidade Federal de Viçosa existem dois laboratórios de atendimento às crianças. O Laboratório de Desenvolvimento Infantil, criado em 8 de julho de 1988, atende crianças de 6 meses a 4 anos de idade. O Laboratório de Desenvolvimento Humano atende crianças de 5-6 anos de idade e foi criado em 28 de junho de 1979. Juntos, os dois laboratórios possuem capacidade de atendimento de 105 crianças, oriundas de famílias da cidade de Viçosa, estudantes e funcionários da UFV. O IBGE não registra essas crianças nos cadastros nacionais, para evitar que constem duas vezes nos registros, uma vez que já estão contabilizadas nos dados da universidade.

Tabela 1 – População de estudo, Viçosa, MG, 2008

<b>Idade (anos)</b>	<b>Série</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo masculino</b>	<b>Nº de alunos</b>
3	Maternal	7	7	14
4	1º período	10	5	15
5	2º período	9	4	13
6	Série inicial	8	14	22
7	1ª série	7	7	14
8	2ª série	6	6	12
9	3ª série	5	10	15
10	4ª série	12	7	19
11	5ª série	8	6	14
12	6ª série	9	11	20
13	7ª série	6	8	14
14	8ª série	6	8	14
<b>Total</b>		<b>93</b>	<b>93</b>	<b>186</b>

Fonte: Dados da pesquisa, agosto de 2008.

A amostra do estudo constituiu-se por 10 crianças de cada grupo etário, compreendendo as crianças cuja média de idade era de 4, 6, 7, 10, 11 e 14 anos, totalizando 60 sujeitos. A definição de criança e de adolescente considerada nesta proposta baseou-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que considera *criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade* (ECA, 1990, p. 1).

As faixas etárias foram delineadas de forma a abranger três estágios teóricos de desenvolvimento, ou seja, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, permitindo-nos, assim, realizar um estudo evolutivo. Dessa forma, teoricamente, crianças de 4 anos encontram-se na segunda fase do estágio pré-operatório e as crianças de 6 anos, no final desse estágio; aos 7 anos, as crianças iniciam o estágio operatório concreto; e, aos 10 anos, entram na fase final desse estágio; as crianças de 11 anos estavam iniciando o estágio formal; e aos 13-14 anos, havia uma sequência nas aquisições desse estágio. A amostra foi selecionada de acordo com os seguintes

critérios: a criança deveria estar regularmente matriculada e frequente nas atividades escolares; ter idade circunscrita entre 4 anos e 14 anos de idade. A escolha das idades que compuseram a amostra se deveu à necessidade de ter grupos de crianças e adolescentes no início e no final de cada período de desenvolvimento, o que nos permitiu o estudo das mudanças ocorridas nessas fases. Utilizamos os seguintes critérios para definição e delimitação de um estágio (PIAGET, 1956, p. 41-42):

1. A ordem de sucessão das aquisições deve ser constante, o que não significa, porém, que a cronologia seja fixa. Essa é variável e dependente da experiência anterior do sujeito, além de amadurecimento e do meio social, sendo essas idades tomadas como referência, considerando-se importante a ordem de sucessão.
2. Há um caráter integrativo dos estágios, o que significa que as estruturas construídas em um nível são integradas nas estruturas do posterior.
3. Cada estágio deve caracterizar-se por uma estrutura de conjunto, portanto é possível caracterizar as estruturas por suas leis de totalidade.
4. Cada estágio comporta um nível de preparação e, ao mesmo tempo, de terminação por outra.
5. Em toda a sequência de estágio há uma diferenciação entre os processos de formação ou de gênese e as formas finais de equilíbrio, a quais constituem as estruturas de conjunto, e os processos formadores apresentam-se sob os aspectos de diferenciações sucessivas de tais estruturas.

A distribuição dos sujeitos que compuseram a amostra é apresentada na Tabela 2.

Para a seleção da amostra, utilizamos a técnica da amostragem intencional, que segundo Marconi e Lakatos (1999) é um tipo de amostragem não probabilística, na qual se escolhem intencionalmente os sujeitos que farão parte do estudo.

Apresenta-se, na Tabela 3, a caracterização das crianças selecionadas por turma.

Como mostrado na Tabela 3, a menor média de idade selecionada foi de 4,4 anos e a maior média de idade, de 13,9 anos. Ressalta-se que, na época do estudo, do total de 10 crianças matriculadas no primeiro período, seis eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Essa situação não afetou o equilíbrio entre meninos e meninas, pois ocorreu em uma única turma.

Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos por estágio teórico de desenvolvimento e faixa etária

<b>Estágio de desenvolvimento</b>	<b>Média de idade</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
Pré-operatório	4,0	10
	6,0	10
Operatório concreto	7,0	10
	10	10
	11	10
Operatório Formal	13	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 – Caracterização das crianças selecionadas por turma da educação infantil ao ensino fundamental, em setembro de 2008, Viçosa, MG

<b>Turmas</b>		<b>Menor idade (anos)</b>	<b>Maior idade (anos)</b>	<b>Média de idade</b>	<b>Nº de meninas</b>	<b>Nº de meninos</b>	<b>Total</b>
Educação	1º período	4,4	5,1	4,5	6	4	10
Infantil	Série inicial	6,1	7,1	6,5	5	5	10
Ensino Fundamental	1ª série	7,4	8,6	7,7	5	5	10
	4ª série	9,6	11,4	10,6	5	5	10
	5ª série	10,11	12,3	11,4	5	5	10
	7ª série	13,4	14,4	13,9	5	5	10
Total					<b>31</b>	<b>29</b>	<b>60</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

#### **4.5. Método para coleta dos dados**

A coleta de dados se deu por etapas: estudo-piloto, coleta e análise dos dados, como mostrado a seguir.

#### 4.5.1. Estudo-piloto

Realizou-se, no período de fevereiro a abril de 2008, uma pesquisa-piloto com quatro crianças de 4 a 13 anos de idade, de ambos os sexos, respeitando-se a delimitação da faixa etária, com o objetivo de testar o instrumento de pesquisa. Nessa proposta inicial, foram apresentadas às crianças perguntas abertas, as quais foram complementadas com outras, para tentar instigar a criança a explicar suas respostas. As entrevistas tiveram duração entre 14 e 35 min. A duração em 35 min foi considerada longa para as crianças menores, entre 4 e 6 anos de idade, uma vez que elas solicitavam para terminar a entrevista. Durante a realização do piloto, pudemos identificar as modificações necessárias na entrevista e os possíveis ajustes para que a entrevista se adequasse a todas as faixas etárias propostas. Esse item é descrito detalhadamente na análise dos resultados, no artigo 1, sobre a construção do instrumento.

Os dados foram coletados mediante a entrevista clínica (Apêndices C e D) construída com base na proposta por Piaget, com o objetivo de conhecer o pensamento das crianças e adolescentes sobre a categoria trabalho, por meio de suas verbalizações. A entrevista foi elaborada tendo em vista que não há instrumento pronto com perguntas específicas sobre a categoria trabalho destinada a conhecer o pensamento de crianças e adolescentes. Portanto, foram dados primários, uma vez que ainda não receberam tratamento analítico. A entrevista clínica é um tipo de entrevista na qual se procura a explicação do sujeito sobre aspectos básicos de seu pensamento, os quais estão relacionados com a categoria de estudo.

As respostas diferem no grau de vinculação com suas representações e, por isso, as perguntas foram abertas e, à medida que obtivemos as respostas, acrescentamos outras perguntas para que o sujeito tornasse mais claras suas respostas. Dessa forma, utilizamos as perguntas *básicas*, aquelas que foram feitas a todos os sujeitos e que fazem parte do roteiro e as *complementares* para tentar entender o sentido do que o sujeito dizia.

As entrevistas foram individuais, e a criança foi encaminhada para uma sala preparada previamente, onde foi submetida à entrevista com perguntas relacionadas à categoria trabalho e sua divisão sexual. Apresentamos, na entrevista verbal, o material concreto (Apêndice D), que serviu de apoio ao pensamento da criança. Esse material foi composto de 16 fichas: a primeira, com imagens de pessoas fazendo

atividades de trabalho e outras de não trabalho, visando verificar como as crianças discriminavam essas atividades. Para levantarmos as questões relacionadas ao trabalho remunerado e não remunerado, foram apresentadas quatro fichas: na situação 1, representou-se um grupo de pessoas em um escritório e o chefe efetuando o pagamento ao funcionário. Na situação 2, foi representada uma empregada doméstica servindo lanche aos filhos da patroa e a própria mãe servindo lanche aos filhos.

Para as perguntas relacionadas à divisão sexual do trabalho, apresentamos oito tipos de fichas: na situação 1, representamos uma sala de hospital; sala de aula; oficina mecânica; e salão de beleza. Na situação 2, apresentamos figuras relacionadas ao trabalho doméstico com desenho de uma figura humana – sem distinção de sexo – executando uma atividade, e ao lado desta colocamos uma ficha com a figura feminina e uma com a figura masculina. As situações apresentadas foram: uma pessoa lavando roupa; uma pessoa lavando pratos; uma pessoa cozinhando, uma pessoa limpando a casa. Foram feitas perguntas sobre o trabalho que estava representado na figura e, de acordo com os cartões, solicitou-se à criança que apontasse a opção que ela achasse correta, ou seja, de quem seria a responsabilidade pelas tarefas.

Com relação ao material de apoio, Delval (2002) defendeu que é uma estratégia válida principalmente para as crianças menores, que podem não saber bem sobre o que estamos falando. No caso da divisão sexual do trabalho, esta foi uma estratégia útil para acompanharmos e verificarmos a compreensão de crianças e adolescentes sobre o problema proposto, comparando com suas respostas verbais. As ações das crianças e adolescentes foram registradas em protocolo de observação para posterior análise.

#### **4.6. Procedimentos para análise dos dados**

A análise foi realizada em duas etapas. Uma etapa inicial em que separamos os protocolos com as respostas das crianças e adolescentes por idade. Para cada idade, separaram-se, primeiro, as respostas das meninas e, em seguida, a dos meninos, sempre numeradas de 1 a 10. No tratamento dos dados, categorizamos e classificamos as respostas dos sujeitos de acordo com os tipos propostos por Piaget:

não importismo; fabulação; crença sugerida; crença desencadeada; e crença espontânea.

A segunda etapa foi a de análise propriamente dita, em que marcamos cada um dos protocolos com duas colunas, uma para o tipo de respostas e uma para o nível, de acordo com a proposta de Delval e Denegri (2002). Apresentamos essas etapas nos tópicos que se seguem.

#### **4.6.1. Tratamento dos dados**

Primeiramente, foram levantados os tipos de respostas dadas pelas crianças, apontados por Piaget. As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I. Para cada tipo de resposta foram selecionadas e atribuídas cores que marcavam a resposta.

Baseamos nossa análise na descrição de Delval (2002), em cuja pesquisa sobre a mobilidade social aparece a categoria trabalho. Os protocolos de entrevista com as respostas das crianças foram analisados um a um para verificação da evolução do conceito estudado. Nos protocolos de entrevista foram acrescentadas duas colunas, a primeira com os tipos de respostas de Piaget e a segunda com os níveis encontrados.

Não dispúnhamos de uma análise anterior para crianças de 4 anos, as quais não estão incluídas em nenhum dos níveis apresentados por Delval. Dessa forma, atribuímos a essa faixa etária o nível que denominamos “Pré-I”. Pesquisas com crianças, como apontamos em nossas revisões, iniciam-se, geralmente, a partir dos 6 anos de idade. Ao analisar as entrevistas, observamos que as respostas de crianças de 4 anos diferiam das respostas apresentadas pelas crianças de idades subsequentes e não se enquadravam no nível I.

Para verificação dos níveis em que cada criança se encontrava, foram levantadas as categorias de análise já estabelecidas em nossa entrevista: conceito de trabalho; trabalho remunerado e não remunerado; e divisão sexual do trabalho. Elaboramos um quadro para cada faixa etária, relacionando cada categoria com o respectivo nível, calculando as porcentagens de crianças em cada nível.

Para analisar as concepções de crianças e de adolescentes, procuramos o aporte teórico na teoria piagetiana, apresentada na revisão de literatura, a qual

emprega o método clínico como meio de obtenção e análise dos dados. O método clínico:

Foi desenvolvido por Piaget para investigar como as crianças pensam, suas ações, percepção e sentimentos e baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações (DELVAL, 2002, p. 70).

#### **4.6.2. Análise dos dados**

A análise dos dados baseou-se no quadro de Delval (2002), o qual propôs três níveis de construção do conhecimento social: nível I, II e III, já descritos no capítulo 3 e mostrados no Quadro 3. Desses níveis foram elaboradas as categorias de respostas encontradas, conforme as tendências gerais na forma de representar a realidade e verificar como variavam com a idade. Em seguida, foram determinados os níveis de compreensão dos sujeitos, de acordo com os grupos de respostas encontradas.

Apresentamos no Quadro 2 as características dos níveis propostas por Delval (2002), utilizadas como critério de análise dos dados em nosso estudo e base para as primeiras hipóteses sobre o nível em que cada criança e adolescente se encontravam.

Para estudar a evolução do pensamento conceitual de crianças e adolescentes, fundamentamos nosso trabalho no procedimento comparativo, que viabilizou conhecer as concepções acerca da temática trabalho apresentadas por crianças e adolescentes. Para tanto, analisamos as respostas das crianças e adolescentes, levantando seu conteúdo e verificando as diferenças em cada faixa etária. Realizamos a análise qualitativa dos protocolos de entrevista, procurando estabelecer relações entre as respostas de crianças e adolescentes, agrupando-as por conteúdos semelhantes. A base de referência foi o tipo de raciocínio subjacente às respostas dadas pelas crianças e adolescentes.

Os dados foram, ainda, quantificados mediante o cálculo percentual, considerando-se as respostas e o índice de frequência com que as categorias e conceitos apareceram no decorrer das entrevistas. Os dados foram apresentados em gráficos, para melhor visualização.

## Quadro 2 – Níveis de compreensão da mobilidade social

Níveis	Características
<p><b>Nível I</b> <b>(6 a 10 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos.</li> <li>- A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam.</li> <li>- Estes sujeitos não compreendem o problema da escassez.</li> <li>- O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração.</li> <li>- Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como instrumento de intercâmbio.</li> <li>- O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciar os trabalhos; só se difere à quantidade de trabalho.</li> <li>- Os estratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver nas explicações dos sujeitos duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, as mudanças são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.</li> <li>- Representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados para determinada profissão.</li> <li>- O trabalho se compra como qualquer mercadoria.</li> </ul>
<p><b>Nível II</b> <b>(10 a 13 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação de que se dispõe.</li> <li>- Os processos incluem uma duração temporal, desenvolve-se em um período mais ou menos longo com fases intermediárias.</li> <li>- Começam a distinguir entre as relações pessoais e as relações sociais ou institucionalizadas.</li> <li>- Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade.</li> <li>- Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. São capazes de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não correspondem, em sua totalidade, às suas inter-relações, nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.</li> <li>- Entendem que existem restrições e resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além dos desejos das pessoas.</li> <li>- Surge a ideia de escassez e de que os recursos são limitados.</li> <li>- Dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos.</li> <li>- O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade.</li> <li>- Começa-se a conceber a mudança como um processo, e uma de suas principais características é que, uma vez iniciado, esse processo necessariamente segue em frente.</li> <li>- Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas.</li> </ul>

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Níveis	Características
<p><b>Nível III (a partir dos 13 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações.</li> <li>- Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação.</li> <li>- O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível.</li> <li>- Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.</li> <li>- Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas.</li> <li>- A ideia de que cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes passa a ser compreendida. Já se capta também a distinta valorização social que tem cada profissão.</li> <li>- Habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os sujeitos são capazes de compreender as relações entre a fabricação, a distribuição e a demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.</li> </ul>

Fonte: DELVAL; DENEGRÍ, 2002.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo são apresentados no formato de artigos em geral, uma vez que não foram submetidos para publicação em revista específica, sendo adaptados, porém, às normas de feitura de tese da Universidade Federal de Viçosa.

O primeiro artigo constitui os resultados a respeito da **construção do instrumento**, no qual mostramos os percursos metodológicos enveredados para se chegar a um instrumento de pesquisa que pudesse buscar a representação de crianças e adolescentes sobre trabalho. É importante ressaltar que nosso objetivo foi ouvir a criança e, ao mesmo tempo, possibilitar nossas intervenções ao longo das entrevistas, com o intuito de alcançar nossos objetivos.

O segundo artigo refere-se à **construção do conceito de trabalho** por crianças e adolescentes. Nele, buscamos a gênese do conceito de trabalho, levantando as ideias subjacentes nas representações dos sujeitos. Constitui-se de um artigo profundo, com extratos das falas dos sujeitos para demonstrar a classificação deles em cada um dos níveis encontrados.

No terceiro artigo, apresentamos os resultados sobre o **trabalho remunerado e não remunerado**, mostrando como os sujeitos representam a questão do pagamento e quais as ideias deles em relação ao trabalho doméstico.

No quarto artigo, apresentamos os resultados sobre a **divisão sexual do trabalho**, em que apontamos como os sujeitos representam a participação feminina e a masculina em diferentes situações de trabalho e no trabalho doméstico.

## ARTIGO 1

### **A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE TRABALHO: PERCURSOS METODOLÓGICOS**

#### RESUMO

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009. **A construção de um instrumento de pesquisa para análise da representação de crianças e adolescentes sobre trabalho: percursos metodológicos.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto.

A utilização de instrumentos adequados na pesquisa com crianças e adolescentes permite a busca de seu ponto de vista. As falas de crianças e adolescentes tornam-se importante meio para acompanhar o desenvolvimento da sociedade, uma vez que esta reproduz e produz cultura, por meio de suas interações sociais. O problema proposto relacionou-se a que tipo de instrumento poderia viabilizar um estudo capaz de dar voz a crianças e adolescentes, permitindo, ao mesmo tempo, que o pesquisador fizesse intervenções na busca de suas ideias. A hipótese foi de que, utilizando o Método Clínico, haveria possibilidade de se construir um instrumento para realização de estudo evolutivo sobre a categoria trabalho que desse voz às crianças e adolescentes e pudesse ser utilizado com

crianças e adolescentes em diferentes faixas etárias. O objetivo foi construir um instrumento composto de entrevista verbal e material concreto que possibilitasse a identificação e a análise das representações sobre trabalho de crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos. Após a realização de estudo-piloto, elaboramos uma entrevista clínica composta por perguntas relativas ao trabalho e 16 gravuras, para que as crianças pudessem responder às questões apresentadas. A hipótese se confirma, uma vez que foi possível verificar a evolução do conceito de trabalho por crianças e adolescentes utilizando a entrevista clínica construída. O material concreto possui como principal vantagem a possibilidade de servir como apoio ao pensamento da criança quando necessita recorrer a algo que sirva de base para suas respostas. As crianças dos estágios pré-operatório e operatório concreto são as que mais necessitam desse material para refletir sobre dados da realidade e sobre o mundo que a cerca. Para as crianças do estágio operatório formal, este possibilitou suas reflexões, pois o instrumento auxilia muito quando se solicita à criança e ao adolescente que responda a partir dele, especialmente quando as perguntas são novas para eles.

**Palavras-chave:** Método clínico. Crianças-adolescentes-desenvolvimento. Conhecimento social.

## ARTICLE 1

### **CONSTRUCTING RESEARCH INSTRUMENTS TO ANALYZE CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' REPRESENTATIONS OF WORK: METHODOLOGICAL APPROACHES**

#### ABSTRACT

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009. **Constructing research instruments to analyze children's and adolescents' representations of work: methodological approaches.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Gisele Maria Costa Souza and Neide Maria Pinto.

The use of appropriate instruments in research with children and adolescents allows the search for their point of view. Children's and adolescents' statements become important means to monitor the development of society, since it reproduces and produces culture through their social interactions. The proposed problem is related to which type of instrument could carry out a study capable of giving voice to children and adolescents, allowing, at the same time, researchers to make interventions in pursuit of their ideas. The proposed hypothesis was that the Clinical Method would enable the construction of an instrument suitable to carry out an evolutive study about work that would give voice to children and adolescents and could be used with this population in different age groups. The objective was to

construct an instrument consisting of verbal interview and concrete material that allowed the identification and analysis of representations of work by children and adolescents aged 4 to 14 years. Following the pilot study, we developed a clinical interview consisting of questions relating to work and 16 picture cards, so that children could answer the questions. The hypothesis was confirmed, since it was possible to evaluate the evolution of the concept of work by children and adolescents using the constructed clinical interview. The concrete material's main advantage is its usability as support for the children's thinking when they need to use something as a basis for their responses. Children at preoperational and concrete operational stages are the most in need of such material to reflect on data about reality and the world around them. The material allowed reflections for children at the formal operational stage, since this instrument is of great assistance when children and adolescents are asked to answer based on it, particularly when the questions are new to them.

**Keywords:** Clinical method. Child-adolescent development. Social knowledge.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em ciências sociais envolve questões de extrema importância para ser viabilizada. Para Bell (2008), as técnicas precisam ser dominadas, e o pesquisador deve ter um plano de ação que não ultrapasse os limites permitidos pela especialidade, pelo tempo e pelo acesso. É necessário que se façam a escolha do tema, a identificação dos objetivos do estudo, o planejamento e esquematização da metodologia, a criação de instrumentos de pesquisa, a negociação do acesso a instituições, a identificação do material e de pessoas e a coleta, análise e apresentação das informações, produzindo um relatório de pesquisa.

Menandro (2000) indicou que a elaboração de instrumentos de pesquisa para verificar o que uma pessoa pensa sobre certos fatos ou características envolvendo pessoas, grupos ou a sociedade como um todo é tarefa constante da psicologia. Figueiredo e Poulin (2008) completaram afirmando que pesquisadores interessados em questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo devem privilegiar, o máximo possível, procedimentos que permitam a elucidação de seus objetivos, considerando a importância de três aspectos principais: as situações experimentais, incluindo a demanda do pesquisador; a tarefa solicitada; e a utilização do material. Esses aspectos devem ter sentido para a criança e estar o mais próximo possível de suas vivências, de suas experiências.

Para Cruz (2008), é relativamente recente a busca do ponto de vista da criança em pesquisas e, mesmo quando esta é ouvida, predominam as vozes do adulto. Acreditar que mesmo crianças muito pequenas têm o que dizer resulta de

ideias construídas nas últimas décadas. Reconhece-se, atualmente, a importância das interações sociais na vida da criança, nas quais elas somam impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados e construindo sua identidade.

Sólon et al. (2008) consideraram que as crianças estiveram presentes, durante muito tempo, nas pesquisas, mas como objetos de estudo. Atualmente, considera-se a criança colaboradora de pesquisa, sendo sujeito com direito a voz. Para esses autores, considerar a criança como ator social capaz, produtor de cultura e portador de história significa reconhecer que ela é mais vulnerável à relação de poder desigual entre pesquisador adulto e criança participante. As pesquisas com crianças são diferentes das pesquisas com adultos, principalmente por causa das percepções que os adultos têm das crianças.

Entre as possibilidades de análise do desenvolvimento cognitivo da criança, podemos citar a observação pura, o método dos testes e o método clínico. Para Piaget (citado por BARROSO, 2000), é da observação que toda pesquisa sobre pensamento infantil deve partir e a ela deve retornar. Esse método consiste em tomar o ambiente natural da criança e acompanhar suas ações e falas durante as atividades e brincadeiras com seus pares e com os adultos. Entretanto, esse método apresenta inconvenientes: um é devido ao egocentrismo, que constitui sério obstáculo para se conhecer o pensamento da criança; o outro decorre da dificuldade em distinguir na criança o jogo da crença, em função do simbolismo de seu pensamento.

No método dos testes, a criança é submetida a provas organizadas de maneira a satisfazer a duas condições: a questão permanece idêntica para todos os sujeitos e é colocada sempre nas mesmas condições, e as respostas dos indivíduos são comparadas em uma tabela, cujos dados estão padronizados. Para Piaget, esse método é muito bom para o diagnóstico individual das crianças, porém, no estudo do pensamento e crenças infantis, ele se torna pouco útil. Em ambos, o método do teste e o da observação tornam difícil buscar o que Piaget denominava “pensamentos não formuláveis”, o que é entendido como as atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais ou motores e as pré-ligações que existem na fala das crianças (BARROSO, 2000).

Em função das limitações encontradas nos dois métodos, tornou-se necessário o emprego de outros mais específicos, e, por isso, Piaget desenvolveu o método clínico. Delval (2002) apresentou como pressuposto da utilização do Método Clínico

a ideia de que os sujeitos têm estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. O importante é tentar achar os caminhos percorridos pelo sujeito para se chegar às suas explicações. O sujeito possui uma concepção de mundo da qual ele próprio pode não ter consciência, mas se vale dela para dar suas explicações. Uma das tarefas do pesquisador é justamente tornar consciente essa explicação, saber como é organizada.

Atualmente, a fala da criança torna-se importante meio para acompanhar o desenvolvimento da sociedade, uma vez que esta reproduz e produz cultura, por meio de suas interações sociais. Dar voz às crianças significa considerá-las sujeito de sua história. Conforme Cruz (2008), o reconhecimento da criança como sujeito concreto, inserido em um contexto social, leva à compreensão de sua posição em seu contexto e a tentar entender o processo pelo qual esse sujeito se forma. Dessa maneira, a referida autora defendeu a ideia de que os instrumentos para ouvir a criança devem ter suas especificidades respeitadas, uma vez que têm características peculiares e que as diferencia do adulto. A elaboração de instrumentos para a pesquisa com criança requer uso de recursos metodológicos diversos como relatos orais, por meio de entrevistas temáticas e, ou, livres; relatos de seus desenhos; complementação de frases; relato de sua rotina; observação simples ou participante de sua vida na escola, na família, nos grupos focais etc.

Pensando nessas questões e tendo em vista a necessidade de ouvir as crianças e adolescentes, elaboramos um instrumento de pesquisa fundamentado no método clínico piagetiano, visando conhecer as representações de crianças e adolescentes sobre trabalho. O problema que norteia este trabalho constitui-se pela seguinte indagação: *que tipo de instrumento poderia viabilizar um estudo capaz de dar voz a crianças e adolescentes, permitindo, ao mesmo tempo, que o pesquisador faça intervenções na busca de suas ideias?* Com base em pesquisas que estudaram temas correlatos utilizando instrumento baseado no método clínico, a hipótese que norteou este estudo foi: utilizando o Método Clínico, há a possibilidade de construir um instrumento para a realização de estudo evolutivo sobre a categoria trabalho, que dê voz às crianças e adolescentes e que este pode ser utilizado com crianças e adolescentes em diferentes faixas etárias.

O objetivo geral deste trabalho foi construir um instrumento de pesquisa, composto de entrevista verbal e material concreto, que possibilite a identificação e a

análise das representações sobre trabalho de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos de idade. Especificamente, buscou-se:

- Desenvolver um estudo-piloto para testar o instrumento.
- Construir uma entrevista clínica que possa ser utilizada com crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos de idade.
- Utilizar e analisar este instrumento com crianças e adolescentes de 4 a 14 anos de idade, de acordo com suas respostas.
- Apontar as principais vantagens da utilização deste instrumento em pesquisas com crianças e adolescentes.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos os passos na construção do instrumento de pesquisa sejam eles a observação, a delimitação do tema, a escolha das faixas etárias que comporão o estudo, o tipo de perguntas e o material concreto a ser utilizado são importantes para a obtenção de bons resultados ao final do estudo. Uma preocupação constante da (o) pesquisadora (o) deve ser considerada com relação á implicação ética da pesquisa. É necessário, como afirmou Bell (2008), assumir a responsabilidade com os sujeitos, deixando claro que suas identidades serão preservadas e haverá confiabilidade de informações. Blaxter et al. (2001) definiram os princípios da ética em pesquisa, afirmando:

(...) diz respeito a ser claro com relação à natureza do acordo que você fez com os sujeitos ou contatos de sua pesquisa. Por isso, os contratos podem ser um dispositivo útil. A pesquisa ética envolve conseguir o consentimento informado daqueles que você vai entrevistar, questionar, observar ou de quem você aceite dados. Envolve conseguir acordos sobre os usos destes dados e sobre a maneira como sua análise será relatada e divulgada. E diz respeito a cumprir esses acordos quando eles tiverem sido atingidos (BLAXTER et al., 2001, p. 158).

Em se tratando de pesquisa com crianças, alguns cuidados devem ser tomados antes de se iniciar o trabalho de campo e, conforme relatou Delval (2002), cada vez mais se vem dando atenção aos aspectos éticos e sociais do trabalho com pessoas. A experimentação pode afetar os sujeitos, e é necessário assegurar-se de que esses efeitos não sejam negativos e nem impliquem riscos para os sujeitos. As crianças são seres vulneráveis e nem sempre são capazes de avaliar, sozinhas, as

consequências e efeitos da situação em que se encontram. É imprescindível, portanto, entrar em contato com a mãe, o pai ou responsável e com a instituição de ensino, solicitando, formalmente, permissão para realizar o trabalho de pesquisa.

Piaget (1947) apresentou algumas questões fundamentais sobre o estudo do pensamento infantil, afirmando que, para julgar a lógica das crianças, basta discutir com elas e observá-las entre si. Entretanto, para julgar suas crenças é necessário um método especial. Para ele, o método dos testes e a observação pura, duas formas de se analisar o comportamento e o pensamento infantis, não possibilitam uma análise suficiente dos resultados obtidos. O método dos testes consiste em submeter as crianças a provas organizadas, satisfazendo duas condições básicas: a pergunta é a mesma para todas as crianças e sempre nas mesmas condições; a segunda, as respostas dadas pelos sujeitos são comparadas com um padrão ou escala.

O problema do método dos testes é a obtenção de dados brutos, uma vez que operam sempre em condições idênticas, válidas para a prática, mas difíceis de serem usadas pela teoria. A falha essencial do teste é distorcer a orientação de espírito da criança interrogada. Enfim, o teste é inútil sob inúmeros pontos de vista envolvendo o perigo de falsear as perspectivas ao desviar a orientação de espírito da criança, passando ao largo das questões essenciais interesses espontâneos e empreendimentos primitivos (PIAGET, 1947).

Para Piaget (1947), a observação pura possui duas inconveniências: a primeira é o egocentrismo<sup>4</sup>, pois, em razão disso, a criança não busca espontaneamente ou não consegue comunicar todo o seu pensamento. Isso se deve ao fato de o pensamento da criança não ser tão socializado quanto o do adulto. A segunda inconveniência é a dificuldade de discernir na criança a brincadeira da crença. Essas dificuldades apresentadas no método dos testes e da observação pura levaram Piaget a criar o método clínico.

---

<sup>4</sup> O egocentrismo é uma característica do pensamento e passa por transformações em cada estágio do desenvolvimento intelectual. No período sensoriomotor, Piaget (1970) definiu como egocentrismo radical, que consiste em uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto, de forma que o sujeito está centrado no próprio corpo. No período pré-operatório, a criança é egocêntrica em relação às representações, não considerando o seu ponto de vista como um entre outros possíveis. Já no estágio do pensamento operacional concreto o egocentrismo constitui-se de uma ideia, por parte da criança, de que tudo deve ser provado, por meio do concreto. A criança está voltada para a realidade mais próxima dela mesma. Já no estágio das operações formais há o egocentrismo metafísico, que se manifesta na crença de uma onipotência da reflexão, como se o mundo devesse se submeter aos sistemas e não estes à realidade.

Conforme Piaget (1947), o método clínico pretende reunir os recursos dos testes e os da observação direta, evitando seus inconvenientes. O exame clínico participa da experiência no sentido de que o clínico formula problemas, elabora hipóteses, promove variações nas condições envolvidas e controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa.

O método clínico passou por várias fases de construção. Segundo Delval (2002), o termo clínico procede da medicina e consiste no estudo metuculoso do doente e de suas condições. No âmbito da psicologia, o método clínico foi utilizado em 1896 por L. Witmer, psicólogo norteamericano, e servia para prevenir e tratar deficiências e anomalias mentais de indivíduos, entre eles crianças com dificuldades escolares normais.

No caso da psicologia normal e do estudo do pensamento das crianças, foi Piaget quem introduziu o método clínico, atribuindo-lhe significado muito distinto, que só guarda semelhança distante com suas origens. Ao entrar em contato com os testes de raciocínio de Burt, Piaget relatou que chamava sua atenção os fracassos dos sujeitos, mas não havia como descobrir suas razões. Por isso, começou a empreender conversas do tipo das entrevistas clínicas com os sujeitos, descobrindo, quase por acaso, as dificuldades destes para compreender questões que exigiam raciocínio (DELVAL, 2002).

Bampi (2006) afirmou que Piaget iniciou um método de conversar com as crianças para tentar aprender a sequência dos seus pensamentos. Ao invés de contabilizar o número de respostas predeterminadas como corretas, sistema comum dos testes já existentes, Piaget concentrou-se na análise das justificativas que as crianças apresentavam em suas respostas. Iniciou-se, assim, o seu método clínico, o qual passou por várias etapas até chegar à sua forma final. Esse método consiste num diálogo com a criança, de forma sistemática, de acordo com o que ela vai respondendo ou fazendo. Em certas situações, cumpre uma tarefa, em outras explica algum fenômeno.

Essa situação vivenciada por Piaget, como mostrou Delval (2002), levou-o a iniciar conversas abertas com os sujeitos para tentar acompanhar o curso de seu pensamento. Entretanto, o método clínico não permaneceu, da mesma forma, como se iniciou, e Vinh-Bang (1966) propôs a distinção de quatro fases na elaboração do método. O primeiro período, chamado de *elaboração do método*, compreende os trabalhos realizados entre 1920 e 1930, entre eles a “Representação do mundo na

criança”. O segundo período, chamado de *observação crítica*, estende-se de 1930 a 1940, dedicado ao estudo das origens da inteligência, ou seja, do estágio sensoriomotor. Nessa fase, Piaget teve que introduzir modificações no método, pois não podia basear-se na entrevista verbal. A terceira etapa, chamada de *método clínico e formalização*, vai de 1940 a 1955 e consiste no estudo das operações mentais durante a etapa concreta e formal, e, a partir de 1955, vem a etapa dos *desenvolvimentos recentes*, aplicando-se o método a problemas novos. No Quadro 1, Delval marcou as etapas do método clínico, mostrando suas principais características em cada fase.

Quadro 1 – As mudanças ocorridas no método clínico de Piaget, segundo Delval, 2002

<b>Etapa</b>	<b>Obras principais</b>	<b>Características</b>
Os primeiros esboços até 1926	A linguagem e o pensamento na criança (1923) O juízo e o raciocínio na criança (1924)	<i>Trabalhos baseados na observação e em pequenas experiências. O método é esboçado, mas ainda não aparece com clareza. Método puramente verbal</i>
A constituição do método 1926-1932	A representação do mundo na criança (1926) A causalidade física na criança (1927) O juízo moral na criança (1932)	<i>Formulação explícita do método, suas características e suas dificuldades. Método verbal para estudar os conteúdos do pensamento</i>
O método não verbal 1932-1940	O nascimento da inteligência na criança (1936) A construção do real na criança (1937) A formação do símbolo na criança (1945)	<i>Aplicação do método a sujeitos que ainda não falam</i>
Manipulação e formalização 1940-1955	A gênese das quantidades físicas (1941) A gênese do número (1941) Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955) Inúmeros estudos sobre a lógica das operações físicas e matemáticas	<i>O sujeito tem de resolver tarefas mediante sua ação, e pede-se a ele explicações do que faz. A explicação é um complemento da ação</i>
Desenvolvimentos posteriores A partir de 1955	A gênese das estruturas elementares (1959) A imagem mental na criança (1966) Memória e inteligência (1968) Monografias do Centre International d'Epistemologie Génétique	<i>Algumas tentativas de voltar a usar dados estatísticos. Poucas variações de fundo</i>

Fonte: DELVAL, 2002.

Como pode ser visto no Quadro 1, as mudanças mais profundas se deram no período de 1932 a 1940, em que Piaget pesquisou o nascimento da inteligência, a

construção do real e a formação do símbolo, estudos esses voltados para as crianças que ainda não utilizavam a linguagem verbal. Outra importante fase foi de 1940 a 1955, quando foram introduzidas as situações-problema e a utilização de material concreto aliado às entrevistas clínicas.

Ao examinar os escritos de Piaget, Banks-Leite (1997) afirmou que é fácil perceber suas inquietações acerca da relação entre ação e pensamento e dos processos de tomada de consciência. Essas preocupações levaram-no a desenvolver uma atitude autorreflexiva acerca de seus processos de tomada de consciência aproximando seu discurso sobre o método de sua operação com o método. Para Piaget, uma condução bem-sucedida da entrevista clínica estaria condicionada à competência do entrevistador em atingir o balanço correto entre a situação que permita à criança a fala livre e a atuação de observador assumida pelo pesquisador e a situação de busca de alguma hipótese particular.

Na construção da entrevista clínica, quando se fala em procedimentos para pesquisa, Delval (2002) apontou que estamos nos referindo aos passos necessários à coleta de dados, incluindo uma situação, a resolução de uma tarefa pelo sujeito e as perguntas que lhe serão feitas. Dependendo do problema abordado, há possibilidade de nos apoiarmos em material concreto. Entre as alternativas apresentadas estão as histórias que visam colocar o sujeito na situação e responder às questões feitas. Podem-se utilizar desenhos ou fotografias, especialmente em se tratando de conhecimento sobre as profissões ou ao prestígio delas, mas estes servem apenas de apoio.

No caso das fotografias, Delval (2002) alertou para o cuidado a ser tomado com seus elementos, evitando que estes distraiam o sujeito. A diferença entre desenhos e fotografias é que, nos primeiros, representamos, de forma esquemática, as características mais interessantes para nosso estudo e eliminamos aquelas que distraiam o sujeito. Nas fotografias, o número de detalhes é maior e há mais dificuldades em sua eliminação.

Souza (2006)<sup>5</sup> realizou um estudo com 185 crianças, distinguindo os grupos em sexo, idade e cidade de origem, com o objetivo de verificar diferenças e

---

<sup>5</sup> A autora não considera que tenha utilizado o método clínico em seu estudo. Entretanto, a construção de seu instrumento pôde constituir-se como base de reflexões para a construção do instrumento de nossa pesquisa. Para maiores detalhes, ver SOUZA, G. M. C. Jogo e diferenças de gênero: estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Lisboa, 2006. 272 p. Tese de doutorado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

semelhanças de estereótipos de gênero nas atividades lúdicas escolares de crianças entre 5 e 7 anos, matriculadas em escolas particulares de Lisboa e do Rio de Janeiro. Na construção do instrumento, baseou-se nos trabalhos de Pomar (1997) e Ignico (1989), necessitando reestruturá-los para a pesquisa proposta.

O instrumento para análise da Percepção do Gênero em Atividades Externas e Internas no contexto escolar foi formado por representações de 10 atividades lúdicas em área externa e 12 atividades lúdicas em área interna das escolas, além de três cartões, um com a representação de um menino, outro com a de uma menina e um com ambos. A construção desse instrumento se deu em fases distintas e sucessivas, sendo elas: a observação da dinâmica de funcionamento da escola; registro e seleção de atividades lúdicas externas e internas, selecionando aquelas que eram comuns aos dois países; representação das atividades em desenhos; e validação e fidelidade do instrumento, realizando pré-teste e coleta oficial dos dados com a criança (SOUZA, 2006).

Os resultados da pesquisa de Souza (2006) apontaram que os brinquedos e brincadeiras que as crianças realizam influenciam suas ideias quanto à construção da identidade de gênero, não sendo encontradas diferenças de estereótipos apresentados pelas crianças dos dois países. Em ambos os grupos estudados, as crianças apontaram a existência de brinquedos e de brincadeiras adequados para meninos, outros para meninas e, ainda, alguns para ambos os sexos.

Em estudo sobre a concepção de crianças a respeito do consumo de água, Ferreira (2008) construiu um instrumento constituído de entrevista clínica com um roteiro de perguntas e material concreto composto de desenhos com as categorias: uso da água, destino da água, a água enquanto recurso e o consumo de água. Os objetivos foram verificar como as crianças representavam as questões do consumo de água. A amostra foi composta de dois grupos de crianças de 4 a 6 anos, que forma separadas em dois grupos: o primeiro grupo foi submetido à entrevista verbal, sem material de apoio; e o segundo grupo teve, além da entrevista clínica, o material concreto como apoio ao pensamento. Após a comparação das respostas dos dois grupos, a referida autora verificou que a utilização do instrumento foi importante, pois contribuiu para melhorar a elaboração das respostas pelas crianças, além de melhor compreensão das situações-problema pelas crianças que tiveram o material concreto de apoio.

Barroso (2000) utilizou entrevista clínica baseada no método clínico piagetiano, tendo como referência as histórias utilizadas na pesquisa de Delval (1998), na qual buscou investigar as ideias das crianças pré-escolares sobre seus direitos. Os resultados encontrados pela pesquisadora indicaram que as crianças, na faixa etária investigada, desconheciam seus direitos, chegando a confundi-los com deveres e não depararam com soluções adequadas para resolverem situações que envolviam violação ou desrespeito aos seus direitos.

O estudo de Alessandrini (1997), cujo objetivo foi comparar o desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares de classes do período integral com o de crianças de período parcial, teve como procedimentos metodológicos a entrevista clínica com questões sobre os sentimentos interindividuais de simpatias e antipatias, sentimentos morais e bem-estar na escola e análise dos desenhos das crianças. Seus resultados demonstraram que as crianças das classes de período integral apresentavam desenvolvimento afetivo qualitativamente diferente das crianças de período parcial.

Os resultados obtidos em alguns estudos que trouxemos evidenciam a necessidade da utilização de instrumento adequado para a pesquisa com crianças. Sobre essa questão, Ramires (2008) enfatizou que os procedimentos adotados para ouvir as crianças em áreas como a Educação e a Psicologia têm sido problematizados e questionados, enfatizando-se a importância de resgatar sua autonomia, as culturas da infância, respeitando seus direitos e capacidade de se expressar.

Vale ressaltar a necessidade de estudo-piloto para a verificação da adequação do instrumento utilizado. Toda pesquisa em ciências humanas, em que se utilizam entrevistas ou questionários, necessita de uma verificação inicial das questões que serão apresentadas aos sujeitos da pesquisa. Para Bell (2008), uma questão importante a ser considerada é a linguagem, que deve ser compreensível aos sujeitos. As entrevistas levam tempo para serem elaboradas, e a formulação das perguntas e sua análise podem ser muito exigentes.

Em se tratando de entrevistas com crianças, Delval (2002) lembrou da importância do estudo-piloto, que consiste em um estudo preliminar que possibilita o teste do instrumento, verificando a estrutura da entrevista. A escolha dos termos que serão empregados é muito importante, porque as crianças pequenas desconhecem o significado de palavras conhecidas das crianças maiores, mas isso não as impossibilita de nos responder, mesmo que respondam algo diverso do que estamos

perguntando. O citado autor defendeu que, quando nos referimos a assuntos ou termos que não são familiares às crianças, devemos nos certificar de que elas entenderam o que lhes perguntamos. Esse mesmo autor discutiu, ainda, a importância de se terem presentes os objetivos e as hipóteses que norteiam a pesquisa, apontando que:

Tendo presentes nossos objetivos fundamentais, podemos ir variando as perguntas de um sujeito a outro e abordar aspectos não previstos inicialmente, mas que surgem das respostas dos sujeitos. Isso nos proporciona uma grande flexibilidade que nos permitirá descobrir se nossas perguntas são compreensíveis para os sujeitos e também se obtivemos respostas ricas e valiosas ou meros estereótipos. Igualmente podemos comprovar se as respostas são fáceis demais para os sujeitos de uma certa idade ou se a entrevista é muito longa e cansa os sujeitos (DELVAL, 2002, p. 99-100).

Bell (2008) acrescentou que todos os instrumentos de coleta de dados devem ser testados em pilotos para verificar quanto tempo os seus destinatários gastam para completá-lo, verificar se todas as perguntas e instruções estão claras e permitir a retirada de itens que são dispensáveis. O ideal é realizar o piloto com um grupo similar ao que irá compor a amostra. A finalidade do estudo-piloto é aparar as arestas do instrumento para que os participantes do estudo não tenham dificuldade em completá-lo. Serve, ainda, para análise preliminar e verificação se a formulação e apresentação das questões oferecerão alguma dificuldade quando os dados principais forem analisados.

O instrumento que apresentamos neste estudo foi elaborado com base nas considerações apontadas nos estudos apresentados e tendo em vista que instrumentos para pesquisas com crianças e adolescentes devem possibilitar que expressem o que pensam ou sentem, de forma espontânea e voluntária.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O instrumento foi construído com base na teoria piagetiana e de acordo com as recomendações de Delval (2002), tendo como questões orientadoras as características de cada faixa etária, o tema de pesquisa, o tipo de material e o tempo necessário para realização das entrevistas.

#### **3.1. População e amostra**

A população compôs-se de 186 crianças entre 3 e 16 anos de idade, matriculadas em uma escola particular da cidade de Viçosa, MG. A amostra foi composta de 60 crianças com idades entre 4 e 14 anos de idade. A amostra constituiu-se de crianças e adolescentes de classe média e classe média alta. A coleta de dados teve duração de cinco meses, e as entrevistas, realizadas individualmente, tiveram duração entre 10 e 20 minutos.

A amostra foi definida de acordo com os seguintes critérios: a criança deveria estar regularmente matriculada e frequente às atividades escolares; ter idade entre 4 e 15 anos. A escolha das idades que compuseram a amostra se deveu à necessidade de ter grupos de crianças e adolescentes, teoricamente, que estivessem no início e no final de cada estágio de desenvolvimento definido por Piaget, o que nos permitiu o estudo das mudanças ocorridas nessas fases. A caracterização das crianças selecionadas por turma encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização das crianças selecionadas por turma da educação infantil ao ensino fundamental, em setembro de 2008, Viçosa, MG

Turmas		Menor idade (anos)	Maior idade (anos)	Média de idade	Nº de meninas	Nº de meninos	Total
Educação Infantil	1º período	4,4	5,1	4,5	6	4	10
	Série inicial	6,1	7,1	6,5	5	5	10
Ensino Fundamental	1ª série	7,4	8,6	7,7	5	5	10
	4ª série	9,6	11,4	10,6	5	5	10
	5ª série	10,11	12,3	11,4	5	5	10
	7ª série	13,4	14,4	13,9	5	5	10
Total					<b>31</b>	<b>29</b>	<b>60</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser visto na Tabela 1, a menor idade encontrada foi de 4,4 anos e a maior, 14,4 anos. Entrevistamos crianças da Educação Infantil, no 1º Período e na Série Inicial. As crianças do Ensino Fundamental selecionadas foram as da primeira, quarta e quinta séries e adolescentes da sétima série. A escolha desses sujeitos foi importante para a inclusão de crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, viabilizando o estudo evolutivo. Os *coortes* etários foram necessários para que pudéssemos ter crianças dentro de faixas específicas e possibilitassem a verificação de como as crianças representavam o trabalho. O número de crianças por idade seguiu a recomendação de Delval (2002), que mostrou, em seus estudos, a inviabilidade de menos de 10 sujeitos, o que dificultaria conclusões e comparações estatísticas, e com mais de 10 sujeitos as respostas começam a se repetir com uma frequência ampla e não aparecem muitas novidades.

### 3.2. Método para coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados através da realização do estudo-piloto, descrito mais detalhadamente no item 4.2, destinado a este estudo. A coleta deu-se a partir da realização das entrevistas clínicas com e sem material de apoio, visando à verificação da adequação das perguntas e do material para diferentes faixas etárias. A análise foi realizada de acordo com as respostas das crianças e adolescentes, tanto no estudo prévio (piloto) quanto depois da realização das entrevistas na coleta de dados

propriamente dita. Foram elaboradas perguntas verbais, bem como material concreto, composto de gravuras, em cujos desenhos representamos situações de trabalho. Esse material serviu para apoiar as respostas dos sujeitos. Na construção da entrevista, foram consideradas as idades deles, a temática de estudo, a linguagem a ser utilizada e o tempo necessário à realização das entrevistas.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram apresentados considerando-se as especificidades da construção da entrevista clínica, em que descrevemos as implicações na construção do instrumento adequado à realização da pesquisa com crianças e adolescentes.

### **4.1. A construção do instrumento para análise das representações de crianças e adolescentes sobre trabalho**

Na construção do instrumento, tomamos por base estudos que investigaram temáticas correlatas e que construíram instrumentos fundamentados no método clínico. Como não havia instrumento de entrevista clínica específico voltado para a temática abordada nesta pesquisa, foi necessário elaborá-lo. Uma vez que não teríamos fotografias representando todas as situações que nos propomos elaborar e em função das considerações sobre o uso de fotografias por Delval (2002), optamos por criar desenhos de acordo com as perguntas que formulamos e apresentá-los às crianças. Durante a disciplina “Introdução ao Método Clínico Piagetiano”, iniciamos a construção do roteiro de entrevista, utilizando as perguntas verbais, que foram revisadas para a reconstrução das questões. Em uma segunda etapa, foram elaborados os desenhos que compuseram o material concreto. A fase de elaboração dos desenhos foi discutida e as ideias, registradas para verificação de quais figuras seriam mais adequadas para atender aos sujeitos de diferentes idades.

Após levantarmos as categorias de análise: **conceituação de trabalho; trabalho remunerado e não remunerado e divisão sexual do trabalho**, reelaboramos as perguntas iniciais. Testamos as perguntas da entrevista verbal em um piloto com crianças e adolescentes, com o objetivo de verificar sua adequação aos sujeitos de diferentes faixas etárias. Depois de concluirmos as perguntas verbais e depois da definição das figuras, estas foram testadas em novo piloto.

O material concreto, constituído de 18 cartões, foi construído levando-se em consideração o estudo-piloto. Os desenhos foram feitos em cartolina e pintados à mão<sup>6</sup>. A cartolina foi fixada em papelão prensado para diminuir a flexibilidade e proporcionar maior resistência durante a manipulação das crianças. As gravuras foram cobertas com papel contact para aumentar a durabilidade e melhorar o acabamento, tornando-o mais durável e com melhor aparência<sup>7</sup>.

As discussões sobre o instrumento iniciaram-se em 2007 e a confecção, em abril de 2008, enquanto em junho desse mesmo ano foi concluída a sua formatação. Uma preocupação constante foi com a estética do desenho, com cores vivas e figuras bem delimitadas, sempre pensando em não influenciar as respostas, uma vez que constatamos no piloto a associação, por parte das crianças, de algumas cores ao gênero feminino, como ocorre com a cor rosa e outras em relação ao gênero masculino, como é o caso das cores azul e verde. Nas gravuras em que a figura humana foi representada, tomamos o cuidado de contemplar pessoas com características diferentes, mostrando a heterogeneidade da população brasileira como crianças, adolescentes, adultos e idosos; pessoas brancas e negras; alta e baixas; magras e gordas; e homens e mulheres.

As gravuras que continham os esboços de figuras humanas exigiram cuidado especial, pois era necessário que a figura não induzisse as respostas da criança às direções como definição de sexo, uma vez que nosso objetivo era buscar, em suas representações, o que era trabalho e que relações eram estabelecidas nas questões de gênero.

---

<sup>6</sup> A construção foi feita pela aluna do curso de graduação em Educação Infantil da UFV Brunela Santos.

<sup>7</sup> O material utilizado foi cartolina cortada no tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), papelão prensado cortado no tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), papel contact para cobrir (6 m), tinta-guache nas cores azul, verde, vermelho, azul, branco, amarelo, preto-laranja, rosa, em diversas tonalidades, tinta para tecido, tinta acrílica, caneta hidrocor preta para contorno e cola permanente (60 ml).

O grupo de perguntas sobre a divisão sexual do trabalho teve como ponto de apoio as discussões do trabalho de Souza (2006). Nesta pesquisa, a autora verificou a necessidade de confeccionar os desenhos resguardando a identificação do sexo da pessoa que estava realizando as atividades. Em razão disso, as quatro gravuras que representaram locais de trabalho continham apenas os locais, sem figuras humanas, e as quatro gravuras que representaram o trabalho doméstico foram constituídas com esboços de figuras humanas sem distinção do sexo.

Outra questão baseada na pesquisa de Souza (2006) foi a confecção de dois cartões: um com a figura masculina e outro com a figura feminina para que as crianças colocassem sobre as gravuras, quando solicitadas a definir se a profissão deveria ser exercida por um homem, uma mulher ou por ambos e para determinar a responsabilidade na execução das tarefas domésticas. Muitas vezes, esses cuidados não são tomados, e os resultados da pesquisa podem ser comprometidos, pois as crianças desde muito cedo trazem algum tipo de estereótipo relacionado à divisão sexual do trabalho, como pode ser visto no trabalho de Castro (2006). Neste estudo, a autora apontou quais as brincadeiras e brinquedos as crianças utilizam em situações de dramatização, mostrando que meninos e meninas têm preferência por aqueles que se identificam na representação de papéis sociais.

O protocolo das perguntas está apresentado posteriormente.

#### **4.2. Estudo-piloto: um meio para a elaboração do instrumento de pesquisa**

Nossa primeira entrevista constava de perguntas verbais e, à medida que avançávamos em nossos estudos com aplicação de entrevistas em pilotos, muitas perguntas foram retiradas, outras modificadas e algumas acrescentadas. Uma pergunta retirada, por exemplo, foi relacionada ao fato de uma pessoa estar feliz ou triste por ter que trabalhar. Após o piloto e analisando as respostas das crianças, percebemos ser um conteúdo muito complexo para elas. Após as revisões, substituímos alguns vocábulos por outros, trocando-se, por exemplo, substantivos por verbos, pois, partindo de um verbo, constatamos que ficaria mais claro e inteligível para as crianças em todas as categorias analíticas levantadas.

Na construção das perguntas, contamos também com as sugestões do professor Delval<sup>8</sup>, o qual nos indicou perguntas voltadas para a realidade da criança. Iniciamos o piloto sem o material concreto, utilizando unicamente as perguntas verbais. Ao realizar esse piloto, analisamos as respostas das crianças, e constatamos a necessidade do material concreto para apoio ao pensamento da criança.

As entrevistas-piloto foram realizadas, inicialmente, com seis crianças, sendo duas de 4 anos, uma de 5 anos, uma de 6 anos, uma de 10 anos e uma de 12 anos, com o objetivo de verificar as respostas dos sujeitos em diferentes idades e se haveria necessidade do material concreto. Percebemos que, sem o material concreto, dificilmente conseguiríamos realizar a entrevista com as crianças menores, pois elas ficaram impacientes e, mesmo respondendo às questões apresentadas, mostraram-se inquietas, movendo o corpo em direção à saída da sala onde as entrevistas foram realizadas ou questionando sobre a duração da entrevista.

Concluimos, ao entrevistar crianças de 4 a 7 anos, que o material de apoio seria indispensável, pois a temática “trabalho”, embora faça parte do cotidiano dessas crianças, não é clara para elas, sendo um termo abstrato. Confirmou-se, assim, nossa pressuposição de que seria necessário utilizar o material concreto para possibilitar a aproximação da criança com a temática e para que tivesse um meio de apoio ao seu pensamento.

As crianças de 10 e de 12 anos nos responderam sem o material concreto, mas em algumas questões demonstraram insegurança em responder, perguntando-nos sobre o “que” exatamente estávamos querendo saber, pois as questões como a divisão sexual do trabalho e a remuneração exigem maior abstração e, mesmo, as crianças teoricamente no estágio operatório formal, para alguns conteúdos, necessitam de apoio ao seu pensamento. Os extratos a seguir permitem-nos visualizar a situação de entrevistas sem material concreto.

-Você sabe o que é trabalho? Pode me falar sobre isso? (Balança a cabeça em sinal positivo) *Computador... mexer...(Criança 1, de 5;1 anos<sup>9</sup>).*

-Você sabe o que é trabalho? Pode me falar sobre isso? (olha para os lados, mexe no tênis. Põe a mão sobre a mesa) *Sei. Trabalho?*

---

<sup>8</sup> O contato com o pesquisador foi feito por meio de e-mails, nos quais anexamos a proposta de pesquisa e a entrevista clínica inicial. Seguimos suas recomendações em relação ao formato das perguntas e ao acréscimo de perguntas, como sobre o trabalho da mãe e do pai das crianças e adolescentes, o que facilitaria a entrevista.

<sup>9</sup> Piaget utilizou ponto-e-vírgula para separar o ano dos meses. Pesquisadores que utilizam o método clínico também fazem uso dessa convenção. Assim, ela foi adotada também nesta pesquisa.

*É...Trabalho é uma coisa que as pessoas fazem para ganhar dinheiro. Porque elas precisam trabalhar para ganhar dinheiro? Para comprar as coisas... Comida... (Criança 2, de 6;0 anos).*

*Você sabe o que é trabalho? Pode me falar sobre isso? Trabalho? Trabalho... é... fazer alguma coisa...alguma coisa que... a pessoa ganha dinheiro (Criança 3, de 10;1 anos).*

Ao percebermos a dificuldade das crianças para responder à questão formulada dessa maneira, modificamos a pergunta, colocando-a de forma que fosse mais compreensível para a criança. Outra mudança decorrente dessa constatação foi em relação à posição da pergunta no protocolo, pois, como recomendou Delval (2002), não se deve iniciar a entrevista com perguntas diretas. Dessa forma, retiramos a pergunta de uma posição inicial e inserimos, logo após, um bloco de perguntas que julgamos necessário e que não estava incluído no instrumento. Esse bloco, que denominamos “descrição inicial”, constou de perguntas voltadas para a diferenciação do que é trabalho e do que não é, com o objetivo de identificar se haveria, por parte das crianças, a noção do que é “trabalho” e do que é “lazer”. Partindo da constatação de que as crianças diferenciavam as duas situações, teríamos condições de prosseguir com a entrevista.

Realizadas as mudanças nas perguntas, construímos o material concreto, e mais um estudo-piloto foi realizado com outras crianças, após dois meses. Dessa vez com uma criança de 5 anos, uma de 10 anos e uma de 12 anos.

Após a realização desse segundo estudo, foi necessário reorganizar a entrevista, partindo de três categorias principais: **conceituação de trabalho; trabalho remunerado e não remunerado; e divisão sexual do trabalho**, porém fazendo as perguntas de forma diferente para as crianças de cada idade.

Conforme Delval (2002), uma vez analisados os resultados do estudo-piloto, dispomos de maior número de elementos para propor nossa entrevista definitiva, acrescentando ou retirando perguntas, especificando melhor algumas, mudando a formulação verbal, a ordem etc. O estudo-piloto permitiu, também, determinar o tempo de duração das entrevistas. Procuramos identificar as seguintes questões:

### **4.3. Conceituação de trabalho**

- Identificação se as crianças diferenciavam trabalho e lazer.
- Solicitação de uma conceituação de trabalho.
- Verificação se a criança saberia qual era o trabalho de sua mãe e seu pai.

- Solicitação de que a criança falasse sobre os tipos de trabalho que ela conhecia.
- Verificação se a criança sabia como se conseguia um trabalho.
- Verificação se a criança saberia identificar quais as pessoas que trabalham.
- Verificação se a criança identificaria razões para a saída e a entrada no mercado de trabalho.

#### **4.4. Trabalho remunerado e não remunerado**

- Verificação se as crianças identificariam questões relacionadas à remuneração pelo trabalho.
- Identificação das representações das crianças sobre o papel da mãe no trabalho doméstico.

#### **4.5. Divisão sexual do trabalho**

- Identificação e análise da descrição que crianças e adolescentes dariam sobre as tarefas executadas pelos profissionais que atuavam nos locais de trabalho apresentados.
- Identificação das representações sobre a divisão sexual do trabalho, tanto em diferentes profissões quanto no trabalho doméstico.





O protocolo final é apresentado no Quadro 2.

A composição dos grupos de perguntas teve como princípios norteadores as idades dos sujeitos, sendo estas adaptadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos, havendo algumas diferenças individuais. Além disso, consideramos trabalhos anteriores que sistematizaram questões que tinham relação com a temática estudada.

Para representar as atividades de trabalho, optamos por criar desenhos que ilustrassem os locais de trabalho e não as atividades de cada profissão, pois as crianças menores (por volta de 4 até 6 anos de idade) teriam mais dificuldade de compreender os desenhos, conforme constatamos no estudo-piloto.




Após uma listagem prévia das profissões, verificamos que ficaria difícil caracterizar algumas que teriam os mesmos itens característicos, como a roupa de médica(o) e enfermeira(o) e alguns tipos de acessório, como microfone, utilizado por apresentadores e repórteres. Além disso, não seria possível utilizar número grande de profissões, devido ao tempo necessário para a realização desta pesquisa.

Quadro 2 – Protocolo de entrevista utilizada com as crianças e os adolescentes.  
Viçosa, MG, 2008

<b>Entrevista: representações de crianças e adolescentes sobre trabalho</b>	
Entrevistador: Protocolo n°: Data entr.: Duração:	Sujeito: Idade:                      Data nasc.: Série: Inst.: Prof. Pai: Prof. Mãe:
<b>Categorias</b>	<b>Material concreto</b>
<p><b>Descrição inicial (O que é trabalho)</b></p> <p>- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo? - Onde você acha que eles estão?</p>	<p><b>1ª situação: quatro quadros</b></p> <p><b>A - Pessoas passeando em um parque</b></p> 
<p>- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo? - Onde você acha que eles estão?</p>	<p><b>B - Pessoas dançando em uma festa</b></p> 
<p>- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo? - Onde você acha que eles estão?</p>	<p><b>C - Pessoa vendendo produtos atrás de um balcão</b></p> 
<p>- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? - O que você acha que é trabalhar? - Por que você acha que as pessoas trabalham? - Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? - Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa que não seja dinheiro? - Você sabe me dizer em que seu pai trabalha? O que ele faz? - E sua mãe trabalha? - Você sabe onde ela trabalha? - O que ela faz? - Que outros trabalhos você conhece? - Como você acha que uma pessoa consegue trabalho? O que ela precisa fazer?</p>	<p><b>D - Pessoa construindo uma casa</b></p> 






Continua...

Quadro 2 – Cont.

<b>Entrevista: representações de crianças e adolescentes sobre trabalho</b>	
<p><b>Extensão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Você acha que todas as pessoas trabalham? Por quê?</li> <li>- Você acha que todos os homens trabalham?</li> <li>- Por quê?</li> <li>- Você acha que todas as mulheres trabalham?</li> <li>- Por quê?</li> </ul>	
<p><b>Mudança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar?</li> <li>- Por quê?</li> <li>- Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar?</li> <li>- Por quê? Como? O que ela pode fazer?</li> </ul>	
<p><b>Caracterização (tipos de trabalho remunerado e não remunerado)</b></p> <p>(A) - Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo?</p> <p>(B) - O que você acha que estas pessoas estão fazendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que você acha que um está dando dinheiro para o outro?</li> <li>- Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro?</li> <li>O quê?</li> </ul>	<p><b>2ª situação: dois quadros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoa trabalhando em um escritório</li> <li>- Chefe pagando a pessoa</li> </ul> 
<p>(A) - O que ela está fazendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem você acha que ela é?</li> <li>- Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela?</li> <li>- O quê?</li> </ul> <p>(B) - O que ela está fazendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem você acha que ela é?</li> <li>- Você acha que a mãe vai receber alguma coisa pelo trabalho dela?</li> </ul>	<p><b>3ª situação: dois quadros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregada uniformizada servindo a família</li> <li>- Mulher servindo a família</li> </ul> 
<p><b>Aspectos (divisão sexual do trabalho)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você sabe me dizer que local é este?</li> <li>- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?</li> <li>- Qual a profissão de quem trabalha aqui?</li> <li>- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.</li> <li>- Por quê?</li> <li>- Você acha que poderia ser um homem?</li> <li>- Você acha que poderia ser uma mulher?</li> </ul>	<p><b>4ª situação: quatro quadros</b></p> <p><b>A – Hospital</b></p> 



Continua...

Quadro 2 – Cont.

<b>Entrevista: representações de crianças e adolescentes sobre trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você sabe me dizer que local é este?</li> <li>- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?</li> <li>- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.</li> <li>- Por quê?</li> <li>- Você acha que poderia ser uma mulher?</li> </ul>	<p><b>B - Oficina mecânica</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você sabe me dizer que local é este?</li> <li>- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?</li> <li>- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.</li> <li>- Por quê?</li> </ul>	<p><b>C - Sala de aula</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você sabe me dizer que local é este?</li> <li>- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?</li> <li>- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.</li> <li>- Por quê?</li> </ul>	<p><b>D - Salão de beleza</b></p> 
<p><b>Trabalho doméstico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que local da casa você acha que é este?</li> <li>- O que esta pessoa está fazendo?</li> <li>- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.</li> <li>- Por que?</li> <li>- Você acha que poderia ser uma mulher?</li> <li>- Na sua casa, o seu pai lava roupa?</li> <li>- Normalmente, quem lava a roupa na sua casa?</li> </ul>	<p><b>5ª situação: quatro quadros</b> <b>A – Pessoa, sem distinção de sexo, lavando roupa</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que local da casa você acha que é este?</li> <li>- O que esta pessoa está fazendo?</li> <li>- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.</li> <li>- Por quê?</li> <li>- Na sua casa, o seu pai lava louça?</li> <li>- Normalmente, quem lava a louça na sua casa?</li> </ul>	<p><b>B - Pessoa, sem distinção de sexo, lavando louça</b></p> 

Continua...

Quadro 2 – Cont.

<b>Entrevista: representações de crianças e adolescentes sobre trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Que local da casa você acha que é este?</li><li>- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.</li><li>- Por quê?</li><li>- Na sua casa, o seu pai cozinha?</li><li>- Normalmente, quem cozinha na sua casa?</li></ul>	<p><b>C - Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"><li>- O que esta pessoa está fazendo?</li><li>- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.</li><li>- Por quê?</li><li>- Na sua casa, o seu pai limpa?</li><li>- Normalmente, quem limpa a sua casa?</li><li>- Destas tarefas da casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar, limpar a casa, você acha que um dos dois faz mais que o outro?</li></ul>	<p><b>D - Pessoa, sem distinção de sexo, varrendo a casa</b></p> 

Fonte: dados da pesquisa.

Depois de listar variados tipos de profissões<sup>10</sup>, selecionamos seis delas, sendo: vendedor e pedreiro para caracterizar atividades de trabalho diferentes das de lazer. Para as outras profissões em que nosso objetivo era verificar a questão da divisão sexual do trabalho, optamos por representar os locais de trabalho, em vez das profissões, apresentando gravuras tendo como critério a escolha de locais em que havia presença dos dois sexos, como sala de hospital e sala de aula; e locais onde predominam um dos sexos, como oficina mecânica e salão de beleza. Na questão do trabalho doméstico, optamos por tarefas mais cotidianas e de fácil identificação por parte das crianças, como lavar roupa, lavar pratos, cozinhar e limpar a casa.

<sup>10</sup> As profissões foram selecionadas levando-se em consideração a presença desses profissionais na cidade de Viçosa, MG. Sendo uma cidade com muitas instituições de ensino e possuindo uma concentração de população jovem, encontra-se elevado número de salões de beleza, oficinas mecânicas, prédios em construção e consultórios médicos. Isso aproxima a criança com essas profissões, e, assim, privilegiamos a realidade e o contexto social.

#### **4.6. A autorização da instituição e dos pais/mães ou responsáveis**

Para coletar os dados com as crianças, solicitamos a autorização da escola selecionada, por meio de seu Conselho Pedagógico (Apêndice A), e, após o deferimento do pedido, enviamos cartas aos pais/mães ou responsáveis (Apêndice B) das crianças selecionadas. Essa carta continha a solicitação da autorização dos pais e das mães, descrevendo os objetivos da pesquisa, os responsáveis por esta, a temática e as formas de contato com os pesquisadores para possíveis esclarecimentos que os pais necessitassem.

Não encontramos dificuldade de acesso aos pais, mães ou responsáveis, e o retorno se deu conforme o esperado de forma positiva. As entrevistas tiveram início à medida que as cartas devidamente autorizadas eram devolvidas. Embora não tenhamos solicitado autorização formal das crianças e adolescentes, estes participaram por vontade própria. Quando chegávamos à sala de aula, as professoras perguntavam às crianças quem gostaria de participar da atividade, e eles mesmos decidiam e escolhiam a ordem de participação.

#### **4.7. A coleta dos dados com as crianças e adolescentes**

A ideia inicial era estabelecer um cronograma de entrevistas, o que não foi possível devido à dinâmica de trabalho na instituição e às diferenças no andamento das atividades realizadas pela (os) professora (es) em cada sala. Dessa forma, iniciamos as entrevistas aleatoriamente à medida que as crianças e os adolescentes eram liberados.

A coordenação da instituição disponibilizou uma sala para a realização das entrevistas. Essa sala possuía, aproximadamente, 4 m<sup>2</sup> e continha uma mesa, três cadeiras e um pequeno armário. As crianças eram encaminhadas, uma de cada vez, até a sala para a entrevista.

Tomamos o cuidado de sempre verificar se havia qualquer objeto que poderia chamar a atenção da criança ou adolescente, como alguns brinquedos confeccionados para eventos que ocorreriam no período. Ao chegar à sala, a criança ou adolescente encontrava o recinto organizado para a realização da entrevista. Posicionamos uma cadeira de costas para a porta de entrada, na qual a criança ou adolescente se sentava e, nessa posição, ficava de frente para a pesquisadora. À direita da pesquisadora, sob

a mesa onde se apoiava o material concreto, foi posicionado o gravador. Em uma base, também à direita da pesquisadora, ficavam as gravuras que compuseram o material concreto, sempre na ordem em que deveria ser apresentado à criança ou adolescente. Algumas das entrevistas foram realizadas em um espaço da biblioteca, quando a sala estava ocupada para outros fins. A biblioteca era organizada previamente da mesma forma que a sala.

#### **4.8. Aplicação da entrevista clínica e as respostas dos sujeitos ao material concreto**

Antes de iniciarmos as entrevistas, conversamos informalmente com a criança ou adolescente sobre a escola, o que mais gostava, o que tinha feito naquele dia etc. para deixá-los mais à vontade. Quando chegava à sala, a criança, ou adolescente, era avisada de que havia um gravador ligado e que as conversas seriam gravadas e, após sua concordância, iniciávamos as entrevistas.

As crianças de 4 a 7 anos de idade manipularam e observaram o conteúdo das gravuras com frequência maior que crianças de 10 anos e adolescentes. Percebemos que essas últimas recorreram menos ao material de apoio para embasamento de suas respostas, praticamente não tocando nelas. Um exemplo é o caso da colocação da figura da mulher ou do homem sobre as gravuras para caracterizar a quem deveria corresponder a tarefa. As crianças a partir de 10 anos e os adolescentes responderam às questões sem tocar nas gravuras.

As crianças de 4 a 6 anos colocaram as gravuras do homem e da mulher sobre as outras com locais de trabalho apresentadas e, muitas delas, brincaram com as gravuras representando alguma situação de representação simbólica, o que caracterizou as respostas fabuladas. Esse tipo de comportamento não foi encontrado em crianças a partir de 7 anos de idade.

#### **4.9. Discutindo as representações do ambiente e de figuras humanas em desenhos**

Um total de 16 gravuras foram confeccionadas na composição do material concreto, distribuindo-se quatro gravuras para cada bloco. As gravuras foram escaneadas, e sua descrição é apresentada a seguir.

## CATEGORIA 1 – Diferenças entre trabalho, não trabalho e conceito de trabalho

Esta categoria foi criada para verificação das representações das crianças e adolescentes sobre o trabalho. Buscamos identificar se as crianças e adolescentes percebiam as diferenças entre trabalho e lazer, além de verificar aspectos relacionados à conceituação de trabalho. As gravuras de 1 a 4 serviram de apoio ao bloco de perguntas dessa categoria analisada.

Gravura 1 - Pessoas passeando em um parque



Gravura 2 - Adolescentes dançando em uma festa



Gravura 3 - Vendedor em açougue



Gravura 4 - Pedreiro construindo



Nossos objetivos ao elaborar as perguntas para esta categoria foram identificar o que crianças e adolescentes reconheciam na gravura sobre trabalho e não trabalho; como diferenciavam esses dois tipos de atividades e identificar suas representações sobre a categoria trabalho. A entrevista era composta de perguntas simples que as levassem a pensar sobre as atividades de trabalho e lazer. Em todas as gravuras foram feitas as perguntas *Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo? Onde elas estão?* A partir dessas perguntas básicas, a criança era solicitada a esclarecer as ideias que apresentava.

As crianças e adolescentes diferenciaram as atividades apresentadas nas gravuras, e 100% delas souberam distinguir trabalho de não trabalho. A descrição do conteúdo das gravuras foi fundamental para que o tema “trabalho” fosse introduzido. Recorrendo aos desenhos, foi possível levar as crianças e adolescentes a explicar suas ideias, pois estes serviram de apoio ao seu pensamento. Na gravura de adolescentes em uma festa, a ausência de mais elementos como aparelho de som, mesas etc. dificultou um pouco a identificação do ambiente por crianças de 4 e 6 anos. As outras crianças de 7 a 12 anos e os adolescentes não tiveram dificuldades relacionadas a essa gravura.

## CATEGORIA 2 – Trabalho remunerado x trabalho não remunerado

Nesta categoria, as perguntas relacionaram-se a questões sobre a remuneração pelo trabalho fora e dentro de casa. As gravuras utilizadas neste bloco foram apresentadas em duas situações: a de trabalho em um escritório e a de execução de uma tarefa doméstica, como apresentado nas Figuras 5 a 8.

### Situação 1

Gravura 5.  
Escritório



Gravura 6. Chefe pagando o  
funcionário



### Situação 2

Gravura 7. Empregada  
servindo a família



Gravura 8. Mãe  
servindo a família



Neste bloco de perguntas, apresentamos quatro gravuras às crianças. As perguntas feitas às crianças foram: - *Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo?* - *O que você acha que estas pessoas estão fazendo?* Na segunda gravura, da situação 1, as perguntas foram: - *Porque você acha que um está dando dinheiro para o outro?* - *Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? O que?* As crianças e adolescentes foram unânimes em dizer que essa gravura retratava pessoas trabalhando em um escritório. Quanto ao que se ganha, as crianças de 4 a 6 anos disseram que só poderia ser dinheiro. De 7 anos em diante, as crianças apontaram o “ganho de amigos”, “reconhecimento”, “conhecimento”, “experiência” etc.

Na situação 2, perguntamos às crianças e adolescentes que atividade estava sendo realizada pela empregada e pela mãe. Em seguida, perguntávamos se elas ganhariam alguma coisa e o quê. Para 100% das crianças e adolescentes, a empregada receberia um salário e a mãe não receberia nada material. Aparece a partir dos 7 anos a ideia de que a mãe possa receber elogios, amor dos filhos etc. Apresentamos o mesmo desenho da figura feminina nessa situação, mas acreditamos que seria mais adequado que fossem figuras diferentes, evitando-se confundir as crianças e adolescentes.

### CATEGORIA 3 – Divisão sexual do trabalho

A divisão sexual do trabalho foi verificada por meio de perguntas relacionadas aos locais de trabalho apresentados às crianças e adolescentes e como material de apoio, as gravuras de 9 a 12; e em situações de realização de tarefas domésticas estão apresentadas as gravuras de 13 a 16. O cuidado básico na confecção destas foi a de não apresentar figuras humanas, realizando atividades nos locais de trabalho e evitando o direcionamento das respostas das crianças e adolescentes para um dos sexos. As gravuras de 9 a 12 e 17 e 18 são apresentadas a seguir.

#### Situação A – Exercício das profissões

Gravura 9. Sala de hospital



Gravura 10. Sala de aula



Gravura 11. Oficina mecânica



Gravura 12. Salão de beleza



Gravura 17. Figura masculina



Gravura 18. Figura feminina



Na representação da figura masculina e da figura feminina, evitamos caracterizar a mulher e o homem com roupas e acessórios que influenciassem as respostas das crianças e adolescentes. Definimos, dessa forma, que a mulher e o homem seriam representados como pessoas com roupas usadas no dia a dia, dentro do contexto social mais próximo das crianças e adolescentes.

Quanto aos locais de trabalho, as crianças utilizaram termos diferentes para defini-los, demonstrando conhecê-los. Quanto à opção de qual dos dois sexos deveria trabalhar nos diferentes locais, as crianças de 4 a 6 anos optaram por colocar o homem e a mulher, justificando que ambos poderiam exercer a profissão que

quissem. As crianças de 10 a 11 anos e as (os) adolescentes apresentaram locais de trabalho feminino e de trabalho masculino. Os termos utilizados pelas crianças para definição dos locais de trabalho, seguem-se nas Tabelas 2, 3, 4 e 5. Na Tabela 2, apresentamos as respostas das crianças e adolescentes para o local de trabalho “sala de hospital”.

Tabela 2 - Definições das crianças e adolescentes para o local de trabalho “Sala de hospital”

<b>Idades (anos)</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>
<b>Respostas</b>							
Hospital	4	4	9	9	6	6	<b>38</b>
Sala de Hospital	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Sala de Médico	4	4	1	1	0	0	<b>10</b>
Consultório Médico	0	0	0	0	4	3	<b>7</b>
Lugar dos doentes	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Onde que toma injeção	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Dentista	0	2	0	0	0	0	<b>2</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Como mostrado na Tabela 2, a resposta mais recorrente foi *hospital*, tendo 63,3% das crianças e adolescentes apresentado essa resposta. Em seguida, o termo *sala de médico* foi utilizado por 16,7% das crianças e adolescentes. A utilização desses termos por parte das crianças e adolescentes indica que compreenderam o que estava representado na gravura, em que 20% das crianças de 4 anos não identificaram o local, sem conseguir nomeá-lo corretamente.

A Tabela 3 mostra como as crianças e os adolescentes nomearam o local de trabalho “oficina mecânica”.

O termo *oficina mecânica* foi utilizado para definir o local por 58,3% dos sujeitos e *posto de gasolina* por 16,7% dos sujeitos, demonstrando conhecer o local.

Na gravura nº 9, que representava uma sala de aula, as crianças e adolescentes afirmaram tratar-se de uma escola ou sala de aula, como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 3 – Definições das crianças e adolescentes para o local de trabalho “Oficina mecânica”

<b>Idades</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>
<b>Respostas</b>							
Oficina mecânica	1	5	5	9	5	10	<b>35</b>
Posto de gasolina	4	3	0	0	3	0	<b>10</b>
Onde conserta carro	2	0	0	1	0	0	<b>3</b>
Garagem	1	2	1	0	0	0	<b>4</b>
Oficina de lavar carros	2	0	0	0	0	0	<b>2</b>
Borracharia	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Lava a jato	0	0	4	0	1	0	<b>5</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Tabela 4 – Definições das crianças e adolescentes para o local de trabalho “Sala de aula”

<b>Idades</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>
<b>Respostas</b>							
Escola	9	8	10	4	7	5	<b>43</b>
Alunos	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Sala de aula	0	1	0	5	3	5	<b>14</b>
Colégio	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Tá fazendo atividade	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No caso da sala de aula, é interessante observar que 71,7% das crianças e adolescentes utilizaram o termo *escola* e 23,3%, o termo *sala de aula* para definir o local. A explicação para esse tipo de resposta pode ser o fato de essas crianças e adolescentes frequentarem o ambiente escolar desde muito pequenos. A denominação sala de aula foi mais utilizada por crianças a partir de 10 anos de idade.

Na gravura nº 11, as crianças e adolescentes definiram o local como um salão de beleza ou cabeleireiro, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Definições das crianças e adolescentes para o local de trabalho “Salão de beleza”

Idades \ Respostas	4	6	7	10	11	13	Total
Salão de beleza	6	3	5	10	6	8	<b>38</b>
Cabeleireiro	2	1	5	0	3	2	<b>13</b>
Lugar de cortar cabelo	2	5	0	0	0	0	<b>7</b>
Loja de pentear cabelo	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Barbearia	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

### Situação B – O trabalho doméstico

Para verificar as representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho doméstico, as perguntas foram *Você sabe me dizer que local é este? O que as pessoas fazem neste local?* Em seguida, solicitávamos às crianças e adolescentes que colocassem sobre a gravura as Figuras 17, 18 ou ambas, para verificar como elas representavam a responsabilidade pela execução das tarefas domésticas. Essa subcategoria teve como apoio gravuras que representavam quatro situações: um esboço humano em uma lavanderia doméstica, lavando pratos, cozinhando e lavando o chão. Procuramos representar tarefas mais simples e cotidianas realizadas em uma casa, como pode ser visto nas gravuras de 13, 14, 15 e 16.

Gravura 13. Lavanderia



Gravura 14. Lavando pratos



Gravura 15. Cozinhando



Gravura 16. Lavando chão



A casa é, historicamente, considerada um lugar privilegiado da mulher, o que foi constatado também ser uma ideia presente em 100% das crianças e adolescentes entrevistados. Quanto à caracterização das atividades, não houve dúvidas

significativas por parte das crianças e adolescentes. A gravura número 13, devido às dimensões do equipamento representado, levou as crianças a acreditarem tratar-se de uma cozinha de restaurante ou padaria, dúvida que foi eliminada por meio de nossas intervenções. Nas outras gravuras representando locais da casa, a de nº 14 também causou dúvida, pois o equipamento representado pareceu, segundo as falas das crianças, ser um objeto para cozinha ou padaria.

Neste trabalho, apontamos os percursos metodológicos que foram adotados para se construir um instrumento de pesquisa, viabilizando um estudo evolutivo com crianças e adolescentes. A construção desse instrumento, como foi apresentado, exigiu muitos cuidados em função dos objetivos que buscamos alcançar, das idades das crianças e adolescentes que compuseram a amostra e do tempo necessário à realização do estudo. É importante considerar cada um desses cuidados para se obter um instrumento que possa ser utilizado com crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. As duas fases da construção, a entrevista verbal e a seleção de desenhos para composição do material concreto, devem ser minuciosamente planejadas, o que possibilita a utilização desse instrumento para alcançar os objetivos propostos.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Os instrumentos de pesquisa para verificação das representações de crianças e adolescentes exigem muitos cuidados por parte do pesquisador. É importante avaliar a adequação deles às diferentes faixas etárias, especialmente quando o objetivo é a realização de estudos evolutivos. Essa é uma situação que exige mais ainda quando o estudo visa à verificação da compreensão que têm diferentes sujeitos sobre a realidade social. O objetivo geral deste estudo foi construir um instrumento de pesquisa, composto de entrevista verbal e material concreto, que possibilitasse a identificação e a análise das representações sobre trabalho de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos.

O problema que apontamos foi: *que tipo de instrumento que poderia viabilizar um estudo capaz de dar voz a crianças e adolescentes permitindo, ao mesmo tempo, que o pesquisador fizesse intervenções na busca de suas ideias?* Nosso problema pôde ser respondido por meio do instrumento construído e apresentado neste trabalho. A hipótese era de que, utilizando o Método Clínico, haveria possibilidade de se construir um instrumento para realização de estudo evolutivo sobre a categoria trabalho que desse voz às crianças e adolescentes e que este poderia ser utilizado com crianças e adolescentes em diferentes faixas etárias.

Essa hipótese se confirmou, uma vez que, através da realização do estudo-piloto e das entrevistas com sujeitos em diferentes faixas etárias, identificamos suas representações sobre a categoria trabalho e como essas evoluem com a idade. O

instrumento possibilitou que crianças e adolescentes falassem sobre suas ideias a respeito da categoria trabalho e que as intervenções necessárias fossem realizadas.

Uma questão que deve ser considerada é a dificuldade de se elaborarem instrumentos, entrevistas verbais e material concreto, para estudar o conhecimento social. Tal dificuldade se encontra na falta de elementos necessários para representar esse tipo de conhecimento. Quando falamos sobre aspectos mais específicos do trabalho, como a descrição das tarefas inerentes a cada profissão e as tarefas domésticas, o material mostrou-se de grande utilidade, pois, para identificar o que as crianças e adolescentes pensam sobre esses aspectos, a possibilidade de recorrer a figuras facilitou a interação da pesquisadora com as crianças e os adolescentes e que elas tivessem material concreto para apoiar suas respostas.

O material concreto possui como principal vantagem a possibilidade de servir como apoio ao pensamento das crianças e adolescentes, quando necessitam recorrer a algo que sirva de base para suas respostas. As crianças do estágio pré-operatório e operatório concreto são as que mais necessitam desse material para refletir sobre dados da realidade e sobre o mundo que a cerca, porque precisam de apoio ao pensamento. Para adolescentes do estágio operatório formal, o instrumento auxilia muito quando se solicita que respondam a partir dele. Embora sejam capazes de fazer abstração reflexionante, há alguns conteúdos do conhecimento social que elas (es) desconhecem e, ou, são mais difíceis, razão por que precisam de material que sirva de apoio ao seu pensamento.

De modo geral, pesquisas com crianças e adolescentes possuem suas limitações, e estas devem ser minimizadas pelos meios que o pesquisador julgar mais adequados. A entrevista clínica exige da (o) pesquisadora (o) dedicação, compromisso, treinamento, astúcia e rapidez para formular as perguntas antes da entrevista e durante, além de muita disciplina e clareza de objetivos na hora de sua realização.

Entrevistar crianças, principalmente, de 4 a 6 anos de idade, exigiu cuidados com a linguagem, a paciência de esperar o tempo adequado para as crianças se envolverem, empatia e rapidez na elaboração de perguntas. Vale ressaltar a necessidade de atenção ao contexto que as crianças estão inseridas na hora de levá-las para uma entrevista, pois, se estiverem envolvidas e concentradas em algo que representa um desafio para elas nas atividades realizadas na sala, dificilmente o pesquisador obtém participação ativa de sua parte.

As maiores limitações que podemos apresentar relacionam-se à questão do tempo de duração da entrevista, que não pode ser excessivamente curto, sob o risco de não obtermos dados importantes sobre o pensamento infantil, nem excessivamente longo, sob pena de cansar a criança e esta não colaborar na hora da entrevista. Ressaltamos a grande dificuldade em elaborar instrumento de pesquisa para realização de estudos evolutivos, uma vez que, neste tipo de estudo, encontram-se sujeitos em diferentes estágios de desenvolvimento. Existem detalhes que devem ser considerados, como as idades dos sujeitos, a classe socioeconômica, o contexto social, a temática a ser estudada, o número de sujeitos, o tempo de pesquisa, as cores e a caracterização de ambientes, entre outros, os quais implicam nos resultados.

Faz-se necessário realizar outras pesquisas com vistas à obtenção de mais dados sobre o tema, tendo outras variáveis, como ampliação das faixas etárias, buscar crianças em outros níveis socioeconômicos, com outras características, que trabalham e que vivam em outros contextos de vida, além da elaboração de novas perguntas, com outras temáticas, o que poderia auxiliar no acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.

## 6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Florianópolis, 2006.

BANKS-LEITE, L. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. **How to research**. Buckingham: Open University Press, 2001.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELVAL, Juan. **Histórias sobre los derechos de los niños**. [S.l. : s.n.], 1998 (mimeogr.).

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água:** uma abordagem baseada no método clínico. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

FIGUEIREDO, R.V.; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

MENANDRO, M. C. S. Características de atividades cotidianas de adolescentes e adultos de ambos os sexos. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Orgs.) et al. **Olhares diversos:** estudando o desenvolvimento humano. Vitória: CAPES, PROIN, 2000. (Programa de pós-graduação em Psicologia da UFES).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** São Paulo: Ideias e Letras, 2005. (ed. orig. 1947).

RAMIRES, V. R. R. As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SÓLON, L. A. G. et al. Conversando com crianças sobre seu processo de adoção tardia. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, G. M. C. **Jogo e diferenças de gênero:** estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Lisboa, 2006. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2006.

VINH-BANG. La méthode clinique et la research en psychologie de l' enfant. In: **Psychologie et épistémologie génétiques, thèmes piagétiens.** Paris: Dunod, 1966.

## ARTIGO ORIGINAL

### O CONCEITO DE TRABALHO NA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM ESTUDO EVOLUTIVO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

#### RESUMO

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009. **Estudo evolutivo do conceito de trabalho na representação de crianças e adolescentes: uma análise na perspectiva piagetiana.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto.

Diversos autores têm investigado a evolução do conhecimento social, utilizando para isso o método clínico piagetiano. O estudo evolutivo caracteriza-se pela exploração da mudança nas concepções dos sujeitos ao longo do tempo e, em particular, a formação de conhecimentos e condutas. Este estudo apresentou a indagação: quais as representações de crianças e adolescentes sobre trabalho? A hipótese foi de que as ideias das crianças e adolescentes sobre trabalho evoluem no decorrer de seu desenvolvimento, sofrem influências dos quatro fatores apontados por Piaget e são fruto de elaborações ativas dos sujeitos. O objetivo foi buscar a gênese do conceito de trabalho, identificando e analisando quais são as representações de crianças e adolescentes sobre trabalho, procurando examinar as ideias subjacentes às suas representações. Fundamentamos a pesquisa no Método Clínico Piagetiano, realizando as entrevistas clínicas com as crianças e adolescentes,

levantando e sistematizando as categorias presentes em suas respostas. A população foi composta por crianças e adolescentes de uma escola particular da cidade de Viçosa, MG. A amostra do estudo constituiu-se por 10 crianças de cada grupo etário, compreendendo as crianças com média de idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 14 anos, totalizando 60 sujeitos. Obtivemos dados relevantes sobre a construção do conhecimento social, demonstrando que este tipo de conhecimento se dá por níveis, que são coerentes e influenciados pelo meio social que a criança está inserida, em que a transmissão e as interações sociais são um fator importante na formação de conceitos pela criança. Os dados confirmam as hipóteses deste estudo, pois encontramos crianças e adolescentes nos níveis Pré-I, I, II e III. Em todos os níveis há diferenças individuais, que reforçam a ideia de Piaget de que os conhecimentos, mesmo aqueles que a criança adquire por meio das trocas com as pessoas, são transformados pela criança de forma ativa, não se configurando em meras cópias da realidade.

**Palavras-chave:** Conceito de trabalho. Estudo evolutivo. Crianças-adolescentes-desenvolvimento. Método Clínico.

## ABSTRACT

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009. **Evolution of concept of work in children's and adolescents' representation: an analysis from Piagetian perspective.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Gisele Maria Costa Souza and Neide Maria de Almeida Pinto.

Several authors have investigated the evolution of social knowledge using the Piagetian clinical method. The study of evolution is characterized by exploring the changes in the subjects' conceptions over time and, particularly, the formation of knowledge and behavior. This study raised the question: What are the children's and adolescents' representations of work? The hypothesis presented was that children's and adolescents' ideas about work evolve over the course of their development, are influenced by the four factors pointed out by Piaget and are the result of active elaborations by the subjects. The objective of this study was to search for the genesis of the concept of work, identifying and analyzing the representations of children and adolescents about work and seeking to examine the ideas underlying their representations. The research was founded on Piaget's Clinical Method, by performing clinical interviews with children and adolescents, surveying and systematizing the categories present in their responses. The population consisted of children and adolescents from a school in the municipality of Viçosa, MG. The study sample consisted of 10 children in each age group, including children with mean age of 4, 6, 7, 10, 11 and 14 years, totaling 60 subjects. We have obtained relevant

information about the social construction of knowledge, showing that this type of knowledge takes place on levels that are consistent with and influenced by the social environment the child is inserted in, in which the transmission and social interactions are important factors in concept formation by the child. The results of the present study confirm the proposed hypothesis, since we found children and adolescents at the levels Pre-I, I, II and III. Individual differences were found at all levels, which reinforce Piaget's idea that knowledge, even that the child obtains by exchanging with people, is processed by the child in an active way, not being simple copies of reality.

**Keywords:** Concept of work. Study of evolution. Child-adolescent development. Clinical Method.

## 1. INTRODUÇÃO

Para Campos (2008), a criança vem sendo pesquisada no campo científico, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Os focos variam de acordo com o campo estudado, e a criança pode ser analisada, por exemplo, do ponto de vista da educação e da saúde pública, da antropologia, da psicologia, da economia e da história, atendendo aos interesses de cada grupo. Atualmente, há tendência de colocar a criança em condição de sujeito onde ela toma parte da pesquisa, sendo ouvida diretamente. A psicologia já empregava métodos em que se ouvia a criança, desde o século XIX, e no século XX houve muitos expoentes, como Freud, Piaget e Vigostky, entre outros.

Inhelder et al. (1974) acrescentaram que o estudo sistemático do desenvolvimento das crianças e de seu pensamento começou relativamente tarde, em finais do século XIX, e os primeiros trabalhos utilizavam a observação, embora os pesquisadores, às vezes, modificassem o ambiente para ver o que ocorria. Em seguida, começa-se a utilizar os questionários que permitiam obtenção de dados de número maior de indivíduos.

Delval (2002) apontou que Piaget inicia o estudo do pensamento da criança no começo dos anos de 1920, interessando-se pelo problema do conhecimento, concebendo um projeto de estudo dos problemas epistemológicos por meio do processo de formação de novos conhecimentos. Piaget sugeriu que esse tipo de estudo poderia ser realizado ao longo da história, mediante estudos da história da

ciência ou do indivíduo, examinando a gênese de noções como espaço, tempo, número, causalidade.

No início de seus estudos, Piaget trabalhou na padronização dos testes de Burt, que consistiam de provas elaboradas e cujos resultados das crianças eram remetidos a uma tabela com respostas-padrão. Piaget percebeu que esse método procurava apreender os fracassos e acertos das crianças, não permitindo o estudo das razões para esses insucessos. Dessa forma, ele iniciou um novo método de pesquisa, o qual foi modificando aos poucos, de acordo com os temas que pesquisava. Depois de anos de estudos, construiu o método clínico, que se constitui de entrevistas clínicas, com os sujeitos procurando descobrir algo sobre os processos de raciocínio que estavam por trás das respostas corretas e pelo que ocultavam as respostas erradas (DELVAL, 2002).

Autores como Enesco e Navarro (1995), Alessandrini (1997), Saravali (1999), Barroso (2000), Cantelli (2000), Denegri e Delval (2002) e Delval (2002) têm investigado a evolução do conhecimento social, utilizando para isso o Método Clínico Piagetiano. Segundo Delval (2002), esse método foi criado por Piaget com o objetivo de verificar como as crianças e adolescentes representam o mundo à sua volta. Atualmente, as pesquisas que se baseiam nesse método têm avançado no sentido de descobrir como ocorre e como evolui o conhecimento social buscando, para esse fim, criar instrumentos de pesquisa em que as entrevistas clínicas possam ser utilizadas junto com outros recursos, como histórias, fichas, fotos, gravuras e materiais concretos diversos.

A criança e o adolescente são considerados pessoas importantes na composição familiar, pois, além de exigirem cuidados especiais por parte dos adultos, demandando dedicação de tempo, reproduzem a cultura e perpetuação de valores e regras sociais, além de fazerem cultura e transmitirem também valores e regras. Como consumidoras, elas influenciam as escolhas e os custos da família. Dessa forma, é importante refletir sobre suas representações sobre trabalho, uma vez que estas podem estar sujeitas a visões massificadas e reproduzir uma visão de mundo carregada de estereótipos e preconceitos sociais quanto às questões de classe e gênero, por exemplo. Este trabalho é uma tentativa de compreender como essas questões são representadas por crianças e adolescentes por se constituírem como membros que assumem cada vez mais importância na dinâmica familiar.

Como defendeu Gonçalves (2006), mesmo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, pretenda garantir os direitos desse segmento populacional, os quais, muitas vezes, são negligenciados. Compreender as representações de crianças sobre trabalho e o contexto social em que se inserem significa problematizar a constituição do sistema familiar, a relação com a escola e outras instituições. Além disso, é preciso destacar como se opera a posição social de diferentes atores na família, na comunidade, na sociedade e nas políticas públicas.

Para Delval (2002), as representações cotidianas sobre os mais diversos aspectos da realidade são influenciadas pelo conhecimento científico que existe, muitas vezes, como representação distribuída socialmente e que se pretende transmitir na escola. Entretanto, existem ideias sobre muitos aspectos da realidade que não coincidem com as da ciência. Dessa forma, há estudos que comprovam que as crianças, assim como os adultos não instruídos, têm explicações sobre múltiplos aspectos da realidade em que se inserem, antes mesmo de receberem instrução formal. Questões sobre a origem do mundo, dos seres vivos, dos fenômenos naturais ou da sociedade aparecem nos mitos da maioria das culturas, demonstrando ser questões de preocupação dos seres humanos desde que estes começaram a tomar consciência de seus pensamentos.

Para aquele autor, o estudo evolutivo tem como característica a exploração da mudança nas concepções dos sujeitos ao longo do tempo e, em particular, a formação de conhecimentos e condutas. O que interessa ao pesquisador é observar como uma conduta, determinada capacidade ou uma representação vai mudando ao longo do tempo. Por isso, é necessário estudar os sujeitos em diferentes momentos ou em diferentes idades.

Em função disso, estudando-se as noções das crianças, podemos estabelecer categorias e, em seguida, elaborar estágios ou níveis de compreensão da realidade por crianças e adolescentes. Diante do exposto, o problema que apresentamos está relacionado à seguinte questão: de que forma crianças e adolescentes conceituam “trabalho”? Nossas hipóteses são de que as ideias das crianças e adolescentes sobre trabalho evoluem no decorrer de seu desenvolvimento e sofrem influências dos quatro fatores apontados por Piaget e são frutos de elaborações ativas dos sujeitos. Partimos da premissa de que as ideias iniciais da criança são pré-conceitos, mas passam por um processo de construção ativa e não são cópias exatas da realidade, evoluindo em direção a conceituações próprias por parte dos sujeitos. Destaca-se

que, em uma mesma faixa etária, podemos encontrar crianças e adolescentes em níveis diferentes, uma vez que suas representações são elaboradas ativamente e advindas de construções próprias de cada sujeito.

Este estudo objetivou buscar a gênese do conceito de trabalho, identificando e analisando quais são as representações de crianças e adolescentes sobre trabalho. Procuramos, ainda, examinar as ideias subjacentes às suas representações, de acordo com os níveis de desenvolvimento estudados, levantando-se as tendências gerais presentes em suas respostas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Epistemologia Genética é o estudo do conhecimento desde sua gênese, ou seja, procura conhecer como evolui o conhecimento. Constitui-se no estudo de como o sujeito passa de um nível mais simples, menos elaborado de conhecimento para um nível mais complexo. Piaget a definiu como uma ciência que tem caráter próprio de *procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico* (PIAGET, 1970, p. 2).

Piaget (1947) apresentou uma pergunta básica: *quais são as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos estágios de seu desenvolvimento intelectual?* Para respondê-la, apresenta dois problemas, buscando a origem do conhecimento: o primeiro é o da realidade na criança, que consiste em distinguir suas crenças de suas brincadeiras, e o segundo é o da causalidade, que se refere às explicações que a criança apresenta aos problemas a que é exposta.

O desenvolvimento, na teoria piagetiana, é, segundo Wadsworth (1987), um processo que começa com o nascimento, podendo ser considerado contínuo e descontínuo ao mesmo tempo. Contínuo no sentido de que cada desenvolvimento subsequente se baseia no desenvolvimento anterior, incorporando-o e transformando-o. A descontinuidade significa que as mudanças qualitativas ocorrem de um estágio para outro. Nesse processo, a interação do sujeito com o meio é fundamental. Dessa forma, para Piaget são de extrema importância as interações que o sujeito estabelece com o objeto, uma vez que é a partir dessa interação que o processo de assimilação será possível. Ou seja:

(...) O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbios entre formas distintas (PIAGET, 1970, p. 14).

Piaget apontou três tipos de conhecimento: conhecimento físico; lógico-matemático e social. O conhecimento físico constitui-se na apropriação, por parte do sujeito, dos atributos físicos do objeto. Esse tipo de conhecimento é estruturado a partir da abstração empírica, que consiste em dissociar uma propriedade do objeto de outras. A criança utiliza os sentidos para poder abstrair essas propriedades do objeto. O conhecimento lógico matemático provém das relações que o sujeito estabelece entre os objetos e é estruturado a partir da abstração reflexiva. Essa abstração tem origem na coordenação que a criança exerce sobre os objetos, introduzindo relações entre eles (PIAGET, 1980).

O conhecimento social é adquirido pela interação do sujeito com as pessoas, a partir das informações trocadas entre elas e está parcialmente nas pessoas, adultos e crianças. Wadsworth (1987) apontou que esse é um dos fatores que Piaget inclui em todas as suas discussões sobre desenvolvimento cognitivo. Muitas das coisas que a criança aprende são através de suas interações sociais. A linguagem, os valores, as regras e os sistemas de símbolos são exemplos de conhecimentos socialmente construídos.

O conhecimento social é construído enquanto transformamos o que os outros nos dizem e deve ser descoberto através dessas interações estabelecidas, sendo aprendido somente através das pessoas. Piaget (1969) ressaltou sobre a importância das relações sociais, apontando que a criança é um ser social praticamente a partir de seu nascimento. Ao lado das tendências sociais internas existe a sociedade, que é externa ao indivíduo, o que equivale dizer que a totalidade dos relacionamentos estabelecidos entre os sujeitos provém de fora: linguagem, intercâmbio intelectual, ação moral ou legal.

A criança desenvolve-se a partir de um estado puramente individual – o dos primeiros meses de existência durante os quais não é possível nenhum tipo de intercâmbio verdadeiro com outras pessoas – e culmina em uma socialização progressiva que jamais termina. É preciso atravessar um processo de adaptação gradativa, composto de assimilação dos outros a si mesmo e, ao mesmo tempo, de

acomodação de si mesmo em relação aos outros, o que capacitará o sujeito a dominar as propriedades essenciais da sociedade externa: compreensão mútua baseada na fala e uma disciplina comunitária baseada na reciprocidade (PIAGET, 1969).

Diferentes agentes de socialização interferem nessa construção do conhecimento social, podendo-se apontar, entre eles, a família, a mídia, a escola e os grupos de pares, que podem auxiliar, impor ou reforçar ideias sobre aspectos da realidade social. Esses agentes influenciam, de formas distintas e de acordo com os interesses sociais de cada um, a construção dos conceitos por parte das crianças e adolescentes.

A família, conforme Bruschini (1994), é um espaço de convívio, de troca de informações entre seus membros e, possivelmente, lugar de tomada de decisões coletivas. Configura-se nos vínculos estabelecidos entre os sujeitos, promovendo a oportunidade de se ressocializar-se por meio da revisão de seus valores e posturas cotidianas e em função das necessidades do grupo, que se modificam a cada etapa da vida familiar.

A mídia possibilita a construção de representações, conceitos e identidade, por meio das campanhas publicitárias, programas de entretenimento, reportagens etc. A propaganda é considerada por Felipe (1999) como meio de venda de produtos, associada a certas qualidades socialmente desejáveis e, ao mesmo tempo, vendendo uma visão de mundo, um estilo de vida. Entretanto, Freitas (2001) apontou que os valores transmitidos pela televisão não são assimilados de forma mecânica, pois os indivíduos são ativos na construção do conhecimento.

Já a escola, como indicou Louro (1995), ocupa posição privilegiada, mediante suas práticas educativas, tanto na construção das identidades das pessoas quanto na sua forma de organização social, a partir de valores e representações. Setton (2002) apresentou a necessidade de se observar que os debates educativos, à medida que se aproximam da especificidade das transformações culturais do mundo moderno, se abrem para o caráter interdisciplinar das questões educacionais.

A escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Ou seja, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou

harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados (SETTON, 2002, p. 3).

Finalmente, assumem importância ímpar e inquestionável as relações estabelecidas nos grupos de pares, tomados como aqueles formados em escolas, igreja, vizinhança etc. Nas relações travadas no cotidiano, as crianças e os adolescentes estão sujeitos aos mais diversos tipos de influências na formação de conceitos, normas, valores e regras morais, entre outros. Vale destacar o papel da linguagem no processo de socialização da criança, que para Piaget (1964) auxilia no desenvolvimento da criança de forma contínua: no momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas não apenas com o universo físico de antes, mas com dois novos mundos: o social e o das representações interiores.

O lactente começa, segundo Piaget (1964), por uma atitude egocêntrica, na qual a incorporação das coisas à sua atividade predomina sobre a acomodação e a criança maior, da mesma forma, reagirá primeiramente às relações sociais e ao pensamento em formação com um egocentrismo inconsciente. A linguagem será responsável pelas trocas e comunicação entre os indivíduos, levando a criança a descobertas sobre o mundo adulto.

Piaget (2006) reconheceu a importância da linguagem no processo de desenvolvimento da criança especialmente no progresso do pensamento representativo em relação ao sistema dos esquemas sensoriomotores que são devidos à função semiótica em conjunto. Ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imitação diferida, jogo simbólico, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal) construídos pelo indivíduo, à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém previamente, para uso dos indivíduos que a aprendem, um conjunto de instrumentos cognitivos. Deve-se ressaltar a importância assumida pelo egocentrismo<sup>11</sup> no desenvolvimento da criança. Essa característica existe em todos os estágios do desenvolvimento e manifesta-se

---

<sup>11</sup> O egocentrismo existe em todos os estágios do desenvolvimento cognitivo. No período sensoriomotor, a criança possui um tipo de egocentrismo, chamado por Piaget (1970) de egocentrismo radical, que consiste em uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto, de forma que o sujeito não se conhece como origem de suas ações, pois está centrado no próprio corpo. No período pré-operatório, há uma forma de egocentrismo, em que a criança é egocêntrica em relação às representações, não considerando o seu ponto de vista como um entre outros possíveis. Já no estágio do pensamento operacional concreto ocorre o egocentrismo, em que a criança acredita que tudo pode e deve ser provado por meio do concreto, tendo por base a real mais próxima. Finalmente, no pensamento formal outro tipo de egocentrismo se instala no adolescente: o egocentrismo metafísico, que se manifesta na crença de uma onipotência da reflexão, como se o mundo devesse se submeter aos sistemas e não estes à realidade (PIAGET, 1947; 1964; 1968; 1976).

sob diferentes formas durante a vida, entretanto o indivíduo caminha sempre em direção à sua superação.

A socialização é uma estruturação para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe e nas qual, segundo Piaget (2006), o sujeito parece mais receptivo, como na transmissão escolar. Porém, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança. Do ponto de vista das relações interindividuais, depois dos 7 anos a criança torna-se capaz de cooperar, de acordo com Piaget (1964), porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os dos outros. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material.

A personalidade inicia-se por volta dos 8 a 12 anos de idade, com a organização autônoma das regras, dos valores e da afirmação da vontade, com a regularização e a hierarquização moral das tendências. Piaget (1964) defendeu que a personalidade existe quando se forma um “programa de vida” que funciona como fonte de disciplina para a vontade e, ao mesmo tempo, como instrumento de cooperação. Entretanto, esse plano de vida supõe a intervenção do pensamento e da reflexão livres e, por isso, só se elabora quando o pensamento formal ou hipotético-dedutivo se forma.

O adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida, de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais. O pensamento formal, que se inicia por volta dos 11/12 anos de idade, segundo Piaget (1964), é que torna possível a construção de sistemas que caracterizam a adolescência. As operações formais equipam o pensamento com uma nova possibilidade: permite construir, a seu modo, as reflexões e teorias por meio da libertação do real.

No período sensoriomotor, o caminho percorrido segue pela organização dos esquemas de ação, terminando com o equilíbrio das operações concretas e, na adolescência, o egocentrismo metafísico encontra, aos poucos, uma correção quando há a reconciliação entre o pensamento formal e a realidade. Piaget (1964) afirmou que todas as formas de egocentrismo se reduzem progressivamente. O equilíbrio manifesta-se quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Diante dessas considerações, Ganuza (1999) afirmou que o estudo do conhecimento social é recente e se defronta com a necessidade de encontrar teorias

de caráter estrutural que expliquem como o sujeito constrói suas representações do mundo social, tendo em conta que a compreensão do mundo resulta, de forma distinta, da do mundo físico e, mais diferente ainda, do conhecimento lógico-matemático.

Delval (2002), completando essa ideia, afirmou que o estudo da criança nos permite conhecer não apenas as características dos seres humanos de determinada idade, como também o processo de como se chega a ser adulto. Dessa forma, deve-se supor que, sendo a criança tão importante na vida dos adultos, seu conhecimento fosse parte importante das práticas de criação.

Concordando com o autor, Rocha (2008) reiterou que conhecer as crianças possibilita aprender mais sobre as maneiras como a sociedade e a estrutura social oferecem conformidade às infâncias, sobre o que elas reproduzem ou o que elas produzem e transformam através da sua ação social e sobre como o significado das coisas e das próprias relações sociais é construído por elas.

Nesse contexto, as representações das crianças e adolescentes sobre trabalho, temática assumida neste estudo, constituem o objeto de investigação em razão da importância que este representa na vida do ser humano como uma forma de ser-no-mundo e para o qual a escola, a família e a sociedade preparam o indivíduo. As pessoas inserem-se na sociedade por meio do trabalho, garantindo o exercício da cidadania e de seus direitos fundamentais, como acesso a bens e serviços básicos, visando à sua sobrevivência e qualidade de vida.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender nossos objetivos, fundamentamos a pesquisa no Método Clínico Piagetiano, realizando as entrevistas clínicas com as crianças e adolescentes, levantando e sistematizando as categorias presentes em suas respostas. A pesquisa possui abordagem descritivo-comparativa, pois partimos da teoria piagetiana, que pressupõe que o conhecimento é construído e evolui de forma mais simples para uma mais elaborada e é uma construção ativa do sujeito, através de um processo contínuo de assimilação e equilíbrio (PIAGET, 1967; 1964; 1968).

#### 3.1. População e amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes matriculados em uma escola particular da cidade de Viçosa, MG. A população atendida nessa escola caracterizava-se por crianças de classe média e classe média alta, oriundas de famílias residentes na cidade de Viçosa.

A amostra do estudo foi constituída de 10 crianças de cada grupo etário, compreendendo as crianças com média de idade de 4; 6; 7; 10; 11; e 14 anos, totalizando 60 sujeitos. A definição de criança e de adolescente adotada nesta proposta baseou-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que considera *criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade* (ECA, 1990, p. 1).

Sendo um estudo transversal, que se caracteriza pela análise de diferentes grupos de sujeitos de idades distintas, a definição das faixas etárias se deu em função da necessidade de cobrir três estágios de desenvolvimento – pré-operatório, operatório concreto e operatório formal –, o que permitiu obter dados evolutivos, examinando-se um número apropriado de sujeitos.

Para a seleção da amostra, utilizamos a técnica da amostragem intencional, que segundo Marconi e Lakatos (1999) é um tipo de amostragem não probabilística, na qual se escolhem intencionalmente os sujeitos que farão parte do estudo. A caracterização das crianças selecionadas por turma é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização das crianças selecionadas por turma da educação infantil ao ensino fundamental, em setembro de 2008, Viçosa, MG

<b>Turmas</b>		<b>Menor idade (anos)</b>	<b>Maior idade (anos)</b>	<b>Média de idade</b>	<b>Nº de meninas</b>	<b>Nº de meninos</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	1º período	4,4	5,1	4,5	6	4	10
	Série inicial	6,1	7,1	6,5	5	5	10
Ensino Fundamental	1ª série	7,4	8,6	7,7	5	5	10
	4ª série	9,6	11,4	10,6	5	5	10
	5ª série	10,11	12,3	11,4	5	5	10
	7ª série	13,4	14,4	13,9	5	5	10
<b>Total</b>					<b>31</b>	<b>29</b>	<b>60</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser visto na Tabela 1, a criança com menor idade estava, na época do estudo, com 4,4 anos de idade e a criança com maior idade, 14,4 anos. A média foi de 4,5 anos na faixa etária das crianças mais novas e 13,9 anos na maior faixa etária. Buscamos o equilíbrio entre o número de meninas e de meninos, selecionando, de cada faixa etária, cinco crianças do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Entretanto, como pode ser visto na referida tabela, na faixa etária de 4 anos tivemos seis meninas e quatro meninos, fato esse devido ao número de meninos matriculados no primeiro período, ou seja, apenas quatro, todavia havendo equilíbrio entre os sexos na amostra.

### 3.2. Método para coleta dos dados

Os dados foram coletados mediante a entrevista clínica proposta por Piaget, com o objetivo de conhecer o pensamento das crianças e adolescentes sobre a categoria trabalho, por meio de suas verbalizações. A entrevista foi elaborada tendo em vista que não havia instrumento pronto com perguntas específicas sobre a categoria trabalho destinada a conhecer o pensamento de crianças e adolescentes. Portanto, foram dados primários, uma vez que ainda não receberam tratamento analítico. A entrevista clínica é um tipo de entrevista na qual se procura a explicação do sujeito sobre aspectos básicos de seu pensamento, estando estes relacionados com a categoria de estudo.

Apresentamos às crianças e adolescentes material concreto com imagens de pessoas fazendo atividades de trabalho e outras de não trabalho. A criança foi encaminhada, individualmente, para uma sala previamente preparada, onde foi submetida a uma entrevista com perguntas relacionadas à categoria trabalho.

### 3.3. Procedimentos para análise dos dados

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas em protocolos específicos para este fim. As respostas foram tratadas e classificadas de acordo com cinco categorias apontadas por Piaget: **não importismo**, quando a criança responde qualquer coisa para se livrar do interrogatório; **fabulação**, a criança inventa uma história que não tem nada a ver com o tema pesquisado; **crença sugerida**, o entrevistador, ou o material apresentado, sugere uma resposta à criança; **crença desencadeada**, a criança responde à questão apresentada, mesmo que seja nova para ela; e **crença espontânea**, quando a pergunta não é nova para a criança, mas ela pensa em uma resposta para a questão, sendo esta produto original de seu pensamento.

As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I. A análise foi realizada de acordo com as categorias de respostas encontradas, as quais classificamos em níveis de compreensão, remetendo aos níveis propostos por Delval (2002): nível I, nível II e nível III.

As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I. A análise foi realizada de acordo com as categorias de respostas encontradas e

classificamos as respostas em níveis de compreensão remetendo aos níveis propostos por Delval (2002), sendo eles: nível I, nível II e nível III.

Os níveis de compreensão sobre a realidade social foram usados como critério de análise dos dados obtidos neste estudo. As características de cada nível são apresentadas e discutidas no Quadro 1. Acrescentamos o nível Pré-I, de elaboração nossa, uma vez que Delval sistematizou as características do desenvolvimento do conhecimento social a partir do nível I, em razão do fato de suas pesquisas terem início com crianças de 6 anos de idade. O nível, que denominamos de Pré-I, inicia-se, neste estudo, com crianças de 4 anos. O nível Pré-Nível I é caracterizado por um grande número de respostas fabuladas e não importistas. Há ausência de sistemas interpretativos. A criança não entende bem o que é trabalho. Seus conceitos ainda são como pré-conceitos, portanto não há um conceito de trabalho formulado sistematicamente. Segue-se o Quadro 1, em que expomos as características dos níveis de compreensão da realidade social, segundo Delval (2002).

Delval e Denegri (2002) apontaram que, no nível I, entre 6 e 10 anos de idade, aproximadamente, as crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. As crianças não compreendem o problema da escassez e, para elas, o dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração. O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciá-los entre si; só se difere a quantidade de trabalho. Os extratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver em suas explicações duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, estas são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.

Esse nível representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados. Uma característica interessante da crença é que para ela o trabalho se compra como qualquer mercadoria, e isso se deve à generalização própria do pensamento operatório concreto. A generalização consiste em apresentar as mesmas explicações a fatos diferentes (DELVAL; DENEGRÍ, 2002).

## Quadro 1 – Níveis de compreensão sobre a realidade social

Níveis	Características
<p><b>Nível I</b> <b>(6 a 10 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos.</li> <li>- A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam.</li> <li>- Estes sujeitos não compreendem o problema da escassez.</li> <li>- O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração.</li> <li>- Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como instrumento de intercâmbio.</li> <li>- O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciar os trabalhos; só se difere à quantidade de trabalho.</li> <li>- Os estratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver nas explicações dos sujeitos duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, as mudanças são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.</li> <li>- Representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados para determinada profissão.</li> <li>- O trabalho se compra como qualquer mercadoria.</li> </ul>
<p><b>Nível II</b> <b>(10 a 13 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação de que se dispõe.</li> <li>- Os processos incluem uma duração temporal, desenvolve-se em um período mais ou menos longo com fases intermediárias.</li> <li>- Começam a distinguir entre as relações pessoais e as relações sociais ou institucionalizadas.</li> <li>- Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade.</li> <li>- Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. São capazes de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não correspondem, em sua totalidade, às suas inter-relações, nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.</li> <li>- Entendem que existem restrições e resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além dos desejos das pessoas.</li> <li>- Surge a ideia de escassez e de que os recursos são limitados.</li> <li>- Dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos.</li> <li>- O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade.</li> <li>- Começa-se a conceber a mudança como um processo, e uma de suas principais características é que, uma vez iniciado, esse processo necessariamente segue em frente.</li> <li>- Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas.</li> </ul>

Continua...

Quadro 1 – Cont.

Níveis	Características
<p><b>Nível III (a partir dos 12 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações.</li> <li>- Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação.</li> <li>- O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível.</li> <li>- Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.</li> <li>- Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas.</li> <li>- A ideia de que cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes passa a ser compreendida. Já se capta também a distinta valorização social que tem cada profissão.</li> <li>- Habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os sujeitos são capazes de compreender as relações entre a fabricação, a distribuição e a demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.</li> </ul>

Fonte: DELVAL; DENEGRÍ, 2002.

O nível II vai, aproximadamente, dos 10 aos 12/13 anos de idade. As crianças e adolescentes começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações disponíveis. Segundo Delval e Denegri (2002), agora as crianças já são capazes de estabelecer relações entre aspectos separados no nível anterior e compreendem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não compreendem em sua totalidade suas inter-relações, nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.

No nível II, as crianças entendem as restrições e a resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, pois as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais, indo além dos desejos das pessoas. Aí surge a ideia de escassez e da limitação dos recursos; dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos. O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com a sua qualidade. Para Delval e Denegri (2002), nesse nível começa-se a conceber a mudança como um processo. Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem uma distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas.

Todas essas aquisições preparam a criança para a transição ao nível III, que se caracteriza pela capacidade de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível, levando os processos ocultos e, portanto, devem ser inferidos a ocuparem papel central em suas explicações. Elas podem agora examinar, sistematicamente, as diversas possibilidades apresentadas em dada situação. Os adolescentes do nível III possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.

Delval e Denegri (2002) mostraram como os adolescentes desse nível se tornam críticos com a ordem social, emitindo juízo sobre sua organização e propondo soluções alternativas. Para os adolescentes, cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes, captando também a distinta valorização social de cada profissão. Agora existe a habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os adolescentes são capazes de compreender as relações entre a fabricação, distribuição e demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.

Após a leitura dos protocolos e categorização das respostas das crianças e dos adolescentes, foi possível elaborar os níveis de compreensão em diferentes idades e traçar a tendência evolutiva na construção do conhecimento sobre a categoria analítica pesquisada, com base nos níveis apontados por Delval e Denegri (2002).

Com o objetivo de identificar se há tendência evolutiva nas ideias de crianças e adolescentes dentro da faixa etária delimitada para nosso estudo, realizamos uma análise das respostas, que consistiu em identificar os tipos de explicações dadas por elas. Assim, apresentamos a discussão sobre os dados obtidos nas entrevistas com crianças e adolescentes, classificando-os em quatro níveis: Pré-I; I; II e III.

Para identificar as representações das crianças e adolescentes sobre trabalho, na categoria “conceito” agrupamos subcategorias para verificação de aspectos relacionados à conceituação de trabalho apresentada pelas crianças, ou seja:

A - Conceito: O que é trabalho.

B - Como se consegue um trabalho.

C - Extensão: Quais são os grupos de pessoas que devem trabalhar.

D - Mudança: A entrada e a saída do mercado de trabalho.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Iniciamos a descrição dos resultados mostrando como, em cada nível de desenvolvimento, crianças e adolescentes representaram a categoria “trabalho”. O conceito de trabalho parte da identificação do que é trabalho para crianças e adolescentes, buscando as noções subjacentes às ideias principais acerca do tema. As perguntas para conhecer como as crianças conceituavam trabalho foram:

- O que você acha que é trabalhar?
- Por que as pessoas trabalham?
- Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro?

Na Tabela 2 são apresentados os percentuais de crianças e adolescentes encontrados em cada nível, para a categoria conceito de trabalho.

Como pode ser visto na Tabela 2, para a subcategoria “o que é trabalho” encontramos no nível Pré-I 100% das crianças de 4 anos, 60% das crianças de 6 anos e 10% das crianças de 7 anos de idade. O nível Pré-I caracteriza-se pela ausência de conceitos elaborados e de uma visão prática e ligada ao real. O mundo concreto está presente, de forma decisiva, na visão de crianças na faixa etária de 4 a 7 anos de idade. Para essas crianças, o trabalho é algo que os adultos e, especialmente, seus pais fazem com a finalidade de ganhar dinheiro. Quando solicitadas a dizer o que é trabalho, as crianças desse nível apresentam ideias pouco elaboradas, muito voltadas para ações que as pessoas executam. Os dados são apresentados no gráfico 1.

Tabela 2 – Percentuais de crianças e adolescentes em cada nível, segundo a categoria conceito de trabalho

CONCEITO DE TRABALHO																				
Faixa etária	O que é trabalho				Como se consegue Trabalho				Extensão (quem são as pessoas que trabalham)				Mudança (como se entra ou sai do trabalho)				Média (%)			
	PI	I	II	III	PI	I	II	III	PI	I	II	III	PI	I	II	III	PI	I	II	III
<b>4</b>	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-
<b>6</b>	60	40	-	-	60	40	-	-	80	20	-	-	80	20	-	-	70	30	-	-
<b>7</b>	10	90	-	-	10	90	-	-	40	60	-	-	20	80	-	-	20	80	-	-
<b>10</b>	-	20	80	-	-	20	80	-	-	10	90	-	-	10	90	-	-	15	85	-
<b>11</b>	-	-	70	30	-	-	70	30	-	-	80	20	-	50	50	-	-	12,5	67,5	20
<b>14</b>	-	-	40	60	-	-	40	60	-	-	70	30	-	-	70	30	-	-	55	45

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Legenda:

PI – Nível Pré-I

I – Nível I

II – Nível II

III - Nível III

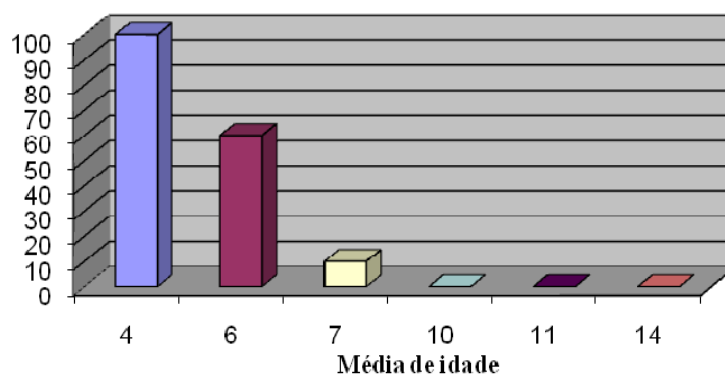


Gráfico 1 – Percentual de crianças no Nível Pré-I, segundo a categoria conceito de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré-I encontramos 40% de respostas fabuladas e não importistas. Há ausência de sistemas interpretativos, e, devido a isso, a criança não entende bem o que é trabalho, conceituando-o em função das atividades que seus pais fazem. Os conceitos são pré-conceitos, ligados ao real e ao concreto.

Crianças no nível Pré-I sabem que o trabalho é algo que as pessoas fazem para ganhar dinheiro, fazendo uma relação direta entre estas duas variáveis. Crianças nessa faixa etária estão, teoricamente, no estágio pré-operatório, e, conforme Piaget (1968; 1964), os conceitos iniciais da criança são ainda pré-conceitos, dominados pelas ações, e seu raciocínio é transdutivo, por meio do qual ela liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro, dos quais tiram suas conclusões.

O finalismo está presente nas respostas das crianças analisadas e, em consequência disso, o trabalho não é conceituado em relação ao “o que é”, mas “para que serve”. Essas características podem ser constatadas nas falas das crianças dos extratos a seguir.

O que você acha que é trabalhar? É dá aula pros alunos... fazer curso... Isso é trabalhar? (balança a cabeça em sinal positivo). - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra ganhar dinheiro. - Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Pra comprar coisas... mas pelo menos os de rua, não... né? Os de rua é pobre (**Criança 1, de 4;4<sup>12</sup> anos, nível Pré-I**).

<sup>12</sup> Piaget utilizou ponto-e-vírgula para separar o ano dos meses. Utilizamos, neste estudo, essa mesma convenção.

Ah! Vender cerveja... vender café... Quem vende cerveja, vende café está trabalhando? Tá!. Porque você acha que as pessoas trabalham? Elas ganham dinheiro. Porque você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Pra...comprar coisas...vender cerveja...pra ganhar dinheiro (**Criança 6, de 6;5 anos, nível Pré-I**).

Fazer coisa pra ganhá dinheiro. Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra ganhar dinheiro. Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Pra pagar conta... comprá coisas... (**Criança 10, de 7;7 anos, nível Pré-I**).

É notório que as crianças não conceituam, mas apresentam definições dominadas por ações concretas, voltadas, principalmente, para as ações de trabalho, sobretudo as executadas por seus pais e as de seu cotidiano. Percebe-se, nessa faixa etária, dificuldade em conceituar o trabalho, mas as crianças já o relacionam com a necessidade de ganhar dinheiro. Já aparecem nesse início de construção do conhecimento a ideia do trabalho como atividade dos adultos e a percepção da divisão de classes presentes na sociedade, em que alguns têm acesso ao trabalho e outros não.

As médias de crianças, considerando-se o somatório das subcategorias, foram de 100% das com 4 anos, 70% das com 6 anos e 20% das com 7 anos. Esse resultado indica a mobilidade presente em cada nível.

Conforme Delval (2002), para as crianças menores o trabalho é algo misterioso do qual tinham ouvido falar que seus pais faziam, mas não sabiam exatamente o que é e quais as razões para receberem, em troca, dinheiro. Esses dados foram encontrados também em nossa pesquisa, confirmando essa característica, embora nesta pesquisa as crianças demonstraram relacionar a finalidade do trabalho com a obtenção do dinheiro e este, por sua vez, serve para compra de bens de consumo.

No nível I, as crianças relacionam o trabalho à obtenção de dinheiro, e esta agora se mostra como finalidade específica, aparecendo já na definição que apresentam ao termo. Como pode ser visto na Tabela 1, encontramos 40% de crianças de 6 anos, 90% das crianças de 7 anos e 20% das crianças de 10 anos no nível I. Os dados são visualizados no Gráfico 2.

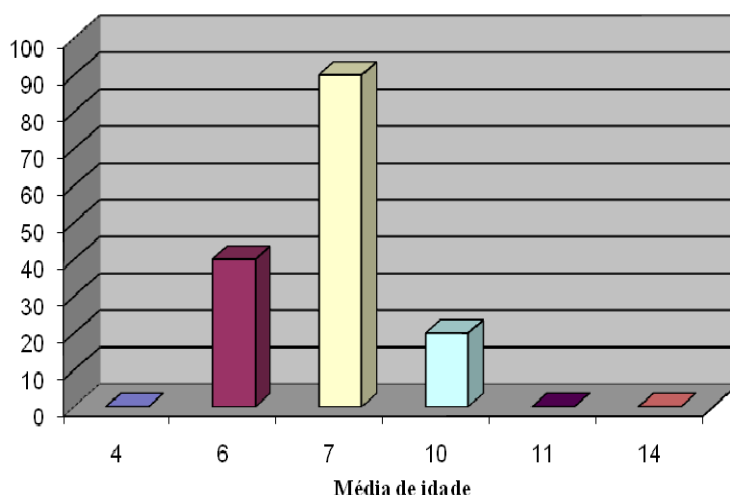


Gráfico 2 – Percentual de crianças no Nível I, segundo a categoria Conceito de Trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As frases das crianças do nível I são mais completas do que as das crianças do nível Pré-I. O vocabulário é mais definido e há mais coerência em suas respostas. Entretanto, encontramos respostas finalistas, assim como as apresentadas pelas crianças do nível anterior. As crianças de 7 anos apresentam forte tendência de exemplificar suas respostas, como pode ser visto nos extratos a seguir.

O que você acha que é trabalhar? - É...tipo...a gente...sair de casa pra ganhar dinheiro. - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra ganhar dinheiro. - Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Porque... muitas coisas importantes... tipo... tem muitas coisas que a gente precisa de comprar (**Criança 4, de 6;9 anos, Nível I**).

Trabalhar? É tipo assim...minha mãe... ela trabalha, ela dá aula de Inglês na universidade...aqui à noite...de manhã e de tarde, isso é...ela trabalha. Meu pai...ele é dono de uma farmácia e ganhava muito, aí ele vendeu uma farmácia e só tá com a manipulação...ele trabalhava ne outro lugar e na manipulação...ele também trabalha. Ele vende é... as pessoas vão lá, pedem pra fazer o remédio que elas precisam, meu pai manda fazer...e pede pro moço entregar na casa delas ou pede pra elas buscar lá. Tem vários tipos de trabalho.- Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra ganhar dinheiro, se tiver filho pra sustentar, se tiver que comprar comida, cobertor...e pra pagar a casa...aluguel...água...luz...tipo...os bichos, eles matam outros bichos pra comer...tipo o leão...- Você acha que isso é o trabalho deles? Não. Pra sustentar eles...tipo assim...se eles não caçasse nenhum, ele ia morrer de fome (**Criança 2, de 7;5 anos, nível I**).

Por volta dos 6/7 anos, as crianças iniciam uma transição para o estágio operatório concreto caracterizado pelo pensamento concreto, baseado nas percepções da realidade, mas com modificações importantes no desenvolvimento mental, em que surgem novas formas de organização, atingindo um equilíbrio mais estável. A queda acentuada do egocentrismo permite a coordenação de pontos de vista diferentes. Entretanto, há indícios de que a construção do conhecimento social é relativamente mais vagarosa do que as transformações cognitivas alcançadas até agora, e, conforme Delval (2002), as explicações para tal fato não estão ainda muito claras. Pode-se considerar que o mundo social é mais complexo do que o mundo físico, pois os problemas deste último são facilmente materializáveis por meio de situações com materiais concretos, como varetas, pêndulos, sombras, e o mesmo não ocorre com os fenômenos sociais.

Aproximadamente aos 7 anos, as crianças iniciam uma transição para o pensamento operatório concreto, o que significa o desenvolvimento da habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos. O quadro de referências conceitual parece mais estável e regular, aplicando-se sistematicamente ao mundo de objetos que rodeiam a criança. Com o declínio do egocentrismo e o pensamento tornando-se lógico, a realidade começa a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. Entretanto, embora o pensamento seja lógico, ele é restrito ao mundo concreto.

Número significativo das crianças com média de idade de 7 anos (70%) afirmou que há necessidade de se ter dinheiro para “comprar” o trabalho. É nessa faixa etária que este tipo de resposta é mais recorrente e é uma das características mais marcantes das respostas. Delval (2002) afirmou que esse tipo de resposta se deve ao fato de a criança, em busca de explicações, generalizar a partir de situações que não conferem com as que têm diante de si. Há falta de compreensão das limitações externas, como a escassez de trabalho ou de bens.

Há forte tendência das crianças dessa faixa etária em apresentar uma série de exemplos práticos para conceituar os termos. Aparecem outras finalidades para o trabalho, como “não ficar sem nada para fazer”. As crianças apontam a necessidade de se obedecer a uma hierarquia de acontecimentos para começar a trabalhar: estudar, tornar-se adulto e mostrar por meio de seu trabalho o que aprendeu na escola. As respostas tornam-se mais elaboradas, pois há maior domínio da linguagem, e, conforme Piaget (1966), esse fato é resultado de maior socialização do

pensamento e da diminuição gradativa do egocentrismo intelectual, consequência de melhoria das estruturas de pensamento.

Para as crianças do nível I, cada um desempenha a função que lhe cabe, confirmando os dados encontrados também por Delval (2002). Embora as pessoas trabalhem para ganhar dinheiro, em suas ideias parece que o “gostar” é inerente ao “ato” de trabalhar, e as crianças acreditam que gostar independe da remuneração obtida no trabalho, como pode ser visto no extrato que se segue.

Trabalhar é pra você conseguir juntar dinheiro pra se alimentar, pra sua saúde... - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra sobreviver? - O que é sobreviver? Ah, é ter vida...saúde... **(Criança 1, de 10;2 anos, nível I).**

Aproximadamente aos 10 anos as crianças iniciam uma transição para o nível II, uma vez que apresentam início de conceituação mais elaborada que a oferecida por crianças nas faixas etárias anteriores. O trabalho, como pode ser visto em suas falas, é concebido como meio para ganhar dinheiro. Ampliam-se as funções das relações de trabalho, que aparece como meio de ajudar outras pessoas, como membros da família e a sociedade em geral. O uso do termo “sustentar” e, ou, “sobreviver” é recorrente na fala das crianças e significa a ação de manter-se e, ou, manter a família por meio de bens de consumo, casa, lazer etc.

A média de crianças no nível I, considerando-se o somatório das subcategorias, foi de 30% das crianças de 6 anos, 80% das crianças de 7 anos, 15% das crianças de 10 anos e 12,5% das crianças de 11 anos. Esse dado revela a mobilidade dos sujeitos de uma mesma faixa etária, em níveis diferentes de compreensão.

No nível II, como mostrado na Tabela 2, a pesquisa revelou os seguintes percentuais: 80% das crianças de 10 anos, 70% das crianças de 11 anos e 40% dos adolescentes. O Gráfico 3 permite a visualização desse dados.

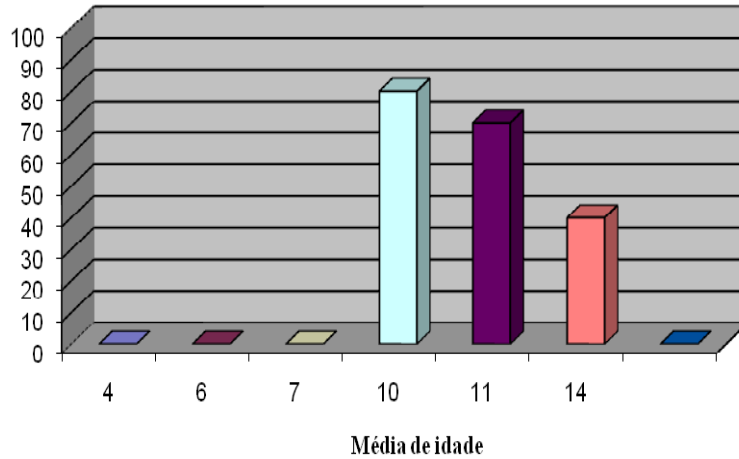


Gráfico 3 – Percentual de crianças no Nível II, segundo a categoria Conceito de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Uma característica que diferencia as crianças do nível I das crianças do nível anterior é o surgimento da ideia de um processo de qualificação por meio de estudos e de cursos para obtenção de trabalho. O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade. Os extratos a seguir exemplificam as falas das crianças.

O que você acha que é trabalhar? Trabalhar é primeiro você faz um curso pra poder ter um emprego, e depois você consegue um trabalho em algum lugar e trabalha pra ganhar algum lucro.- Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra poder ganhar dinheiro pra comprar coisas que precisam ( **Criança 2, de 10;5 anos, nível II**).

Eu acho que é...é...fazer alguma coisa que as outras pessoas necessitam. - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra ajudar a sociedade. - Você acha que elas recebem alguma coisa pelo trabalho delas? Recebem o salário. - Porque você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Pra comprar o que precisam pra viver ( **Criança 8, de 11;5 anos, nível II**).

Percebe-se, nessa fala, a noção de relações sociais que se estabelecem entre as pessoas. Além da remuneração, o trabalho é uma forma de produzir algo para o outro.

O que eu acho que é trabalhar? Trabalhar...é fazer alguma coisa que a gente ganha dinheiro, né? Pra sustentar a família, pra...algumas vezes comprar alguma coisa que precisa, né? Eu acho que é isso. - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra conseguir dinheiro, né? Algumas vezes porque uma pessoa precisa ter uma profissão, né? Precisa trabalhar pra conseguir dinheiro pra ajudar a família quando ela ta precisando, mas

o trabalho é muito essencial pras pessoas! (**Criança 10, de 11;10 anos, nível II**).

Ah...é quando cê faz alguma coisa e recebe por isso.- Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra se sustentar, pra ganhar dinheiro, pra ocupar o tempo...acho que é por isso. - O que é se sustentar? Sustentar...é...tipo...ganhar o dinheiro por esforço dele, pra poder pagar conta, comprar coisas pra família ou mesmo...pra ele mesmo.- Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? - Porque hoje em dia tudo é dinheiro (**Adolescente 2, de 13;7 anos, nível II**).

Nessa fala aparece outra característica do trabalho, além da finalidade de remuneração: a ocupação do tempo. Outra questão que chama a atenção é o valor que o sujeito já atribui ao dinheiro. As conceituações das crianças a partir de 11 anos apresentam articulação mais organizada que a de crianças das faixas etárias anteriores. O trabalho assume importância vital para as pessoas, como demonstrado na fala a seguir.

O que você acha que é trabalhar? - Sei lá (sorri)...um meio de ganhar dinheiro. - Porque você acha que as pessoas trabalham? - Pra conseguir dinheiro pra sustentar a família. - O que você acha que é “sustentar a família”? - Arrumar comida pra casa...arrumar é... sei lá... (sorrisos)... televisão... essas coisas básicas, construir uma casa também (**Adolescente 6, de 13;4 anos, nível II**).

No Nível II, conforme a fala das crianças e adolescentes, o trabalho é um meio para se sustentar, ter mais qualidade de vida e manter não só as necessidades materiais, mas ampliar sua função para garantias de segurança e manutenção do futuro. As crianças já têm mais informações sobre o funcionamento do mundo, por meio da escolarização e da maior inserção social, o que permite ampliar suas respostas. A média de crianças e adolescentes no Nível II, considerando-se o somatório das subcategorias, foi de 85% das crianças de 10 anos; 67,5% das crianças de 6 anos e 55% dos adolescentes, o que mostra a mobilidade presente nesse nível.

O Nível III caracteriza-se pelo pensamento formal propriamente dito, constituindo-se na capacidade de pensar sobre aspectos não visíveis da realidade. De acordo com Piaget e Inhelder (1966/1989), a característica mais geral do pensamento formal é a de que ele opera sobre as próprias proposições, ou seja, pelo seu alto grau de descentração e de reversibilidade o pensamento reflete sobre o processo intrínseco do próprio pensar. As respostas são mais elaboradas e mais articuladas que nos níveis anteriores. Na Tabela 1, percebe-se que 30% das crianças de 11 anos e 60% dos adolescentes incluem-se nesse nível. No Gráfico 4, podem-se visualizar os dados.

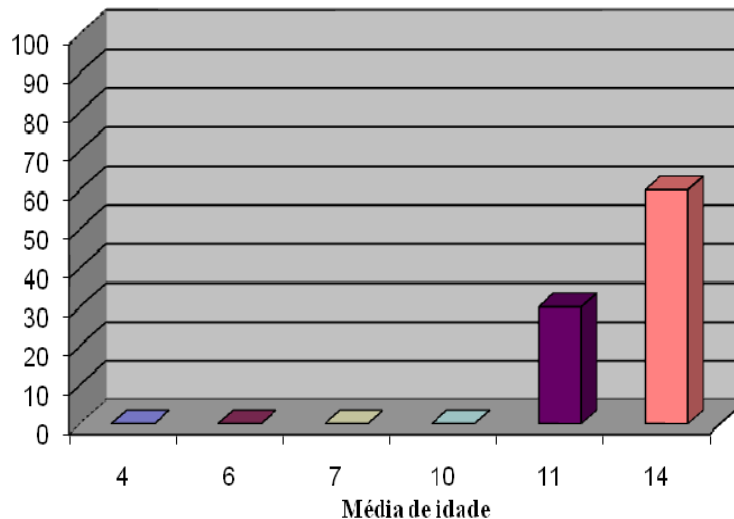


Gráfico 4 – Percentual de crianças no Nível III, segundo a categoria conceito de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No Nível III, o sujeito começa a raciocinar não somente sobre o real, mas também sobre o possível, e o real passa, assim, a ser somente um componente do possível. O sujeito começa a usar a lógica das proposições para raciocinar sobre o possível, o que se caracteriza por basear-se em uma lógica estritamente verbal e numa lógica combinatória. Os extratos a seguir exemplificam as falas das crianças e dos adolescentes do Nível III.

O que você acha que é trabalhar? Trabalhar!? Ah! É...(longo tempo). - Pode falar o que você achar, do jeito que você sabe. - É...Depois que cê se forma, ce vai seguir alguma coisa e essa coisa que você seguir, vai trabalhar nela. Ai, nisso ce pode ou trabalhar e ser um funcionário e receber salário ou ser... ser um...tipo...um dentista e receber dos clientes. E nisso vai ganhar uma vida... pra você ter uma casa...comida, ter uma vida boa. - Porque você acha que as pessoas trabalham? - Eu acho que é...pra pessoa sobreviver. O que você acha que é sobreviver? Ah, ter um lugar onde morar, num precisar dormir debaixo da ponte...ter o que comer...é...ter...ter saúde, se precisar ir no médico, se precisar a família pode...pode...levar...tem as...as vantagens ...porque pode ir lá...se precisar de ir no hospital, a família pode levar... -O que as pessoas recebem em troca do trabalho delas? Dinheiro (**Criança 6, de 11;3 anos, nível III**).

Ah...é quando cê faz alguma coisa e recebe por isso. - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pra se sustentar, pra ganhar dinheiro, pra ocupar o tempo...acho que é por isso. - O que é se sustentar? Sustentar...é...tipo...ganhar o dinheiro por esforço dele, pra poder pagar conta, comprar coisas pra família ou mesmo...pra ele mesmo. - Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Porque hoje em dia tudo é dinheiro (**Adolescente 2, de 13;7 anos, nível III**).

Trabalhar? Meio complexa essa pergunta, mas...se...seria cota diária...cê trabalha oito horas, é...normalmente, cinco ou seis dias por semana, a troco de um salário. - Porque você acha que as pessoas trabalham? Pelo dinheiro...pra não ficarem a toa...porque gostam... - Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro? Ah...alimentação...lazer, né? Ah...escola...pros filhos...sei lá! Tudo envolve dinheiro! (**Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III**).

De acordo com as falas das (os) adolescentes, percebe-se que elas (es) já apresentavam um início de conceituações e apontavam outras possibilidades que não se baseavam unicamente em suas percepções da realidade, mas pensavam sobre as alternativas a serem buscadas para a entrada do indivíduo no mercado de trabalho. A conceituação de trabalho é bem mais elaborada e sistemática do que nas faixas etárias anteriores. Permanece a ideia de “ganhar dinheiro”, sendo este ainda fundamental como pagamento pelo trabalho, porém ele é consequência deste.

O trabalho é concebido, pelas crianças e adolescentes, como meio para se sustentar, ter mais qualidade de vida e manter não só as necessidades materiais, mas ampliar sua função para garantias de segurança e manutenção do futuro. O trabalho também começa a ser visto como forma de ocupação do tempo e de realização pessoal, pois pode auxiliar as pessoas a serem felizes. Autores como Delval (2002) e Enesco e Purificacion (1995) afirmaram que no nível III começa-se a entender a criação de trabalho por mudanças no sistema social, as influências externas tornam-se visíveis, iniciando-se o entendimento de que existem restrições devidas ao sistema social. A média de crianças e adolescentes no nível III, considerando-se o somatório das subcategorias, foi de 20% das crianças de 11 anos e 45% dos adolescentes, o que mostra a mobilidade presente nesse nível.

Neste estudo, pôde-se perceber a evolução do conceito de trabalho nas representações de crianças e adolescentes, uma vez que estes apresentam respostas, denotando níveis diferenciados de compreensão. Isso se deve, segundo Piaget (1964, 1973), a um processo contínuo de assimilação e acomodação do sujeito ao mundo social e deste ao sujeito. As transmissões sociais assumem importância ímpar nessa construção, pois se nota que as crianças sempre retomam suas experiências pessoais para exemplificar suas respostas.

Como pôde ser visto, fica evidente a mobilidade de crianças e adolescentes de uma mesma faixa etária em níveis diferentes de representação, o que será discutido detalhadamente no final deste artigo.

## A - Como se consegue um trabalho

Dois tipos de resposta foram encontrados no nível Pré-I: aquelas que não sabem como se consegue um trabalho e as que acreditam que, para conseguir trabalho, é preciso somente procurar. Os extratos a seguir exemplificam respostas obtidas na entrevista com as crianças.

Como você acha uma pessoa consegue um trabalho? Ela vai pro trabalho. O que ela precisa fazer? Ela procura e vai... (Criança 9, de 4;7 anos, nível Pré-I).

*Eu acho que a pessoa chama elas e... pra trabalhar, onde ele fica e... ela fica trabalhando lá (Criança 1, de 6;5 anos, nível Pré-I).*

*Não sei! (Criança 10, de 7,7 anos, nível Pré-I).*

Encontramos, no nível Pré-I, 100% das crianças de 4 anos, 60% das crianças de 6 anos e 10% das crianças de 7 anos. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 5.

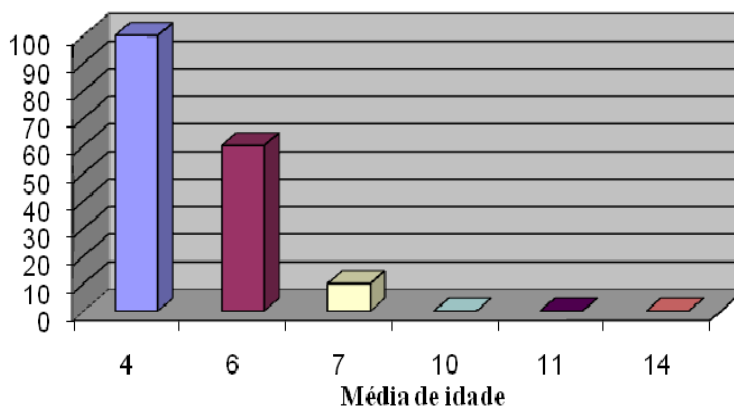


Gráfico 5 – Crianças no nível Pré-I, segundo a subcategoria como se consegue de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As crianças afirmam que é só procurar um trabalho e começar a trabalhar. As restrições sociais, a dificuldade de entrar no mercado laboral, a necessidade de se qualificar ou de estudar ainda não estão presentes. Esse tipo de resposta se deve à ausência de sistemas interpretativos. Os dados da realidade se restringem aos

aspectos visíveis, com os quais elas têm contato, pois ainda não são capazes de inferências.

No nível I, as respostas das crianças compreendem os processos de estudar, pagar pelo trabalho, sair de casa, procurar na rua, como algumas das alternativas para se conseguir um trabalho. Apesar de apresentarem mais possibilidades nas formas de se conseguir um trabalho, a ideia de comprá-lo é mais forte do que nas idades anteriores. O estudo aparece como processo, e surge uma hierarquia de ações que vai desde entrar na escola, procurar trabalho, comprá-lo e mostrar ao empregador o que aprendeu na escola. Ainda não há noção da escassez de trabalho nem das influências externas, confirmando os dados encontrados por Delval (1994, 2002). No Gráfico 6, visualizam-se os percentuais de 40% de crianças de 6 anos, 90% de crianças de 7 anos e 20% de crianças de 10 anos.

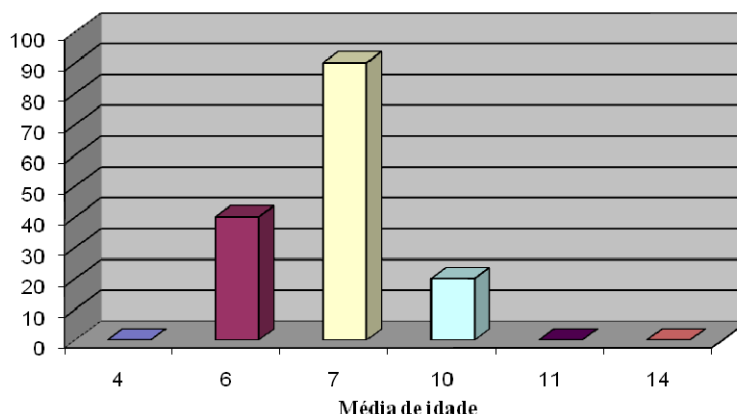


Gráfico 6 – Crianças no nível I, segundo a subcategoria como se consegue trabalho.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

O esforço individual é fundamental para obtenção do trabalho. Comprar o trabalho como se compra qualquer mercadoria foi uma resposta frequente no nível I, permanecendo até os 7 anos de idade, não sendo encontradas repostas desse tipo em crianças de 10 anos. Delval (2002) também encontrou esse tipo de resposta com crianças de até 7 anos. Essa questão será discutida mais detalhadamente na apresentação dos dados sobre a mudança de situação no mercado de trabalho. Nos extratos que se seguem, exemplificamos as falas das crianças.

Como você acha que uma pessoa consegue um trabalho? Precisa pedir pra outra pessoa... pra prefeitura... precisa... é... é... de dinheiro... - Ela precisa ter dinheiro para conseguir trabalho? (balança a cabeça em sinal positivo). - Por quê? Porque sim (**Criança 1, de 4; 4 anos, nível I**).

Ela ganha dinheiro e ai procura um trabalho (**Criança 10, de 6;11 anos, nível I**).

Trabalhando. - O que ela precisa fazer para conseguir o trabalho? Pagar. - Pagar o quê? O trabalho (**Criança 9, de 7;6 anos, nível I**).

No nível II, conforme Delval (2002), as crianças começam a compreender os processos temporais que constam de várias etapas. Dessa forma, as crianças afirmam que há um processo a ser seguido para obtenção de trabalho começando pelo estudo e, em seguida, a procura por trabalho. Caso não passe por esse processo, a pessoa conseguirá um trabalho “ruim” e terá mais dificuldades de entrar no mercado de trabalho. A compreensão desse processo leva as crianças a perceberem as dificuldades de uma pessoa que não estudou para conseguir um trabalho e apontar que, para determinados locais, as exigências de formação são maiores, como é o caso de entrada numa universidade para lecionar. Essa característica pode estar relacionada ao meio social onde as crianças e adolescentes vivem, como no caso da cidade de Viçosa, que possui universidades e faculdades. O Gráfico 7 mostra os percentuais de crianças no nível II, sendo: 80% das crianças de 10 anos, 70% das crianças de 11 anos e 40% dos adolescentes.

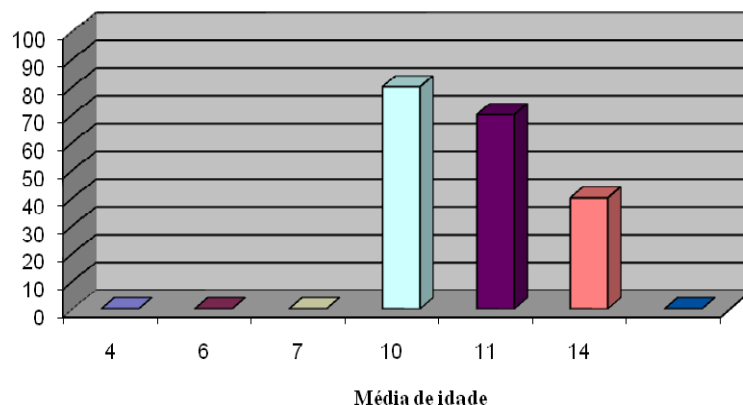


Gráfico 7 – Crianças no nível II, segundo a subcategoria como se consegue trabalho.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008

No nível II, as crianças diferenciavam os tipos de trabalho, apresentando agora “trabalhos bons”, que são mais bem pagos – trabalha-se menos e com menor esforço; e “trabalhos ruins”, que são executados com mais esforço e pelos quais se recebe remuneração menor. Os trabalhos considerados ruins não dependem de estudo, e a pessoa cuja formação é baixa deve procurar nos locais em que são oferecidos, como é o caso das empregadas domésticas, pedreiros e trabalhadores de lojas. Esses dados foram também encontrados nas pesquisas de Delval (2002).

As relações sociais se tornam mais amplas, as crianças e os adolescentes, como afirmou Delval (2002), começam a estabelecer relações sociais não mais entendidas somente como relações entre os indivíduos, mas entre papéis sociais, como a relação entre comprador e vendedor ou entre chefe e empregado, isto é, relações entre tipos de funções e não entre pessoas. Nos extratos das falas das crianças, essas características podem ser vistas.

Como uma pessoa consegue um trabalho? Se esforçando? Pra maioria dos empregos hoje em dia, a gente tem que ter estudos, ter diploma...senão...pra conseguir mais fácil. - Se não tiver diploma... Consegue também, mas é mais difícil e aqueles...trabalhos que pagam mal **(Criança 1, de 10;2 anos, nível II)**.

Ela precisa estudar, aprender e ter uma universidade, o diploma. - E se não tiver diploma, não tiver estudado? Olha, o certo é estudar e ter diploma, mas, por exemplo, para trabalhar em loja, às vezes, só precisa ter experiência, saber o serviço... **(Criança 4, de 10;11 anos, nível II)**

Precisa estudar, ter um diploma, um currículo e passar na entrevista. - E se a pessoa não tiver diploma, ela consegue trabalho? Só trabalho ruim...assim, mais pesado, que ganha muito pouco dinheiro e tem que trabalhar mais **(Criança 5, de 11;0 anos, nível II)**.

Bem ela...ela vai num lugar aí...vai ter um monte de trabalhos pra oferecer, ela vai lá e escolhe um deles e depois ela vai lá, no local de trabalho, tipo...que faz um teste pra ver se ela passa e ganha o trabalho **(Adolescente 3, de 13;10 anos, nível II)**.

Pode-se perceber que as crianças no nível II acreditavam que, além da formação, era necessário esforço para obter trabalho, mas esse esforço, diferente da ideia encontrada no nível anterior, deveria estar voltado para um objetivo: trabalhar para ter condições de se sustentar.

As possibilidades de conceituação são aumentadas devido às influências sociais, ao desenvolvimento da capacidade de abstração e às estruturas de pensamento que, nesse nível, permitem ao adolescente pensar sobre um mundo possível, hipotético, não mais baseado apenas na percepção da realidade.

No Gráfico 8, visualizam-se 30% das crianças de 11 anos e 60% dos adolescentes no nível III.

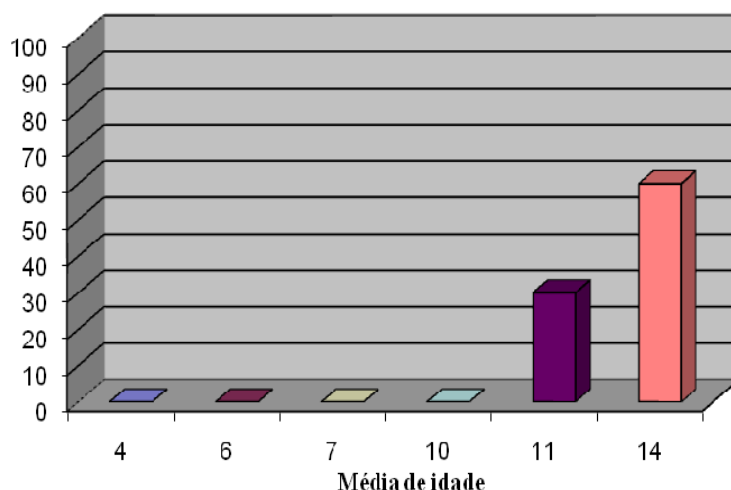


Gráfico 8 – Crianças e adolescentes no nível III, segundo a subcategoria “como se consegue trabalho”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para os adolescentes do nível III, além das opções apresentadas no nível II como estudar, querer, formar-se etc., há a vontade, compreendida como desejo individual e consiste em tomar consciência das dificuldades que existem para alcançar um estado ou meta, e a ação do sujeito deverá ser dirigida para a superação dos obstáculos, dos quais ele tem consciência. Esse tipo de resposta é também apontado por Delval (2002). Nos extratos a seguir, exemplificamos essas características.

Como você acha que uma pessoa consegue um trabalho? O que ela precisa fazer? *Primeiro, ela precisa estudar. Precisa ter vontade de trabalhar... e procurar um emprego e ver se aparece.* - Mas, se não estudar, uma pessoa pode conseguir um trabalho? *Consegue... mas não vai ser um emprego tão bom assim... vai receber só um salário mínimo, vai ser complicado pra ela sobreviver.* - O que seria um “emprego bom”? *Emprego bom... é... tipo... ah... eu não sei dizer o que é um emprego bom... é um emprego que dê pra você viver normal, sabe? Não tem que passar dificuldade. O emprego de pedreiro é um emprego que cê não tem que estudar, mas tem que saber as coisas pra construir* (**Adolescente 2, de 13;7 anos, nível III**).

*Como ela consegue? Normalmente, ela vai atrás. - Como? Ah...assiste o jornal...meu pai quando ele emprega as pessoas, ele coloca anúncios, aí as pessoas interessadas vão atrás. - Além disso, elas precisam fazer mais alguma coisa? Normalmente, o currículo, né. - O que é currículo? É...a...seria uma ficha de experiência...que relata...tipo...o que cê já fez, que graduação você tem...sua capacitação...tudo tá no currículo. - O que é “graduação”? Até onde ce foi na escola. - Quem não estuda, não chega a ter uma graduação, consegue trabalho? Conseguir...consegue, mas não te garanto que seja um trabalho bom. - O que seria um “trabalho bom”? Que ganha bom salário. - Então, se não estudou, ela conseguiria um trabalho... De faxineiro de rua...de gari. - Que ganha menos? Ganha menos (Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III).*

Os adolescentes acreditavam que havia um caminho a ser percorrido para a obtenção de trabalho, obedecendo a uma hierarquia dos fatos, ou seja, a pessoa estuda, faz seu currículo, procura emprego e enfrenta a concorrência para obter trabalho. Os estudos não são mais a única forma de se preparar para o trabalho, mas a pessoa que não estudou pode tentar trabalhar no que denominaram “trabalhos ruins”, pelos quais a remuneração é menor, o tempo de trabalho é maior e há dispêndio maior de energia física. Porém, independentemente de ser um emprego “bom” ou “ruim”, deve-se saber executar as tarefas inerentes a cada profissão. A capacidade individual deve ser comprovada para que se entre no mercado de trabalho.

Ressaltamos que as crianças e adolescentes deste estudo estão inseridos em um contexto social que difere de outros locais. Viçosa é uma cidade universitária, e as crianças entram em contato, desde muito cedo, com termos como “universidade”, “graduação”, “capacitação”, “currículo”, termos esses já utilizados pelas crianças, como foi mostrado nos extratos apresentados.

## **B - Extensão: Quais são os grupos de pessoas que devem trabalhar**

Dentro desta subcategoria, três perguntas foram feitas às crianças:

- 1- Você acha que todas as pessoas trabalham? Por quê?
- 2- Você acha que todos os homens trabalham? Por quê?
- 3- Você acha que todas as mulheres trabalham? Por quê?

Na subcategoria “extensão”, como mostra a Tabela 2, 100% das crianças de 4 anos, 80% das crianças de 6 anos e 40% das crianças de 7 anos se encontram no nível Pré-I, indicando que ainda não percebem as influências externas que

determinam a inserção das pessoas no mercado de trabalho, o que confirma os dados encontrados por Delval (2002). Esses dados são visualizados no Gráfico 9.

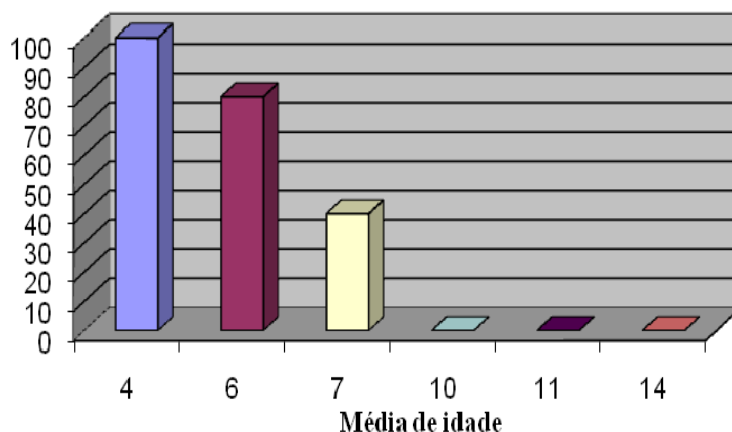


Gráfico 9 – Crianças no nível Pré-I, segundo a subcategoria Extensão.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré-I há uma ideia de que o trabalho é algo restrito ao mundo dos adultos. Os extratos a seguir exemplificam as características do nível Pré-I.

Você acha que todas as pessoas trabalham? Só as grande... - Você acha que todos os homens trabalham? Só os grande que tem filho... - Por quê? Porque tem que comprar o pão. - Você acha que todas as mulheres trabalham? As mães sim.- Por quê?- Porque quando minha mãe fala que tem que trabalho (**Criança 4, de 4;6 anos, nível Pré-I**).

Humhum (sim). - Porque? Porque precisa ganhar dinheiro pra comprar coisas...- Você acha que todos os homens trabalham? Humhum (sim). - Por quê? Porque precisa ganhar dinheiro pra comprar coisas...- Você acha que todas as mulheres trabalham? Nem todas elas.- Por quê? Umas ficam em casa, cuida de filhos... (**Criança 7, de 6; 5 anos, nível Pré-I**).

Não! -Porque? Porque tem gente que é pobre, não tem dinheiro pra sustentar, é...não tem comida, aí fica na rua pedindo dinheiro. - Você acha que todos os homens trabalham? Homens? Homens gente grande, sim...mas as crianças e adolescentes, não! Porque agora tem crianças que são pobres, mas não trabalham. - Você acha que todas as mulheres trabalham? Não, porque também tem muitas mulheres com bebê de colo (**Criança 2, de 7;5 anos, nível Pré-I**).

Para as crianças do nível Pré-I, as pessoas que trabalham têm alguém para sustentar, somente incluindo-se nesse grupo os adultos. Influências externas ainda não são consideradas. O fato de precisar ganhar dinheiro e manter o grupo familiar são suficientes para a afirmação, por parte das crianças, de que todas as pessoas trabalham. Entretanto, inicia-se uma ideia de que algumas pessoas não trabalham porque não têm o dinheiro para comprar o trabalho.

Encontramos ainda nesse grupo de crianças, com relação a essa subcategoria, um tipo de resposta que Piaget apontou como sugerida, no caso a sugestão pela perseveração. A criança responde a uma pergunta, e a resposta dada serve também para outras questões. Questões como “preguiça” ou “idade” são também citadas como razões para algumas pessoas não trabalharem. Aparece também a justificativa para o fato de algumas mulheres não trabalharem: “porque ficam em casa cuidando dos filhos”.

No nível I, as crianças já apresentam o estudo como solução para a obtenção de trabalho. O índice de repostas nesse nível é de 20% das crianças de 6 anos, 60% das de 7 anos e 10% das de 10 anos, como mostrado na Tabela 2 e visualizado no Gráfico 10.

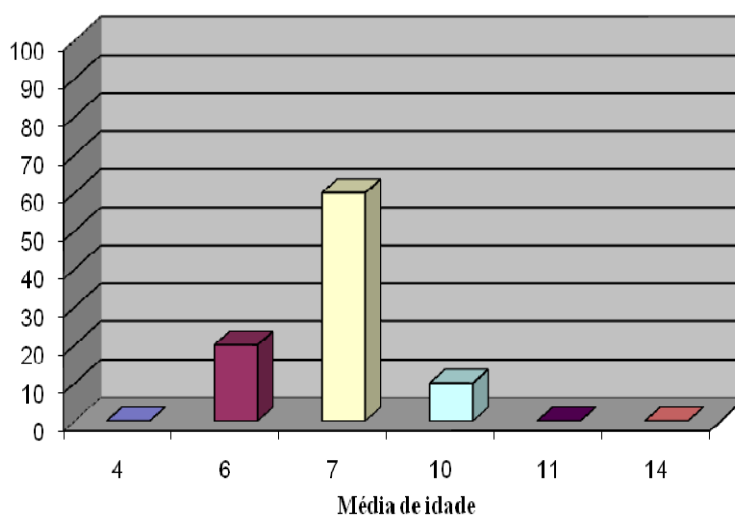


Gráfico 10 – Crianças no nível I, segundo a subcategoria Extensão.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Inicia-se nessa faixa etária a ideia de que características individuais são responsáveis pela entrada ou não no mercado de trabalho. As características do nível I podem ser vistas nos extratos a seguir.

Você acha que todas as pessoas trabalham? Não. Tem umas pessoas que não têm dinheiro pra pagar o homem que dá o trabalho delas.- Como elas conseguiriam dinheiro para pagar para esse homem que tem o trabalho? Tem que ir no banco.- Você acha que todos os homens trabalham? Não, ué...se não tem o dinheiro! Você acha que todas as mulheres trabalham? - Elastem que cuidar dos filhinhos delas e não dá pra sair pra trabalhar. Mas tem umas que tem empregada e aí...as empregadas trabalham **(Criança 10, de 6;11 anos, nível I)**.

Algumas. Mas tem algumas que não têm o dinheiro pra conseguir trabalho - Você acha que precisa ter dinheiro para conseguir trabalho? Hãhã! (sim). Que tem que pagar o trabalho pra depois a gente conseguir um trabalho. - Como se consegue dinheiro para pagar o trabalho? No banco.- Você acha que todos os homens trabalham? Não! - Porque? Porque...às vezes não têm curso pra conseguir trabalho, aí tem que faltar. - Faltar o quê? O trabalho pra ele fazer. Não tem trabalho porque ele não estudou...- Você acha que todas as mulheres trabalham? É...(balança a cabeça em sinal positivo). Umas trabalham na casa. - Por quê? Umas mulheres não trabalham na rua, elas ficam na casa delas mesmo **(Criança 1, de 7;4 anos, nível I)**.

Nem todas, pois muitas não estudaram ou se estudaram ainda não conseguiram emprego...porque tem que esperar um tempo pra...conseguir. - Você acha que todos os homens trabalham? É a mesma coisa. Ah...eu tinha me esquecido...os aposentados, mas tem aposentados que trabalham ainda. - Você acha que todas as mulheres trabalham? Não. Pode ser a mesma coisa também...acabou de tirar o diploma...ou umas têm filhos e não podem trabalhar... **(Criança 1, de 10;2 anos, nível I)**.

Mantém-se a ideia de que nem todas as pessoas trabalham: as justificativas para essa situação são as mesmas para homens e mulheres. Para as crianças desse nível, as mulheres que estão em casa trabalham e não recebem por isso. Outra novidade é a crença em quantidades maiores de trabalho para homens do que para mulheres, evidenciando-se um início da percepção da atuação de forças externas sobre os indivíduos, mas as crianças ainda não parecem ter consciência dessa situação.

No nível II, os sujeitos começam a perceber aspectos não visíveis da situação, iniciando-se a possibilidade de inferir dados a partir da informação de que dispõem. Nessa subcategoria, encontramos 90% das crianças de 10 anos, 80% das crianças de 11 anos e 70% dos adolescentes no nível II, como pode ser visto no Gráfico 11.

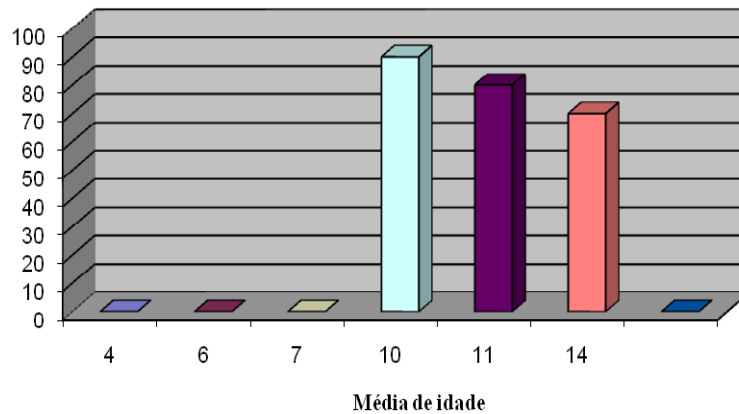


Gráfico 11 – Crianças e adolescentes no nível II, segundo a subcategoria Extensão.  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As dificuldades das pessoas que não conseguem trabalho estão relacionadas ao fato de não terem estudado. Começa a aparecer a ideia de escassez devido ao mercado, mas parece que essas crianças ainda não compreendem as influências externas ou atribuem somente ao indivíduo o problema do desemprego.

As crianças do nível II apresentam o estudo como a melhor alternativa para eliminar o problema do desemprego, mas não levam em conta o tempo que esse processo levaria. Em suas falas, o fato de a mulher não trabalhar não é considerado problema, pois as mulheres podem depender de seus maridos, mas o contrário não é possível. Essa ideia pode ser influenciada pelo meio em que as crianças estão inseridas, onde vivenciam situações similares, pois, em nossa cultura, é mais comum ver mulheres no âmbito doméstico se responsabilizando por atividades da casa do que homens. Inicia-se uma discriminação de gênero, mas ainda ligada à realidade mais próxima. Esse dado é discutido mais detalhadamente no quarto artigo, sobre a divisão sexual do trabalho.

As características individuais ainda estão presentes para justificar o fato de uma pessoa não estar trabalhando. Como apontado pelas crianças, algumas pessoas *não gostam de trabalhar*, outras *têm preguiça*. Há o início da compreensão de que, apesar de ter estudos, é necessário esperar um tempo para conseguir emprego. Nos extratos a seguir, exemplificamos as ideias das crianças do nível II.

Você acha que todas as pessoas trabalham? - Não. Algumas têm dificuldade de conseguir emprego. - Porque? Porque não estudaram. - Você acha que todos os homens trabalham? A mesma coisa. - Você acha

que todas as mulheres trabalham? Também não. - Porque? Uma mulher precisa ficar em casa pra poder cuidar...outras não precisam porque o marido sustenta...algumas não...simplesmente...não gostam de trabalhar (**Criança 2, de 10;5 anos, nível II**).

Não. Nem todas conseguem trabalho porque não estudaram ou não procuram no lugar certo. - Você acha que todos os homens trabalham? Não. Há homens que ainda são jovens e...igual aqui na escola...os meninos ainda não trabalham...acho que nenhum trabalha. - Você acha que todas as mulheres trabalham? As meninas daqui também não... não trabalham...mas as mulheres muitas trabalham sem ganhar nada.por exemplo...as donas-de-casa.- Ah...eu acho que todas as mulheres trabalham porque se elas ficam em casa elas não ganham nada, mas elas trabalham.às vezes mais do que as pessoas que saem de casa pra trabalhar em outro lugar (**Criança 3, de 11;4 anos, nível II**).

Para os sujeitos do nível III, as pessoas que não trabalham não são as únicas responsáveis por estarem nessa situação. Aparecem as questões sociais, como a falta de condição financeira para pagar por um bom estudo, o que, conseqüentemente, dificultaria a “qualificação” para o trabalho. No nível III, como pode ser visto na Tabela 2, encontramos 20% das crianças de 11 anos e 30% dos adolescentes, conforme visualizado no Gráfico 12.

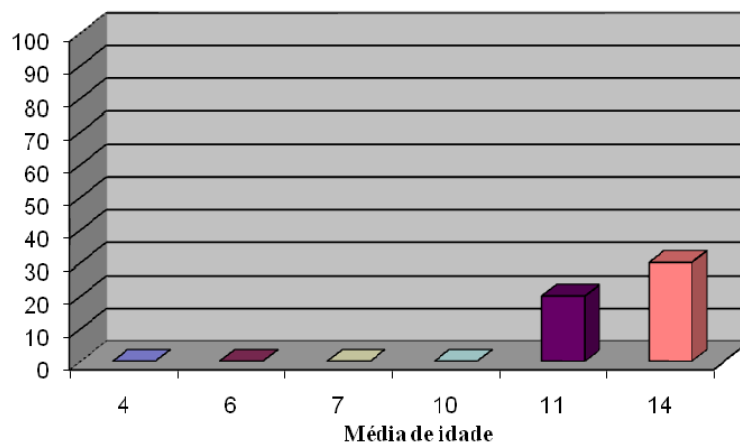


Gráfico 12 – Crianças e adolescentes no nível III, segundo a subcategoria Extensão.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Não tendo a qualificação necessária para o exercício de uma profissão, a solução é a tentativa de entrar em um trabalho que exija menor formação. O desejo

individual ainda aparece nas respostas, porém esse desejo deve ser impulsionado por um objetivo: obter trabalho. A fala das crianças e adolescentes do nível III, apresentadas nos extratos a seguir, exemplificam tais características.

Você acha que todas as pessoas trabalham? Algumas sim, outras não! - Porque? Ah! Tem as crianças...as adolescentes que não pode trabalhar...as pessoas que ficam doentes...as pessoas que já têm idade de aposentar. Tem aquelas que não estudaram e não conseguem emprego...as que estudam e...não trabalham. - Você acha que todos os homens trabalham? A mesma coisa do outro também. -Por quê? São os mesmos motivos...que eu já falei. - Você acha que todas as mulheres trabalham? Mulheres é igual os dos homens. Também ficam doentes e aposentam...ou não estudaram e eu...eu acho que tem mais trabalho pra homem que pra mulher. - Me explique isso... Mulher não trabalha de pedreiro...de capinar...de ajudar a limpar lotes ...e...essas coisas. O homem se não tem trabalho, ele faz isso (**Criança 4, de 11;8 anos, nível III**).

Não. - Porque? Tem gente que ganha dinheiro e não trabalha, né? Corrupção! Tem muita corrupção aí no funcionalismo público, né! Que...cê não pode demitir a pessoa aí o cara deita e rola, tem muita gente que só mama, num... e acaba não trabalhando e ganhando dinheiro. - Você acha que todos os homens trabalham? A maioria. - Você acha que todas as mulheres trabalham? A minoria. - Por quê? A mulher fica em casa, mas o homem ele sempre sai pra trabalhar. - E as mulheres que trabalham fora de casa? É porque elas estudaram... porque elas sabem que não vai dar, se elas não trabalharem pra dar mais dinheiro pra família (**Adolescente 7, de 13;6 anos, nível III**).

Não! Tem... os desempregados... tem os... aposentados... e as crianças e adolescentes, não podem. - Esses desempregados, você sabe me dizer porque eles ficam desempregados? O mercado... ele... não produz emprego suficiente pra todo mundo. Nem sempre é falta de qualificação, é falta mesmo de não ter emprego, mas, às vezes, pode ser falta de qualificação. - Você acha que pode ser as duas coisas: falta de qualificação e de emprego. Pode ser as duas coisas. - Você acha que todos os homens trabalham? Não! Também tem homem desempregado. - Você acha que todas as mulheres trabalham? Não. Acho que... desemprego afeta... qualquer um (**Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III**).

A ideia de escassez de trabalho torna-se mais clara, e os adolescentes já são capazes de distinguir a razões da falta de trabalho, delimitando entre a falta de qualificação e a diferença entre demanda e oferta de trabalho, ou seja, muitas pessoas estão desempregadas porque o mercado não absorve todos os trabalhadores.

### **C - Mudança: A entrada e a saída do mercado de trabalho**

As perguntas sobre mudança envolveram duas questões básicas:

- 1 - Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Por quê?
- 2 - Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Por quê?

Crianças no nível Pré-I ainda não são capazes de perceber que as mudanças no mercado de trabalho também sofrem forças externas, como a ação do estado, de entidades sociais ou da iniciativa privada para ocorrer. Encontramos, no nível Pré-I, 100% das crianças de 4 anos, 80% das crianças de 6 anos e 20% das crianças 7 anos, como pode ser visualizado no Gráfico 13.

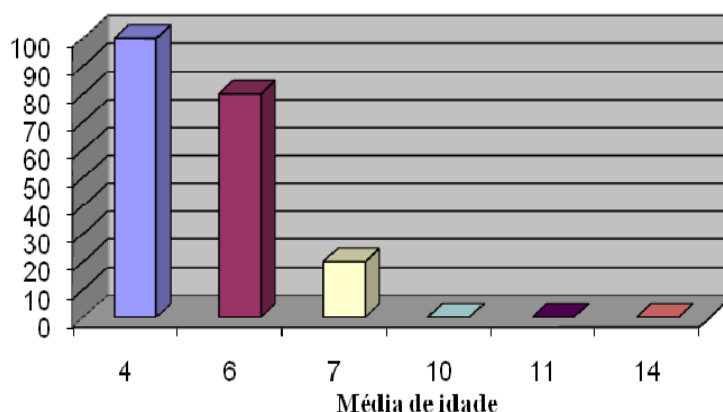


Gráfico 13 – Crianças no nível pré-I, segundo a subcategoria Mudança.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Como ocorreu na questão sobre “o que é trabalho”, as crianças não foram ainda capazes de perceber a contribuição do estudo ou o esforço humano para a obtenção do trabalho. Esses dados também foram encontrados por Delval (1995; 2002). A criança está presa à situação imediata, não conseguindo pensar sobre o futuro, mesmo que próximo, e isso, como mostrou Piaget, é característico do estágio pré-operatório. As falas apresentadas nos extratos a seguir exemplificam essas características.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode, ela pode perder o emprego.- Por quê? Não sei.- Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Pode todo dia de manhã. - O que ela pode fazer? Não sei (**Criança 6, de 4;11 anos, nível Pré-I**).

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Não sei... - Pense um pouco...Uma pessoa que trabalha, ela pode parar de trabalhar? Ela pára. - Por quê? Porque quase (fala muito baixo)...de noite ela vai embora pra casa dela. - Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Ela tem que pegar o carro e ir pro trabalho (**Criança 3, de 6;7 anos, nível Pré-I**).

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode. - Por quê? Quando fica velho, ele para de trabalhar. -Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Pode. - O que ela pode fazer? Ela depois que estuda vai pro trabalho dela (**Criança 7, de 6;5 anos, nível Pré-I**).

Pode-se perceber nessas falas que são poucos os princípios que regem o funcionamento social, e isso pode ser visto na ideia das crianças: elas acreditam ser necessário pagar por tudo, até mesmo por trabalho, fato evidenciado também nas pesquisas de Delval (2002).

No nível I, as crianças ainda não conseguem perceber as formas de se adquirir o trabalho ou porque as pessoas precisam conseguir trabalhar e suas justificativas não são ainda coerentes. Foram encontradas 20% das crianças de 6 anos, 80% das crianças de 7 anos, 10% das crianças de 10 anos e 50% das crianças de 11 anos nesse nível, como apresentado na Tabela 2 e visualizado no Gráfico 14.

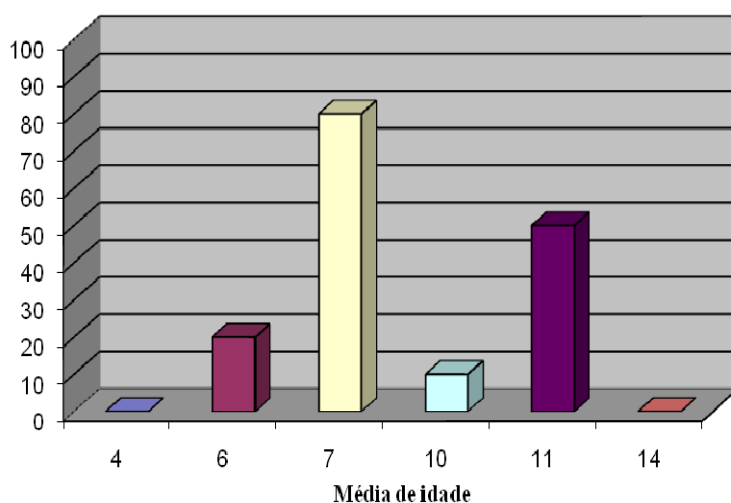


Gráfico 14 – Crianças no nível I, segundo a subcategoria Mudança.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008

Possibilidades de *aposentadoria, férias, viagens, doenças* aparecem como alternativas para deixar de trabalhar, o que denota uma construção espaço-temporal iminente. Nessa subcategoria, encontramos ainda a ideia da compra do trabalho. As crianças já apresentavam o estudo como solução para a obtenção de trabalho, como visto em sua falas, apresentadas no extrato a seguir.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode, mas aí ela fica sem dinheiro e vai ter que pedir na rua. - Por quê? Porque tem que trabalhar pra ter o dinheiro e comprar comida... - Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Se ela quiser, ela pode. - O que ela pode fazer? Ela vai lá e paga o moço e ele dá a...o emprego pra ele (Criança 9, de 7;6 anos, nível I).

Com relação às possibilidades de mudança, ou seja, deixar de trabalhar ou começar a trabalhar, ainda aparece a ideia de desejo individual, ou seja, as pessoas entram ou saem de seus trabalhos, trocando-os por outros, se desejarem isso. Não levam em conta as influências externas impostas pelo meio social. Começa a surgir a ideia de necessidade de estudo como alternativa para melhorar as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. O papel que atribuem ao desejo, segundo Delval (2002), pode estar ligado a uma onipotência infantil em função da qual não se levam em conta as restrições que a realidade impõe.

As alternativas para a saída do trabalho ampliam-se quando comparadas com as apresentadas por crianças de níveis anteriores. Dessa forma, pode-se sair do trabalho, mas a pessoa poderá *ficar pobre*. Deixar de trabalhar implica possibilidades como *se aposentar, mudar de emprego, pedir demissão ou ser demitido pelo empregador, ficar doente, tirar férias, ocorrer uma gravidez, ficar cansado porque tem muitos empregos, acompanhar alguém durante um tratamento médico*.

Para começar a trabalhar é necessário *querer, procurar emprego, formar... ou verificar em jornais e com membros da família*. As possibilidades ampliadas podem ser decorrentes de maior inserção da criança no mundo social adulto e, conseqüentemente, maiores possibilidades de apresentar alternativas para os problemas com os quais entram em contato. O trabalho agora se vincula à condição social de riqueza ou de pobreza. Manter-se no trabalho é condição para não ficar pobre nem ter que pedir na rua, e esta última é a conseqüência para quem perder ou sair do emprego. Aparece ainda a ideia da necessidade de treinamento para o exercício da profissão e “provar” competência para exercê-la. Essas respostas mostram a importância do meio social na representação das crianças, reafirmando a importância das interações e transmissões sociais, como apontou Piaget em seus estudos. Os extratos a seguir exemplificam essas características.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode, mas aí ela fica sem dinheiro e vai ter que pedir na rua. - Por quê? Porque tem que trabalhar pra ter o dinheiro e comprar comida... - Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Se ela quiser, ela

pode. - O que ela pode fazer? Ela vai lá e paga o moço e ele dá a...o emprego pra ele (**Criança 9, de 7;6 anos, nível I**).

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode. Como eu disse, tem a aposentadoria...porque ele quis ou o patrão é que quis... Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Se ela estudar, ela pode. Se ela não...tiver força de vontade...ela vai passar muito aperto (**Criança 8, de 10;5 anos, nível I**).

Pode-se perceber que são poucos os princípios que regem o funcionamento social, e isso pode ser visto na ideia das crianças que acreditam ser necessário pagar por tudo, até mesmo por trabalho, o que foi evidenciado também nas pesquisas de Delval (1995).

Na questão da mudança, encontramos 90% das crianças de 10 anos no nível II, 50% das crianças de 11 anos e 70% dos adolescentes, como mostrado na Tabela 2 e pode ser visualizado no Gráfico 15.

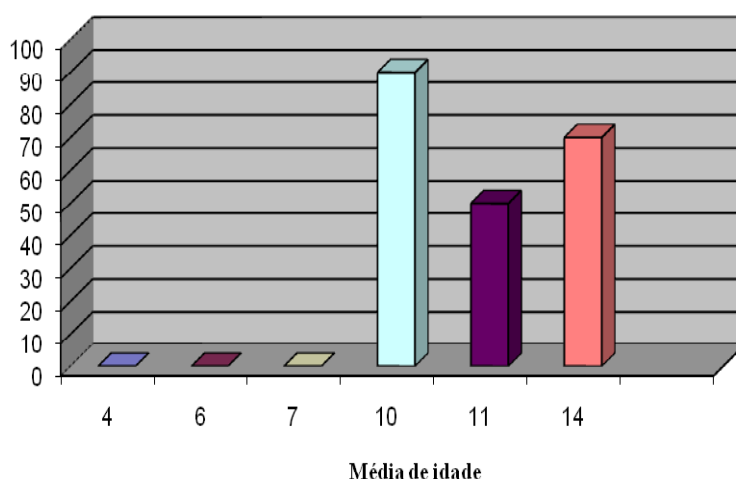


Gráfico 15 – Crianças e adolescentes no nível II, segundo a subcategoria Mudança.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Ainda não aparece a noção de escassez de trabalho, e o esforço pelo estudo é uma das soluções encontradas para que uma pessoa entre no mercado de trabalho. Mantém-se a questão de trabalho “bom” e de trabalho “ruim”. As influências externas ainda não são percebidas como forças que condicionam a entrada ou saída do trabalho, mesmo que as crianças já sejam capazes de perceber que há várias formas de se perder um emprego ou de deixar de trabalhar temporariamente.

Aparece a ideia de apresentação de currículo para obtenção de trabalho. As opções apresentadas vão desde ser *demitida*, *aposentar*, *tirar férias*, *adoecer* até sair do *trabalho para ficar a toa*. Há uma previsão de tempo mais delimitada que as apresentadas por crianças de níveis anteriores. Essas respostas são descritas também nas pesquisas de Delval (2002). Ressaltamos que alguns dos termos empregados por sujeitos do nível II, como currículo, pode ter relação muito estreita com o contexto em que vivem, como é o caso das crianças e adolescentes deste estudo, que vivem próximas a uma universidade e faculdades. Reforça-se, dessa forma, a importância das interações e transmissões sociais como um dos fatores do desenvolvimento, apontado por Piaget. Os extratos a seguir exemplificam as ideias das crianças do nível II.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode. Ela pode aposentar...pode...ela pode tirar licença prêmio...ou não...férias prêmio...que eles falam...ou ainda...aposentar. Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Pode. Se esforçando muito por meio dos estudos e de...ter uma profissão, na universidade...a pessoa estuda e depois ela pode procurar emprego, fazer concurso e...deixar o currículo dela. - O que é o "currículo"? É um papel que tem tudo que você fez, você trabalhou e estudou (**Criança 1, de 10;2 anos, nível II**).

Pode. Aposentar...pedir atestado e ficar de licença...ganhar neném...sair de férias...pedir demissão... Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Pode. Ela tem que ver se ela sabe fazer o serviço e depois ela concorre a vaga. Se ela for a melhor de todas, ela consegue o trabalho (**Criança 4, de 11;8 anos, nível II**).

Há uma ideia de que para conseguir trabalho se deve enfrentar concorrentes, o que afirma a ideia anterior da necessidade de estudos e de preparo. Parar de trabalhar está relacionado a vários fatores, como *aposentadoria*, *licenças*, *férias*, *pedir demissão*. Começar a trabalhar está ligado ao *processo de formação*, *preparo para provas*, além de qualidades individuais, como força de *vontade do indivíduo*. Essas características foram encontradas por Delval (2002), Enesco e Purificación (1995) e são exemplificadas nos extratos que se seguem.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode. Tem...várias razões...a pessoa pode ficar...não ficar feliz no trabalho dela e aí pede demissão...ou fica velha e aposenta ou...adoece e não pode trabalhar mais. Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Se ela estudar, ela vai procurar um trabalho melhor e que ganha mais e se ela não estudou...ou ela vão estudar ou ela vai ter um trabalho ruim...que ganha menos e trabalha muito mais (**Criança 3, de 10;9 anos, nível II**).

Como pode ser visto na fala anterior, aparece a questão afetiva no que diz respeito ao trabalho. Assim, uma pessoa pode sair do trabalho por se sentir infeliz.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Se ela for mandada embora ou se ela quiser, ela pode. Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Ó...se uma pessoa não estudou e ela quer trabalhar, aí ela vai...como eu disse, no trabalho...ela vai conseguir um trabalho ruim...se ela quiser, ela deve voltar a trabalhar e aí ela procura um trabalho melhor (**Criança 5, de 11;0 anos, nível II**).

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Ué...pode se aposentar. - Mais alguma razão? Sim...tem problema de saúde, ou por demissão mesmo, a pessoa pode ser demitida ou...essas coisas. - Como uma pessoa faria para se sustentar se tivesse parado de trabalhar por problemas de saúde? Ah...eu não sei por problema de saúde, mas eu acho que assim que ela puder...eu acho ela teria que correr de atrás de outro emprego. Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Uma pessoa que não trabalha e não tem estudo suficiente pra se formar, ela pode procurar emprego em loja de roupa ou então...em outras lojas...ou mesmo trabalhar neste tipo de...de...trabalhar nessas coisas mais simples (**Adolescente 1, de 13;5 anos, nível II**).

Nossos dados apontam para ideias mais amplas sobre a mudança de situação com relação a parar de trabalhar ou entrar no mercado de trabalho no nível III. Como mostra a tabela 2, encontramos 30% dos sujeitos no nível III, sendo encontrados somente adolescentes neste nível. O Gráfico 16 permite a visualização dos dados.

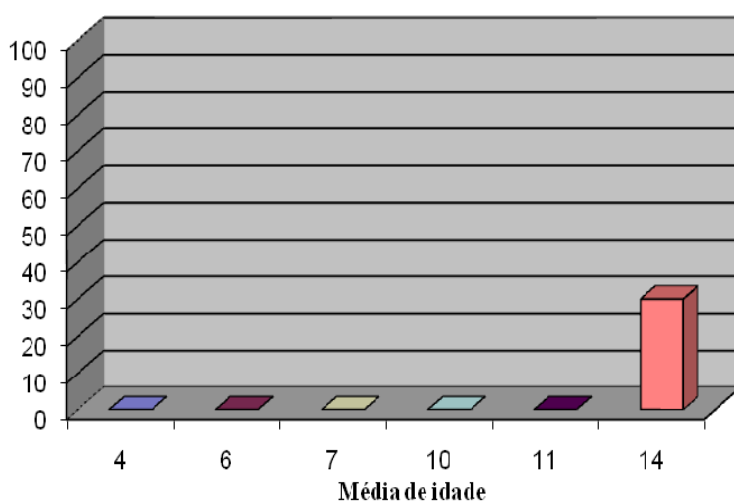


Gráfico 16 – Adolescentes no nível III, segundo a subcategoria Mudança.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As questões relacionadas a mudança são muito claras para os adolescentes do nível III. Devido à possibilidade de se pensar sobre pontos de vista diferentes dos seus, eles são capazes de apontar mais possibilidades para que uma pessoa deixe de trabalhar, e novas alternativas para que alguém que tenha deixado de trabalhar volte ao mercado de trabalho. Porém, o estudo continua sendo a alternativa mais viável, de acordo com as respostas desse grupo. Os adolescentes percebem o trabalho como uma forma de “treinar” para o próprio trabalho, ou seja, o indivíduo começa a trabalhar, passando por um período de experiência, e caso seja bem avaliado pode mudar de função dentro do mesmo trabalho. Os extratos a seguir exemplificam essas características.

Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar? Pode. - Por quê? Porque ela pode se aposentar de um cargo e ir pra outro...Ela...pode se aposentar totalmente que nem minha vó...vai se aposentar agora e aí ela vai viajar. Ela vai se aposentar agora. - Se ela não aposentar, há alguma outra razão para ela parar de trabalhar? Atestado médico...- Para quê serviria um atestado médico? Pra...provar que ela tá doente. - Se ela parar de trabalhar por esta razão, o que ela precisaria para sobreviver? Procuraria o médico. - Mas se ela está doente, já apresentou o atestado para o chefe dela, como ela vai sobreviver? Empréstimo em banco. - Como ela pagaria este empréstimo? Ela voltaria pro trabalho. - E se ela não puder voltar ao trabalho? Aí...ela vai ter que buscar ajuda com os familiares. -Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Ela tem que procurar um emprego. É que nem um estudante formado...Acima de qualquer coisa você tem que fazer seu currículo e procurar um emprego. Qualquer lugar do planeta que seja...tem que conseguir o emprego (**Adolescente 4, de 14;0 anos, nível III**).

Pra... cê parar de trabalhar, ce tem que ter um motivo, certo? Talvez ce não esteja gostando do seu emprego, talvez... você tem alguma doença... LER, por exemplo! Às vezes a pessoa pára de trabalhar por algum problema, mas assim, largar o emprego é... coisa dele. Eu... digamos... assim, se tiver um emprego fixo, ce ganha bem, ce continua nele. - Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar? Sim! - O que ela precisa fazer? Oh... pra começar... o meu pai pelo menos, ele coloca nas funções mais simples, mas depois vai complicando pro lado dele. Mas se a pessoa já tiver uma qualificação, ele já pode... começar complicado, mas normalmente, julga-se que ele tem que começar do mais simples pra ver se ele dá conta do emprego dele”. (**Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III**).

Desenvolve-se a capacidade de lançar hipóteses e pensar num mundo possível, e os adolescentes passam a usar termos como: *supõe-se*, *julga-se*, que denotam um pensamento sobre o possível. O pensamento formal constitui uma reflexão da inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real.

#### 4.1. A construção do conhecimento social sobre o trabalho

A partir da pesquisa com crianças e adolescentes de 4 a 14 anos de idade, obtivemos dados relevantes sobre a construção do conhecimento social, demonstrando que esse tipo de conhecimento se dá por níveis, que são coerentes e influenciados pelo meio social em que a criança está inserida, onde a transmissão e as interações sociais são fatores importantes na formação de conceitos pela criança. Perceberam-se, em todos os níveis, diferenças individuais, que nos levam a reforçar a ideia de Piaget de que os conhecimentos, mesmo aqueles que a criança adquire por meio das trocas com as pessoas, são transformados pela criança de forma ativa, não se configurando em meras cópias da realidade.

A Tabela 3 apresenta as médias de crianças e adolescentes em cada nível, segundo o somatório das subcategorias estudadas, considerando-se ainda os estágios de desenvolvimento em que crianças e adolescentes se encontravam teoricamente.

Tabela 3 – Média percentual de crianças e adolescentes em cada nível e de acordo com o estágio teórico de desenvolvimento, segundo o conceito de trabalho

Conceito de Trabalho					
Faixa etária	Estágio de desenvolvimento	Níveis (média em %)			
		PI	I	II	III
4	Pré-operatório	100	-	-	-
6	Pré-operatório	70	30	-	-
7	Operatório concreto	20	80	-	-
10	Operatório concreto	-	15	85	-
11	Operatório concreto	-	12,5	67,5	20
13	Operatório formal	-	-	55	45

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 3, percebe-se a mobilidade dos sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento. O significado desses resultados será discutido a seguir.

Ressaltamos que não foram aplicadas provas piagetianas para identificação das estruturas de pensamento das crianças e adolescentes deste estudo. Por isso, consideraram-se as crianças e adolescentes teoricamente em cada estágio de desenvolvimento, com base na teoria de Piaget, o que pode ser um fator para explicação dos resultados. Quanto ao conteúdo estudado, as crianças e adolescentes apresentaram essas características, e isso não significa mudança de estrutura.

Como pôde ser visto, no nível pré-I temos sujeitos de dois estágios de desenvolvimento, abrangendo as crianças na faixa etária de 4 anos (100%) e 6 anos (70%) – pré-operatório – e de 7 anos (20%) – operatório concreto. No nível I, encontramos crianças de dois estágios: pré-operatório, abrangendo as crianças na faixa etária de 6 anos de idade (30%) e operatório concreto, abrangendo as crianças nas faixas etárias de 7 (80%), 10 (15%) e 11 anos (12,5%). No nível II, temos crianças do estágio operatório concreto, abrangendo as crianças na faixa etária de 10 (85%) e de 11 anos (67,5%) e do estágio operatório formal, abrangendo os adolescentes (55%). No nível III, temos crianças do estágio operatório concreto, abrangendo as crianças na faixa etária de 11 anos (20%) e os adolescentes (45%). Ressaltamos que havia sujeitos que apresentavam respostas em um nível para uma subcategoria e em outro para outra subcategoria. Essa situação demonstra a transição de um mesmo sujeito em diferentes níveis, comprovando que o conhecimento ainda está sendo construído pelo sujeito e que alguns conteúdos ainda não são claros para ele.

Com base na pesquisa realizada, obtivemos quatro níveis de compreensão do conhecimento social, com as respectivas médias: crianças de 4 anos, com índice de 100% no nível pré-I. As crianças de 6 anos de idade apresentaram a média de 70% no nível pré-I e 30% no nível I. As crianças de 7 anos mostraram transição nas médias percentuais de 20% no nível pré-I e 80% no nível I. De acordo com Piaget (1964, 1970, 2006), aproximadamente entre os 6 e 7 anos as crianças iniciam a transição para o estágio operatório concreto, e essa pode ser uma explicação para o índice de transição desse grupo do nível pré-I para o nível I. Parece-nos que nessa faixa etária ocorre o que Piaget (1967) denominou equilíbrio majorante, caracterizada pela evolução do pensamento em que este aumenta em qualidade, ou seja, é um mecanismo de evolução ou desenvolvimento do organismo, em que se percebe o aumento do conhecimento.

As crianças de 10 anos se encontram em transição do nível I para o nível II. A média percentual desse grupo foi de 15% no nível I e 85% no nível II. Este último se caracterizou principalmente pela capacidade de perceber os aspectos não visíveis da situação, permitindo ao sujeito inferir a partir de dados que dispõe. Os indivíduos podem, a partir de agora, pensar sobre problemas sociais e apresentar soluções, mas estas ainda não são hipóteses (PIAGET, 1970). As relações sociais são importantes do ponto de vista do desenvolvimento social, uma vez que auxiliam na ampliação dos conceitos.

As crianças de 11 anos transitam entre três níveis, sendo 12,5% no nível I, 67,5% no nível II e 20% no nível III. Aos 11 anos, segundo Piaget (1970), a criança passa a integrar, mais ativamente, a sociedade dos adultos, o que varia de uma sociedade para outra. Piaget (1970) apontou que o surgimento do pensamento formal por volta dos 11/12 anos de idade não pode ser apenas produto do desenvolvimento neurológico, mas também de uma aceleração progressiva do desenvolvimento individual sob a influência das interações sociais que estabelece. Essa pode ser uma explicação para as médias de transição das crianças entre diferentes níveis e, especialmente, das crianças de 11 anos.

A média percentual obtida neste estudo para os adolescentes foi de 60% no nível II e 40% no nível III. No nível III, caracterizado pelo pensamento formal, o sujeito subordina o real ao possível, ou seja, em presença de uma situação determinada, ele não se limita a notar as relações que parecem impor-se a ele, entre os elementos dados, mas procura englobar essas relações aparentemente reais no conjunto das concebidas por ele como possíveis. A mobilidade mostrada em nossa pesquisa é o que caracteriza e confirma a evolução do conhecimento social, delimitado, aqui, sobre a temática trabalho.

Ao contrário do que ocorre com a criança, que se sente inferior e subordinada ao adulto, conforme Piaget (1970), o adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se como igual aos adultos e a julgá-los, num plano de total igualdade e reciprocidade. O adolescente já começa a pensar no futuro, ou seja, em seu trabalho atual ou futuro dentro da sociedade e, nas suas atividades atuais, junta-se um programa de vida para suas atividades adultas. Procurando introduzir-se na sociedade dos adultos e inserir seu trabalho atual ou futuro nela, propõe-se também a reformar essa sociedade em algum domínio específico ou em sua totalidade. O egocentrismo

característico dessa fase leva-o a acreditar que pode mudar o mundo e que a reflexão é o caminho para a solução de problemas sociais.

Diante dessas considerações, percebe-se a dificuldade que as crianças enfrentam para ultrapassar as ideias concretas e o pensamento ligado ao real para chegar ao pensamento formal. Os fatores apontados por Piaget (maturação e hereditariedade, interações e transmissões sociais, exercício e experiência e a equilibração) explicam por que o desenvolvimento e o meio social influenciam na representação que crianças e adolescentes têm sobre o mundo social e, especificamente, sobre o trabalho. Entretanto, essa assimilação é ativa e sofre transformações, sendo produto original do pensamento da criança.

Para Piaget (1970), a integração de um indivíduo na sociedade adulta não poderia se dar sem conflitos: enquanto a criança procura a solução destes nas suas compensações atuais (lúdicas ou reais), o adolescente acrescenta a essas compensações limitadas uma compensação mais geral que é a vontade de reformas ou até de um plano para executá-las. A criança não constrói sistemas e seu pensamento espontâneo, talvez seja menos sistemático, porém ela não tem consciência desse aspecto, pois seu pensamento não é autorreflexivo. O adolescente se distingue da criança, antes de qualquer coisa, por uma reflexão que ultrapassa o presente. Mesmo que esteja diante de situações vividas e reais, ele se volta para a consideração de possibilidades. Essas características definem a evolução do conhecimento e mostram como o sujeito passa de um nível de conhecimento mais baixo para um mais elevado.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, os objetivos foram buscar a gênese do conceito de trabalho, identificando e analisando quais são as representações de crianças e adolescentes sobre esse tema. Procuramos ainda examinar as ideias subjacentes às suas representações, de acordo com os níveis de desenvolvimento estudados, levantando-se as tendências gerais presentes em suas respostas. Fundamentamos nossa investigação na teoria piagetiana, cujo pressuposto básico é de que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto, evoluindo de um nível mais simples para um nível mais complexo.

Embasamos nossa análise em outras pesquisas já realizadas com crianças e adolescentes levantando as representações que os sujeitos constroem a respeito do mundo social e tendo como hipótese a de que as ideias das crianças e adolescentes sobre trabalho evoluem no decorrer de seu desenvolvimento e sofrem influências dos quatro fatores apontados por Piaget e são o fruto de elaborações ativas dos sujeitos. A análise dos resultados permitiu confirmar tal hipótese, pois, como verificado neste estudo, as ideias dos sujeitos sobre o trabalho vão mudando no decorrer de seu processo de desenvolvimento, indo de ideias realistas e ligadas ao real até uma forma de pensamento em que já é capaz de lançar hipóteses e inferir dados, não mais a partir de uma realidade concreta, mas pensando sobre possibilidades.

Os resultados encontrados neste trabalho indicam que há tendência evolutiva nas representações de crianças e adolescentes sobre a conceituação de trabalho. Este é percebido pelas crianças, mesmo as mais jovens, no estágio pré-operatório, como

algo que as pessoas fazem para sobreviver, por meio do pagamento recebido em troca de suas tarefas laborativas. À medida que as crianças vão desenvolvendo suas estruturas cognitivas e interagindo no mundo adulto, suas ideias vão-se tornando cada vez mais complexas e elaboradas, indo para níveis de conhecimento mais elevados.

No nível Pré-I, as ideias das crianças são pouco elaboradas, sendo comum encontrarmos alto índice de respostas não importistas, fabuladas e sugeridas por perseveração, principalmente nas crianças de 4 a 6 anos. Não conseguem, ainda, conceituar o trabalho, baseando suas respostas nos aspectos mais realistas e indicando que, para elas, o trabalho ainda não é bem compreendido. Suas ideias são finalistas e não há sequência temporal dos fatos. Esse nível parece corresponder ao início do estágio pré-operatório, mas percebe-se que elas já tentam dar uma lógica ao tema, tentando compreender o mundo.

No nível I, que coincide com o início das operações concretas, as crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos. O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração, entretanto não diferenciam os trabalhos. A característica mais marcante deste nível é a ideia de que o trabalho se compra como qualquer mercadoria, estando presente nas respostas de crianças de 4 a 7 anos. Isso parece ser decorrente das generalizações, em que a criança explica um fato com respostas dadas a outros fatos, característica comum das crianças pré-operatórias.

No nível II, inicia-se a percepção de aspectos não visíveis da situação, havendo uma noção de que os processos incluem duração temporal, que se desenvolve em um período longo (aproximadamente entre 7 até 10/12 anos de idade) com fases intermediárias. As crianças percebem, agora, que o trabalho pode ser diferenciado de acordo com a sua qualidade, classificando-o em trabalho “bom” e trabalho “ruim”. A formação escolar e a qualificação surgem nas ideias dessas crianças, convertendo-se na principal forma de mudança de situação social, ou seja, obter trabalho ou permanecer desempregado.

Finalmente, no nível III os adolescentes começam a hipotetizar sobre situações não reais e examinar as possibilidades, refletindo sobre o possível. Compreendem que, para cada profissão, há uma formação específica. Possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo de forma

que as partes passam a formar um todo. Percebem que, mesmo o indivíduo sendo qualificado, não há trabalho para todos e, para criar novos postos, é necessária intervenção de instâncias sociais. Parece-nos que o pensamento conceitual/formal não é da mesma natureza que os esquemas próprios dos estágios sensoriomotor, pré-operatório e operatório concreto, pois são estruturas diferentes e que sofreram influências cada vez maiores das interações sociais.

A evolução do conhecimento se dá, como constatamos, por níveis, e cada nível precedente é fundamental para se chegar a uma concepção lógica do conceito de trabalho. Podemos apontar que a evolução do conhecimento conta com as contribuições do aparecimento da representação, do processo de socialização e do aparecimento e domínio da linguagem, possibilitando a continuidade por meio da reconstrução das estruturas de inteligência.

Isso significa que é necessário a ação das relações sociais para a formação do pensamento conceitual, intermediada, no entanto, pela construção ativa do sujeito em que as dimensões individuais e sociais se integram. Essa constatação nos leva a inferir que a evolução do conhecimento se dá em um processo de solidariedade coordenada entre os aspectos intraindividuais e os aspectos interindividuais, no qual o sujeito tem papel ativo e fundamental, não produzindo conhecimentos que são meras cópias do que recebem.

Diante dessas considerações, ressalta-se a importância de se compreender como evolui o conhecimento social, estudando-se o pensamento da criança, pois, como afirmou Delval (2002), são elas que garantem a continuidade do grupo social. Do ponto de vista da construção do conhecimento, é importante destacar que a influência das ideias dos adultos na construção do conhecimento da criança sobre a própria realidade pode estar carregada de estereótipos e preconceitos que precisam ser problematizados, uma vez que essa criança se tornará sujeito e agente na sociedade. Enquanto agente formadora de opiniões, a sociedade adulta precisa atentar-se para que tipo de conhecimento, que valores, princípios e regras estamos impondo às crianças e adolescentes, procurando evitar as formas discriminativas e preconceituosas que tanto prejudicam a convivência social.

Algumas perguntas surgiram no decorrer desta pesquisa e ficam para serem respondidas: para crianças e adolescentes, que relações existem entre tempo de trabalho e tempo de lazer? Quais as ideias deles (as) em relação a trabalho e realização pessoal e profissional? Que compreensão têm de ações morais nas

relações de trabalho? De que forma o trabalho pode ser uma via de acesso à independência econômica e ascensão social do indivíduo? Quais as representações de crianças de diferentes classes sociais sobre o trabalho? Há diferenças de gênero nas representações de crianças e adolescentes sobre esta categoria? Como se apresentariam as representações de sujeitos de outras culturas?

Recomendamos novos estudos que contemplem estas e outras questões promovendo, assim, aumento de conhecimentos sobre as noções de crianças e adolescentes sobre o mundo social para, a partir das respostas, estruturar meios de se trabalhar essas questões pela escola, pela família, pela sociedade e pela mídia.

Este estudo pode contribuir para a compreensão da família, que é a unidade básica da sociedade e alvo do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, uma vez que a criança está inserida nesse grupo e é responsável por muitas das suas escolhas, a exemplo de onde morar, em que escola estudar, quais serão seus padrões de consumo etc. O diferencial de nossa pesquisa é que ouvimos as crianças e os adolescentes, deixando-as (os) falar sobre o que pensam e esta é uma tendência das novas pesquisas com esse segmento social, compreendidos como sujeitos com direito a voz. No estudo da criança, conhecemos não somente as características dos seres humanos de determinada idade, mas também o processo de como se chega a ser adulto.

## 6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 88, fev. 1994.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación em la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENESCO, Ileana; NAVARRO, I. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, P. O. **Publicidade em televisão para o dia das crianças**: questionando a ideologia da necessidade. UFV, 2001. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2001.

GANUSA, F. B. La Construcción de nociones sociales. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. **Revista de Psicodidáctica**, n. 9, 1999. Disponível em: <<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n9/frn9a2.htm>>.

GONÇALVES, P. F. **O trabalho como experiência moral**: significados e expectativas subjacentes à inserção de crianças, adolescentes e responsáveis no PETI/Ipatinga-Minas Gerais. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1974.

LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005. (edição original 1947).

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (edição original 1964).

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971. (edição original 1970).

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (edição original 1966).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (edição original 1968).

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro. Ed: Forense Universitária, 1998. (edição original 1969).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Trad. por Francisco M. Guimarães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (edição original 1967).

PIAGET, J. **O homem e as suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

ROCHA, E. A. C. Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SETTON, M.G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da pré-escola e o 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1987.

## ARTIGO ORIGINAL

### REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE TRABALHO REMUNERADO E TRABALHO DOMÉSTICO

#### RESUMO

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho remunerado e trabalho doméstico.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto.

Pesquisas com crianças têm sido cada vez mais realizadas nos diversos campos, como Sociologia, Psicologia, Antropologia e Educação. O estudo das representações infantis revela que as crianças e adolescentes têm muitas explicações sobre aspectos da realidade à sua volta. O problema que apresentamos foi: quais as representações de crianças e adolescentes sobre a remuneração pelo trabalho? Como crianças e adolescentes percebem o trabalho doméstico? A hipótese foi de que a compreensão dos sujeitos sobre a remuneração pelo trabalho evolui, e ocorre por níveis diferentes de conhecimento e crianças e adolescentes em uma mesma faixa etária podem ter representações diferentes sobre a remuneração pelo trabalho. Com relação ao trabalho doméstico, partimos da hipótese de que crianças e adolescentes acreditam que essa função não é trabalho. Os objetivos foram identificar e analisar as

representações das crianças sobre a remuneração pelo trabalho e quais as representações acerca das tarefas executadas por uma empregada e pela mãe. Utilizamos o método clínico piagetiano cujo instrumento é a entrevista clínica. Confirmaram-se as hipóteses, pois demonstramos como o conhecimento sobre a remuneração evolui e como as ideias das crianças vão de níveis mais simples em direção às ideias mais complexas, agrupando as respostas das crianças em quatro níveis de compreensão, sendo Pré-I, I, II e III. A questão da remuneração pelo trabalho mostrou-se muito complexa para o grupo de crianças estudado. Os resultados encontrados significam que as crianças encontram-se em diferentes níveis e há grande transição entre um nível e outro, o que caracteriza a mobilidade nas diferentes faixas etárias. Este estudo é importante para a compreensão das representações de crianças e adolescentes e de que forma estão sendo repassados os valores e crenças de nossa sociedade com relação ao trabalho e ao trabalho doméstico.

**Palavras-chave:** Método Clínico. Criança-desenvolvimento. Trabalho remunerado e não remunerado.

## ORIGINAL ARTICLE

### CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' REPRESENTATIONS OF PAID WORK AND HOUSEWORK

#### ABSTRACT

SILVA, Márcia Onísia da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.

**Children's and adolescents' representations of paid work and housework.**

Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Gisele Maria Costa Souza and Neide Maria de Almeida Pinto.

The amount of research on children has been increasing in various fields such as sociology, psychology, anthropology and education. Studies on infantile representations have shown that children and adolescents have many explanations about aspects of the reality around them. The problem presented in this study was “What are the children's and adolescents' representations of the remuneration for the work?” and “How children and adolescents perceive housework?”. The proposed hypothesis was that the understanding of the subjects on the remuneration for the work evolves and takes place on different levels of knowledge, and children and adolescents in the same age range can have different representations of the remuneration for the work. With regard to housework, the starting point was the assumption that children and adolescents do not perceive it as work. The objectives

of this investigation were to identify and analyze the children's representations of the remuneration for the work as well as the representations of the chores performed by the maid and the mother using the Piaget's clinical interview methods. The hypotheses were confirmed, since we demonstrated how the knowledge on the remuneration evolves and how children's ideas range from simpler levels toward more complex concepts, grouping the responses into four levels of understanding, namely, Pre-I, I, II and III. The issue of remuneration for the work proved too complex for the group of studied children. The results mean that the children were at different levels and there was a great transition from one level to another, which characterizes the mobility in the different age groups. This study is important for understanding the children's and adolescents' representations and how values and beliefs of our society towards paid work and housework are being passed on.

**Keywords:** Clinical Method. Child development. Paid work and housework

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo sistemático do desenvolvimento da criança e de seu pensamento teve início relativamente tarde, no final do século XIX. A observação foi um dos primeiros métodos, apresentando o inconveniente de poder utilizar poucos sujeitos. Na observação, tinha-se o método do questionário, que permitia amostragem maior de sujeitos, porém só podia ser realizado com crianças maiores, que podiam ler e escrever. Entretanto, além de saber o que pensam os sujeitos, é preciso entender como os sujeitos vão mudando ao longo de seu desenvolvimento e, assim, é necessário utilizar diferentes estratégias de investigação (INHELDER et al., 1974).

Nesse contexto, Piaget (1947) propôs o uso do método clínico que consiste em colocar os sujeitos em uma situação-problema, a qual deverá ser resolvida. A partir daí, podemos acompanhar o pensamento e analisar as concepções das crianças e adolescentes sobre o que queremos estudar. O método clínico tem como principal instrumento a entrevista clínica, que pode ser totalmente verbal, totalmente concreta ou verbal concreta, apoiada em diferentes materiais para sua execução.

Delval (2002) acrescentou que a utilização do método clínico baseia-se na ideia de que os sujeitos têm estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo das entrevistas e de suas ações. Dessa forma, comprovou-se, muitas vezes, que as crianças, assim como os adultos não instruídos, têm explicações sobre diversos aspectos da realidade mesmo antes de receber instruções formais. A existência dessas representações é o que dá unidade ao pensamento infantil. Trabalho, dinheiro, direitos, escola e

sociedade são alguns dos exemplos de temáticas pesquisadas com crianças com o intuito de analisar a evolução de suas representações.

Essas representações sofrem influências do meio social em que a criança está inserida, contribuindo para isso as instituições sociais como família, escola e os grupos de pares. Quanto à influência escolar, Delval (2002) defendeu que, supor que as crianças não se interessem ou não sabem nada sobre os aspectos do funcionamento da realidade, equivale dizer que o conhecimento só é adquirido pela transmissão escolar, o que não é verdade, uma vez que as crianças demonstram interesse sobre o funcionamento social, mesmo antes de entrarem em contato com a educação formal.

Piaget (1947) ressaltou que há grande dificuldade em distinguir, nas respostas da criança, o que é influência do adulto, pois a história do desenvolvimento intelectual da criança é, em grande parte, a história da socialização progressiva de um pensamento individual, inicialmente isento à adaptação social, porém cada vez mais influenciado pelas interações com o adulto. Entretanto, inúmeros estudos mostraram que algumas das crenças infantis são influenciadas, mas não ditadas pelo adulto. Algumas de suas crenças são impostas pela escola, pela família ou pelas conversas da criança com o adulto, mas há evidências de que a criança não copia tudo, pois deforma e recria o que recebe de seu meio, fazendo elaborações próprias e originais.

Sobre as representações das crianças sobre trabalho, o estudo de Trindade et al. (2000) abordando adolescentes entre 14 e 17 anos é muito sugestivo. Dentre os pontos levantados pelos sujeitos pesquisados, destacam-se a relação do trabalho com as questões de consumo, família, prestígio, dinheiro, obrigação, estudo, dedicação e independência. Os referidos autores apontaram que os adolescentes mostraram, em suas respostas, que há determinações sociais e de gênero, contribuindo para a elaboração de diferentes conceituações que podem refletir o contexto em que esses sujeitos estão inseridos. Sugerem a necessidade de estudos que aprofundem a análise sobre a prevalência de uma representação idealizada de trabalho, tido como meio de obter dinheiro e prestígio, o que não encontra harmonia com as configurações econômicas do final do século XX.

Nesse sentido, Delval (2002) recomendou o estudo das representações infantis, pois acreditava que as crianças têm muitas explicações sobre aspectos da realidade à sua volta, mesmo antes de receberem instrução formal, com a ressalva de que as pessoas agem a partir de suas representações. Dessa forma, o estudo das representações tem interesse em si mesmo por suas evidentes contribuições práticas.

As representações de crianças e adolescentes podem contribuir para a compreensão do ser humano e do processo de como se chega a ser adulto. Uma vez que as ideias repassadas pelos adultos às crianças e aos adolescentes podem estar carregadas de estereótipos e preconceitos, é preciso problematizar como essas ideias têm sido absorvidas para compreender que tipo de representações possuem.

Nessa direção, empreendemos este estudo, procurando identificar quais as representações crianças e adolescentes têm sobre o trabalho, delimitando a pesquisa em torno das questões relacionadas ao que se obtém com o trabalho e verificando a questão do trabalho doméstico quando realizado pela empregada e quando realizado pela mãe.

O problema que apresentamos se constituiu da seguinte indagação: quais as representações de crianças e adolescentes sobre a remuneração pelo trabalho? Como crianças e adolescentes representam o trabalho doméstico? Partindo dos pressupostos da teoria Piagetiana sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, a hipótese que norteou este trabalho é de que a compreensão dos sujeitos sobre a remuneração pelo trabalho evolui e ocorre por níveis diferentes de conhecimento, e crianças e adolescentes em uma mesma faixa etária podem ter representações diferentes sobre a remuneração pelo trabalho. Com relação ao trabalho doméstico, as revisões de literatura apresentadas apontam para uma representação construída socialmente de que o trabalho doméstico não é trabalho. Portanto, partimos da hipótese de que crianças e adolescentes absorvem essa representação e acreditam que o trabalho doméstico não é trabalho. Porém, suas ideias são frutos de elaborações próprias e não copiadas exatamente como são repassadas.

Nossos objetivos foram identificar e analisar as representações das crianças sobre a remuneração pelo trabalho e suas concepções acerca das tarefas executadas por uma empregada e pela mãe, verificando se para crianças e adolescentes há diferenças na execução e no pagamento pela realização desses serviços.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nossa revisão será apresentada em duas vertentes: uma sobre construção do conhecimento, cujos fundamentos tomamos da Epistemologia Genética. Outra vertente está voltada para a questão do trabalho e sobre o trabalho doméstico. Dessa forma, a apresentação de duas revisões fez-se necessária, sendo apresentadas nos tópicos subsequentes.

### **2.1. Princípios da teoria Piagetiana**

Nossa análise parte dos princípios da Epistemologia Genética que pressupõe que o conhecimento é construído por uma assimilação ativa do sujeito e que o desenvolvimento se dá por estágios. Cada estágio é regido por estruturas próprias, e alguns princípios são apontados por Piaget para explicar o desenvolvimento dessas estruturas. A evolução da inteligência para Piaget está orientada sempre em uma única direção, universal, no sentido da reversibilidade.

As invariantes funcionais são importantes conceitos na teoria, sendo elas a organização e a adaptação. A organização refere-se ao fato de que todo ato cognitivo pressupõe alguma estrutura intelectual, alguma organização dentro da qual ocorre. A adaptação intelectual se estabelece a cada equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar (PIAGET, 1966).

A adaptação cognitiva, para Piaget (1966), constitui-se de dois processos: assimilação e acomodação. Esta é o resultado das pressões exercidas pelo meio e

explica o desenvolvimento, enquanto a assimilação esclarece o crescimento. A acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, constituindo-se nas ações que resultam em uma mudança no esquema ou no seu desenvolvimento. A assimilação coloca o sujeito como o centro no processo de conhecimento, pois conhecer é agir sobre a realidade ou dados abstratos, integrando-os às estruturas mentais.

Todo e qualquer indivíduo sofre influências de fatores determinantes para o seu desenvolvimento: maturação e hereditariedade; exercício e experiência; e interações, transmissões sociais e equilíbrio. O crescimento orgânico, mais especificamente a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos, é responsável por certo número de condutas. A maturação desempenha papel importante durante todo o desenvolvimento, consistindo, essencialmente, em abrir possibilidades novas, o que lhe confere o *status* de condição necessária ao aparecimento de certas condutas (PIAGET; INHELDER, 1968).

Piaget (1964) afirmou que o surgimento das funções cognoscitivas supõe a colaboração entre os fatores do meio e o genoma, sendo crescente a importância dos primeiros. A herança e maturação na criança acendem a novas possibilidades, as quais se desenvolvem progressivamente. Para Piaget, os conhecimentos não estão no sujeito nem no objeto, mas nas interações entre os dois. Nessa direção, outros fatores importantes são o exercício e a experiência adquirida na ação realizada sobre os objetos, que contribui também para a formação das estruturas lógico-matemáticas. Piaget propôs dois tipos de experiência: a *experiência física*, que consiste na ação sobre os objetos, da qual o sujeito abstrai as propriedades destes. O segundo tipo é a *experiência lógico-matemática*, que consiste na ação sobre os objetos, com o objetivo de conhecer o resultado da coordenação dessas ações. Na experiência lógico-matemática, o conhecimento é abstraído da ação e não dos objetos, como na experiência física. Esta experiência não é um simples registro de dados, mas uma estruturação ativa, porque é sempre assimilação a quadros lógico-matemáticos.

As interações e transmissões sociais são necessárias para promover o desenvolvimento mental, mas insuficientes por si só, e Piaget (1973) afirmou que, constituídas as interações, se estabelece um equilíbrio entre o mental e o social. A interação entre o sujeito e o objeto e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos são indissociáveis uma da outra. Essa interação modifica, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto. Piaget (1973) defendeu que cada relação social constitui uma totalidade

nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Valores coletivos diferem de valores atribuídos à simples relação entre sujeito e objeto, pois implicam também elemento de trocas interindividuais.

Regras, valores de troca e sinais como a linguagem constituem aspectos dos fatos sociais. Piaget (2006) ressaltou que a aprendizagem insere-se nesse fator, afirmando que, mesmo no caso das transmissões sociais, nas quais o sujeito parece mais receptivo, deve ocorrer assimilação ativa da criança. Em seu processo de socialização, o indivíduo contribui e recebe ao mesmo tempo.

Finalmente, é necessário um processo de equilibração, que é fator necessário para conciliar a contribuição da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social. Ela constitui, por autorregulação, o processo regulador das estruturas (PIAGET, 1968). Wadsworth (1996) afirmou que Piaget propôs a equilibração como um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, considerando-a como mecanismo necessário que assegura ao sujeito interação entre este e o meio ambiente.

Como Piaget avaliou o desenvolvimento em sua evolução, ele propôs quatro estágios: sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. No período

sensoriomotor, a inteligência consiste em coordenar as ações. Por volta de 2-7 anos, a forma original de pensamento aparece e é denominada pré-operatória, quer dizer pré-lógica. Essa forma de pensamento difere de seu sucessor em três aspectos: incapacidade da criança em perceber transformações; ao referir-se às transformações, o sujeito assimila-as às suas próprias ações e não as operações reversíveis, e a possibilidade de formação de sistemas conjuntos depende de regulações perceptivas por oposição às operações em si mesmas (PIAGET, 1970).

As operações concretas consistem em uma estruturação direta dos dados reais, como classificar, seriar, igualar, colocar em correspondência etc. O possível reduz-se a um simples prolongamento virtual das ações ou operações aplicadas ao conteúdo dado. O campo de equilíbrio das operações concretas é limitado no sentido em que o que caracteriza tais operações se define pela compensação dos trabalhos virtuais e, conforme Piaget (1970), são compatíveis com as ligações do sistema, sendo estas limitadas tanto pela forma que apresentam as operações quanto pelo conteúdo das noções a que se aplicam.

O estágio formal caracteriza-se, segundo Piaget (1970), pela possibilidade de referir-se a enunciados hipotéticos. Não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a proposições que se referem a hipóteses. Sua propriedade mais aparente é referir-se a elementos verbais e não mais depender de objetos, indo, a partir de agora, do possível para o real. As concepções que as crianças e adolescentes têm sobre diferentes aspectos do mundo social não só diferem daquelas que possuem os adultos, como também apresentam surpreendente coerência e homogeneidade nas explicações. Para Denegri e Delval (2002), é possível estudar a evolução do conhecimento social, pois há diferentes conteúdos que podem ser analisados nas representações de crianças e adolescentes.

A diversidade se manifesta nos distintos conteúdos concretos e nas diferentes experiências sobre a própria realidade social a que recorrem nas explicações. As explicações apresentam recortes que são muito constantes ao longo de diferentes tipos de problemas, quer se trate de economia, política, as ideias sobre nação, sobre o trabalho ou a respeito de outros aspectos da realidade social (DENEGRÍ; DELVAL, 2002, p.48).

Para Denegri e Delval (2002), um dos aspectos essenciais do funcionamento mental é que as ações e as explicações dos sujeitos sobre os fatos ocorridos no mundo estão guiadas por representações ou modelos acerca de como e como funciona a realidade. Mas essas representações não aparecem de repente, seguem um longo processo de formação durante a infância e a adolescência. Pesquisadores que realizam estudos sobre o conhecimento social apresentam de três a quatro níveis de compreensão da realidade<sup>13</sup>.

Estudo de Enesco e Sierra (1995) sobre a construção da noção de trabalho, no qual as autoras utilizaram o método clínico com crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, apontou que existe uma evolução nas representações dos sujeitos sobre trabalho, afirmando que esta se reflete numa crescente compreensão de que a formação ou preparação para a execução de um trabalho.

Os níveis apontados por Enesco e Sierra (1995) foram: nível I, em que há uma visão primitiva do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados para determinada profissão. No nível II, as crianças acreditam que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não distinguem diferentes

---

<sup>13</sup> Exemplos desses estudos podem ser encontrados em Alessandrini (1997), Saravali (1999), Barroso (2000), Cantelli (2000) e Delval (2002).

profissões e, ou, necessidade de formação específica para atuar em cada uma delas. No nível III aparece a noção da necessidade de formação específica, e os sujeitos acreditam que cada profissão é valorizada de forma diferente. No nível IV, os sujeitos percebem que a formação prévia é uma condição necessária, mas não é suficiente para atuação adequada em uma profissão.

Os aspectos gerais apontados por Delval (2002) são descritos em níveis, a que o autor denominou I, II e III. No nível I, as crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. Esses sujeitos não compreendem o problema da escassez de trabalho e acreditam que o dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo, com isso, as primeiras relações entre trabalho e remuneração.

O nível II caracteriza-se pela percepção dos aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação a que se dispõe. Os sujeitos começam a distinguir entre as relações pessoais e as relações sociais ou institucionalizadas e a formular uma concepção mais realista da realidade. Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez.

Finalmente, no nível III os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível. Além de possuírem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a desenvolver um todo comum: os sistemas estão relacionados. Tornam-se críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõem soluções alternativas.

Na teoria piagetiana, o conhecimento se dá por estágios, e novos estudos embasados na teoria têm demonstrado que as crianças e os adolescentes constroem o conhecimento sobre a sociedade, passando por diferentes níveis de compreensão. O desenvolvimento do conhecimento social inicia-se com pré-conceitos, retirados pela criança dos dados fornecidos pela realidade, evoluindo até conceitos formais e sistematizados, advindos do desenvolvimento da capacidade de hipotetizar e inferir, a partir de abstrações próprias do indivíduo. A cada etapa de desenvolvimento novas aquisições vão-se incorporando às anteriores, aumentando em qualidade e quantidade as informações dos indivíduos sobre o funcionamento da realidade social.

## **2.2. Algumas concepções sobre trabalho e o trabalho feminino: a mulher e a questão da sua “invisibilidade”**

O trabalho é concebido, por Carmo (2005), como chave para superar infortúnios e o parâmetro para medir a acumulação de capital, evidenciando-se a capacidade de vencer na vida. Há uma supervalorização do trabalho que se dissemina em diferentes estratos sociais, condenando-se a redução da jornada de trabalho sob alegação de que “há necessidade de o país crescer”; o tema “trabalho é eleito como plataforma de campanhas políticas, entre outras variantes que se apresentam para a glorificação do trabalho.

Conforme defendeu aquele autor, a juventude dos anos de 1960 contestou a sociedade de consumo, criticando a acumulação de riquezas, apontando o valor atribuído ao ato de trabalhar no modelo capitalista. Em uma sociedade em que a participação na produção e o sucesso profissional são aspectos essenciais para a integração social, estar sem trabalho gera um sentimento de derrota.

Com relação ao trabalho, Trindade (2000) afirmou que, como elemento constituinte da vida ou que permite a sobrevivência, se naturalizou e, apesar das críticas que aparecem sobre essa questão, especula-se a possibilidade da constituição de uma sociedade do ócio, o trabalho ainda é considerado um dos aspectos mais relevantes da vida de um indivíduo. Com o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, a atividade transformou-se em atividade-trabalho, passando a ocupar grande parte da vida do ser humano.

A atividade como categoria essencial, certamente no início associada ao lúdico e à produção apenas do necessário para a sobrevivência do grupo, no decorrer da história da humanidade, transforma-se em trabalho, uma forma específica de atividade: trabalho como força, mercadoria, elemento de troca (...). A concepção de trabalho, embora aparentemente universal e sem fronteiras históricas, tem sido construída e reconstruída através dos tempos, fortemente impregnada pelos modelos políticos, econômicos, filosóficos, sociológicos e religiosos que constituem as relações humanas (TRINDADE, 2000, p. 100-109).

A mulher não está isenta das influências das mudanças no mundo do trabalho. Para Bertolini (2002), a crescente participação feminina no mercado de trabalho provocou mudanças significativas nos padrões de seu comportamento em relação à maternidade, papel conjugal e profissional. Considerando que no início do século XX

o espaço social da mulher estava restrito ao círculo familiar, justificava-se ser nele que ela deveria receber sua educação e que aprendesse as prendas domésticas.

Na década de 1940, a mulher começa a conquistar espaço, mesmo que tímido, no mercado de trabalho. A partir da década de 1960, seu ingresso nas universidades, a fragilidade do modelo patriarcal e o processo de emancipação tomaram força. Atualmente, os resultados dessas transformações tornam-se evidentes com a busca da mulher por realização pessoal, de um lado, e profissional, de outro. O desejo de independência econômica e a preservação de seu papel de mãe ao mesmo tempo se dão de forma conflituosa (BERTOLINI, 2002).

Sina (2005) completou que a relação da mulher com o trabalho comporta muitas vertentes: desde a mulher que cuida dos filhos de outra mulher que trabalha fora, passando pela que trabalha no chão de fábrica ou em uma loja, até a que se tornou gerente de uma grande empresa. Vaitsman (2001) acrescentou que, por um lado, a dicotomia público/privado e a associação mulher/natureza/procriação/esfera doméstica vem-se tornando teoricamente “disfuncionais” tanto em função do lugar que as mulheres ocupam no mundo do mercado e da política quanto devido à sua própria situação de domínio da biologia, da natureza. Na prática, mesmo nas condições do capitalismo avançado, as mulheres ainda têm sido as principais responsáveis pela procriação e pela esfera da reprodução doméstica.

No âmbito da discussão sobre o papel da mulher, Soihet (2002) acreditava que o comportamento feminino de reivindicar uma participação mais plena na sociedade, a partir da década de 1920, é considerado ameaça à ordem instituída por interesses masculinos, em que se teme a perda de seu domínio nas relações de poder entre gêneros. Até a filosofia desde seus primórdios, no século XV, afirmava-se a inferioridade das mulheres na razão como fato incontestável, cabendo a elas cultivá-la apenas no cumprimento de seus deveres “naturais” de obedecer ao marido, ser-lhe fiel e cuidar dos filhos.

Na medicina do século XVIII, conferia-se respaldo científico a essas ideias, creditando às mulheres características femininas, por razões biológicas, como a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Diante disso, a mulher sempre foi destinada, por uma ordem social existente e advinda de meio externo, a atuar no espaço doméstico. Espaço esse que chegou a ser considerado “natural” diante das justificativas apresentadas até mesmo pela ciência. Para Viana (2006), o processo

histórico que levou à divisão social do trabalho criou a distinção tão discutida atualmente entre trabalho produtivo e improdutivo.

Aquele autor defendeu que o trabalho produtivo se volta para a reprodução dos bens necessários para a reprodução da sociedade, e o trabalho improdutivo, por sua vez, deve criar as condições de reprodução do modo de produção. Existe divisão clara nessa relação: o trabalho produtivo é executado pelos indivíduos do sexo masculino, e o improdutivo (trabalho doméstico) é destinado às mulheres. Disso decorrem repressão à mulher no trabalho produtivo e coerção ao trabalho doméstico, visto que este permite a reprodução da força de trabalho (VIANA, 2006).

Para Ferreira (2006), uma vertente que contribui para repensar o trabalho da mulher é o feminismo, o qual mostrou que em todas as sociedades o trabalho realizado por mulheres é invisível, desvalorizado e, muitas vezes, sequer considerado como atividade econômica. O trabalho doméstico, realizado no âmbito privado e não classificado como atividade produtora de riqueza, quase sempre é caracterizado como “trabalho de mulher”, mas nunca é visto como “trabalho”.

A divisão sexual do trabalho, socialmente construída, reparte as atividades entre homens e mulheres e atribui menor valor ao trabalho realizado por elas, delimitando os campos em atividades masculinas e femininas. Essa divisão do trabalho ocorre de maneira injusta e desigual. Para muitas mulheres, são ainda fechados alguns postos de trabalho, como aqueles que envolvem tecnologia de ponta ou, mesmo, que rompam com a ideia de feminilidade (FERREIRA, 2006).

Embora muitos autores defendam que a entrada da mulher no mercado de trabalho se deu após a consolidação do capitalismo, Carmo (2005) relatou que ela sempre trabalhou: nas sociedades primitivas executando tarefas agrícolas e domésticas; no período da Revolução Industrial, nas fábricas e nas duas Guerras Mundiais sua atuação também foi necessária. Entretanto, a mulher nunca deixou de assumir o trabalho doméstico. Para o autor, reconhecer o trabalho feminino e sua importância social relaciona-se ao reconhecimento do direito a uma vida autônoma, à independência econômica, em concordância com uma cultura que valorize a liberdade.

Todas essas crenças, vivenciadas em diferentes culturas, são transmitidas de uma geração para outra, por meio das interações que se estabelecem entre os membros dos grupos, das atitudes e da perpetuação de tradições. Adultos, crianças, jovens e idosos absorvem-nas, muitas vezes, sem questioná-las. As crianças e os

adolescentes absorvem de sua cultura valores que os adultos acreditam serem importantes para a vida social do grupo. Dessa forma, transmitem aos mais jovens sua visão de mundo, muitas vezes carregada de estereótipos e preconceitos que prejudicam a convivência das pessoas.

A mulher, como apontaram os referidos autores, sempre foi subjugada socialmente e teve papéis sociais delegados em função de sua constituição biológica, sem que houvesse questionamentos sobre esses espaços e lugares determinados a ela. Dessa forma, há necessidade de se estudar como as crianças concebem o trabalho dentro e fora do âmbito doméstico, visando conhecer como se formam suas representações e como estas podem ser vivenciadas na família, na escola, na sociedade e de que forma podem ser direcionadas a políticas públicas de atendimento à infância.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fundamentamos nossa pesquisa no Método Clínico Piagetiano, levantando as representações de crianças e adolescentes, por meio da entrevista clínica, apoiada em material concreto. Partimos da teoria Piagetiana, que pressupõe que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, através de um processo contínuo de assimilação e equilíbrio, sendo, portanto, uma pesquisa cuja abordagem é hipotético-dedutiva (PIAGET, 1967; 1964; 1968).

#### 3.1. População e amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes matriculados em uma escola particular de Viçosa, MG. A população atendida nessa instituição caracteriza-se por crianças de classe média e classe média alta, oriundas de famílias residentes na cidade de Viçosa.

A amostra do estudo foi composta por 10 crianças, compreendendo as faixas etárias médias de 4; 6; 7; 10; 11 e 13 anos, totalizando 60 sujeitos. A definição de criança e de adolescente adotada nessa proposta baseou-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que considera *criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade* (ECA, 1990, p. 01). Procuramos abranger teoricamente três estágios de desenvolvimento: pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, visando realizar um estudo evolutivo.

Selecionamos a amostra por meio da técnica da amostragem intencional, que é um tipo de amostragem não probabilística, na qual se escolhem intencionalmente os sujeitos que farão parte do estudo (MARCONI; LAKATOS, 1999). A caracterização das crianças selecionadas para esta pesquisa é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização das turmas da educação infantil e ensino fundamental em setembro de 2008, Viçosa, MG

Turmas		Menor idade (anos)	Maior idade (anos)	Média de idade	Nº de meninas	Nº de meninos	Total
Educação Infantil	1º período	4,4	5,1	4,5	6	4	10
	Série inicial	6,1	7,1	6,5	5	5	10
Ensino Fundamental	1ª série	7,4	8,6	7,7	5	5	10
	4ª série	9,6	11,4	10,6	5	5	10
	5ª série	10,11	12,3	11,4	5	5	10
	7ª série	13,4	14,4	13,9	5	5	10
Total					<b>31</b>	<b>29</b>	<b>60</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Selecionamos crianças nas faixas etárias indicadas com vistas à obtenção de sujeitos que estivessem teoricamente nas fases iniciais e finais de cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, uma vez que esta pesquisa se constituiu de estudo evolutivo e foi caracterizado como transversal. Ou seja, selecionam-se diferentes grupos de sujeitos com idades distintas, para verificar como as ideias mudam, o que permite obter dados evolutivos em pouco tempo e, ao mesmo tempo, examinar grande número de sujeitos (DELVAL, 2002).

### 3.2. Método de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada pela entrevista clínica, que consiste em apresentar às crianças uma situação de perguntas apoiadas em material concreto. A entrevista clínica é um tipo de entrevista na qual se procura a explicação do sujeito sobre aspectos básicos de seu pensamento, os quais estão relacionados com a

categoria de estudo. Trabalhamos com dados primários, uma vez que este tipo de análise foi realizado, pela primeira vez, diretamente com os sujeitos que não receberam tratamento analítico.

O material elaborado especificamente para esse fim constou de gravuras com situações conforme a descrição seguinte.

**Situação 1** – Gravura A. Pessoas trabalhando em um escritório.

Gravura B. Pessoas recebendo o pagamento pelo trabalho.



**Situação 2** – Gravura A. Empregada servindo lanche aos filhos da patroa.

Gravura B. A própria mãe executando a mesma tarefa.



As perguntas foram relacionadas ao conteúdo das fichas e, de acordo com as respostas dos sujeitos, foram feitas perguntas complementares. A criança foi encaminhada, individualmente, para uma sala previamente preparada, onde foi submetida à entrevista com perguntas relacionadas à categoria estudada.

### 3.3. Procedimentos de análise dos dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas em protocolos específicos para este fim. Para análise das respostas, estas foram tratadas de acordo com cinco categorias apontadas por Piaget (1947): **não importismo**, quando a criança responde

qualquer coisa para se livrar do interrogatório; na **fabulação**, a criança inventa uma história que não tem nada a ver com o tema pesquisado; **crença sugerida**, em que o entrevistador ou o material apresentado sugerem uma resposta à criança; **crença desencadeada**, na qual a criança responde à questão apresentada, mesmo que seja nova para ela; e **crença espontânea**, em que a pergunta não é nova para a criança, mas ela pensa em uma resposta e esta é produto original de seu pensamento.

Os níveis de compreensão sobre a realidade social foram usados como critério de análise dos dados obtidos neste estudo. As características de cada nível são apresentadas e discutidas no Quadro 1. Acrescentamos o nível Pré-I, de elaboração nossa, uma vez que Delval sistematizou as características do desenvolvimento do conhecimento social a partir do nível I, em função de suas pesquisas terem início com crianças de 6 anos de idade. O nível, que denominamos Pré-I inicia-se, neste estudo, com crianças de 4 anos. O nível Pré-Nível I é caracterizado por grande número de respostas fabuladas e não importistas. Há ausência de sistemas interpretativos, e a criança não entende bem o que é trabalho. Seus conceitos ainda são como pré-conceitos, portanto não há conceito de trabalho formulado sistematicamente. Segue-se o Quadro 1, em que expomos as características dos níveis de compreensão da realidade social, segundo Delval (2002).

Delval e Denegri (2002) apontaram que, no nível I, de 6 até 10 anos de idade, aproximadamente, as crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si. As crianças não compreendem o problema da escassez, pois, para elas, o dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração. O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciá-los entre si; só difere a quantidade de trabalho. Os extratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver em suas explicações duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, as mudanças são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.

## Quadro 1 – Níveis de compreensão sobre a realidade social

Níveis	Características
<p><b>Nível I</b> <b>(6 a 10 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos.</li> <li>- A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam.</li> <li>- Estes sujeitos não compreendem o problema da escassez.</li> <li>- O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração.</li> <li>- Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como instrumento de intercâmbio.</li> <li>- O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciar os trabalhos; só se difere à quantidade de trabalho.</li> <li>- Os estratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver nas explicações dos sujeitos duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, as mudanças são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.</li> <li>- Representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados para determinada profissão.</li> <li>- O trabalho se compra como qualquer mercadoria.</li> </ul>
<p><b>Nível II</b> <b>(10 a 12 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação de que se dispõe.</li> <li>- Os processos incluem uma duração temporal, desenvolve-se em um período mais ou menos longo com fases intermediárias.</li> <li>- Começam a distinguir entre as relações pessoais e as relações sociais ou institucionalizadas.</li> <li>- Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade.</li> <li>- Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. São capazes de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não correspondem, em sua totalidade, às suas inter-relações, nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.</li> <li>- Entendem que existem restrições e resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além dos desejos das pessoas.</li> <li>- Surge a ideia de escassez e de que os recursos são limitados.</li> <li>- Dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos.</li> <li>- O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade.</li> <li>- Começa-se a conceber a mudança como um processo, e uma de suas principais características é que, uma vez iniciado, esse processo necessariamente segue em frente.</li> <li>- Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas.</li> </ul>

Continua...

Quadro 1 – Cont.

Níveis	Características
<p><b>Nível III (a partir dos 12 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações.</li> <li>- Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação.</li> <li>- O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível.</li> <li>- Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.</li> <li>- Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas.</li> <li>- A ideia de que cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes passa a ser compreendida. Já se capta também a distinta valorização social que tem cada profissão.</li> <li>- Habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os sujeitos são capazes de compreender as relações entre a fabricação, a distribuição e a demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.</li> </ul>

Fonte: DELVAL; DENEGRI, 2002.

Esse nível representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados. Uma característica interessante é a crença de que o trabalho se compra como qualquer mercadoria, e isso se deve à generalização própria do pensamento operatório concreto. A generalização consiste em apresentar as mesmas explicações a fatos diferentes (DELVAL; DENEGRI, 2002).

O nível II vai, aproximadamente, dos 10 aos 12/13 anos de idade. As crianças e adolescentes começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações disponíveis. Segundo Delval e Denegri (2002), agora as crianças já são capazes de estabelecer relações entre aspectos separados no nível anterior e compreendem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não compreendem em sua totalidade suas inter-relações nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.

No nível II, as crianças entendem as restrições e a resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, pois as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais, indo além dos desejos das pessoas. Surge a ideia de escassez e da limitação dos recursos e dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos. O trabalho converte-se na principal

forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade. Para Delval e Denegri (2002), neste nível começa-se a conceber a mudança como processo. Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar determinado trabalho, mas não reconhecem a distinção entre diferentes profissões e, ou, a existência de formações específicas para cada uma delas.

Todas essas aquisições preparam a criança para a transição ao nível III, que se caracteriza pela capacidade de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível, levando os processos ocultos e, portanto, devem ser inferidos a ocuparem papel central em suas explicações. Estas podem, agora, examinar, sistematicamente, as diversas possibilidades apresentadas em uma situação. Os adolescentes do nível III possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.

Delval e Denegri (2002) mostraram como os adolescentes desse nível se tornam críticos com a ordem social vigente, emitindo juízo sobre sua organização e propondo soluções alternativas. Para os adolescentes, cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes, captando também a distinta valorização social de cada profissão. Agora existe a habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os adolescentes são capazes de compreender as relações entre a fabricação, distribuição e demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.

As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I, pois são carentes de conteúdo e não refletem o pensamento da criança. A análise foi realizada de acordo com as categorias de respostas encontradas e classificadas em níveis de compreensão, remetendo aos níveis propostos por Delval (2002), sendo eles: nível I, nível II e nível III. Devido ao fato de as pesquisas de Delval terem sido realizadas com crianças de 6 anos de idade em diante, criamos o nível Pré-I, caracterizado por grande número de respostas fabuladas e não importistas. Há ausência de sistemas interpretativos, e a criança não entende bem o que é trabalho. Seus conceitos ainda são como pré-conceitos, portanto não há um conceito de trabalho formulado sistematicamente.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tomamos como base para análise dos dados o quadro dos níveis proposto por Delval (2002), acrescentando-se a este o nível Pré-I, pois nossa pesquisa se iniciou com crianças de 4 anos, enquanto nos estudos desse autor as análises iniciam-se com crianças de 6 anos de idade. Apresentamos os resultados de cada categoria classificando as respostas das crianças de acordo com esses níveis.

A Tabela 2 mostra os percentuais obtidos de crianças nos diferentes níveis de compreensão do conhecimento sobre o trabalho remunerado e o trabalho não remunerado, com a discussão dos resultados por nível encontrado.

Como mostrado na Tabela 2, encontramos evolução do conhecimento sobre a remuneração pelo trabalho, de acordo com as faixas etárias estudadas. Na situação A, sobre a descrição das atividades e a remuneração pelo trabalho buscamos a compreensão das crianças e adolescentes sobre o trabalho remunerado e o não remunerado.

##### **Situação 1 – Pessoas trabalhando em um escritório e recebendo remuneração pelo trabalho**

Com relação à descrição das atividades e à remuneração pelo trabalho, encontramos 100% das crianças de 4 anos, 70% das crianças de 6 anos e 40% das crianças de 7 anos no nível Pré-I, pois descreveram sucintamente as características do trabalho apresentado. O Gráfico 1 traz os percentuais encontrados.

Tabela 2 – Porcentagens de crianças e adolescentes em cada nível, considerando-se a categoria Trabalho remunerado X Trabalho não remunerado e trabalho doméstico

Faixa Etária	Situação 1 – Descrição das atividades e pagamento pelo trabalho				Situação 2 – Trabalho doméstico: o trabalho da mãe X o trabalho da empregada				Média (%)			
	PI	I	II	III	PI	I	II	III	PI	I	II	III
4	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-
6	70	30	-	-	70	30	-	-	70	30	-	-
7	40	60	-	-	10	90	-	-	25	75	-	-
10	-	30	70	-	-	50	50	-	-	40	60	-
11	-	20	80	-	-	-	80	20	-	10	80	10
<b>13</b>	-	-	60	40	-	-	80	20	-	-	70	30

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

P – PRE-I  
 I – NÍVEL I  
 II – NÍVEL II  
 III – NÍVEL III

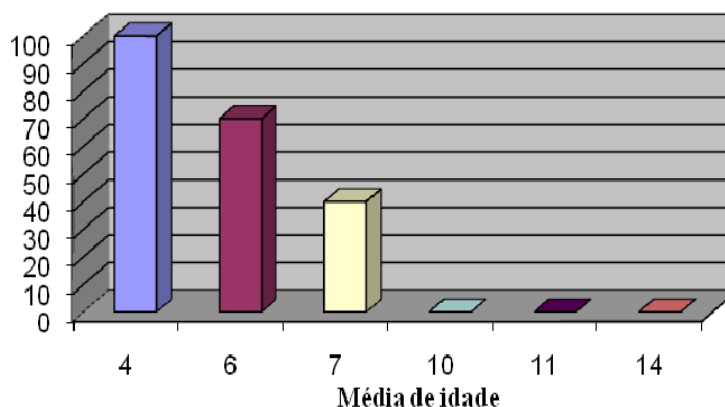


Gráfico 1 – Percentual de crianças no Nível Pré-I, na situação 1 - Pessoas trabalhando em um escritório e recebendo remuneração pelo trabalho.  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré I não aparecem justificativas sistematizadas, e as crianças acreditam que nada pode ser pago além do dinheiro. As crianças muito pequenas, por volta de 4 anos de idade, apontaram como única forma de pagamento o dinheiro, não

compreendendo a questão do papel da mãe na execução de tarefas domésticas. As crianças de 4 a 6 anos de idade apresentaram dificuldades em relação à caracterização do trabalho. Crianças maiores, entre 7 e 14 anos, apontaram questões como “reconhecimento”, “ganho de amigos”, “conhecimentos” como algo que poderia ser obtido no trabalho.

Quando apresentamos as fichas de trabalho em um escritório, embora as crianças identificassem as atividades, acreditavam que o dinheiro deveria ser usado para a remuneração e não compreenderam as questões sociais envolvidas no mundo do trabalho. Inicialmente, perguntamos às crianças sobre a possibilidade de se receber pelo trabalho algo que não fosse dinheiro. As respostas indicaram ausência de sistemas interpretativos, pois a criança possuía um pensamento pré-conceitual, característico do pensamento transdutivo, que significa a ligação de vários pré-conceitos indo de um particular a outro, não sendo ainda capaz de estabelecer relações. Ou seja, a criança não percebe as situações em um todo coerente, mas somente suas partes.

Quanto à pergunta se as pessoas poderiam receber algo que não fosse dinheiro, as crianças do nível Pré-I responderam que não era possível, mas suas justificativas eram ainda muito simplistas, como pode ser visto no extrato a seguir.

- Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa pelo trabalho que não seja dinheiro? (Responde depois de um longo tempo) – Senão não...fica...fica sem dinheiro... (**Criança 4, de 4;6 anos<sup>14</sup>, nível Pré-I**).

Em seguida apresentamos os cartões com as situações para que as crianças respondessem às perguntas sobre a remuneração. Apresentamos os dados obtidos na primeira situação, com duas gravuras: pessoas trabalhando em um escritório e chefe efetuando pagamento.

**Situação A** - Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? *Escritório. Trabalhando.* - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? *Pegando dinheiro com o moço.* - Porque você acha que um está dando dinheiro para o outro? *Ta pagando ele.* - Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? *Não!* (**Criança 6, de 4;11 anos, nível Pré-I**).

---

<sup>14</sup> Piaget separou o ano dos meses utilizando ponto-e-vírgula. Neste estudo, utilizamos a mesma convenção.

-Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa que não seja dinheiro? (*balança a cabeça em sinal positivo*) – *Pode ser alguma coisa igual a minha mãe. Ela...às vezes no dia das mães...ela...todas as professoras no dia das professoras todas elas ganham uma flor.* - *Elas ganham uma flor pelo trabalho delas? É, elas são professoras e ganham uma flor* (**Criança 1, de 6;5 anos, nível Pré-I**).

- Você acha que uma pessoa pode receber alguma coisa pelo trabalho dela, sem ser dinheiro? *Não, senão ele não pode sustentar a família* (**Criança 8, de 7;5 anos, nível Pré- I**).

Quando apresentamos o material concreto, as crianças do nível pré-I mostraram os objetos da gravura (computador, mesa de trabalho) como opções de pagamento. No entanto, surge a ideia de que o trabalho pode ser uma forma de conseguir amigos, e essa resposta apareceu em 10% das crianças. O pagamento com cartão também apareceu em 10% das respostas do nível pré-I, iniciando-se as ideias que caracterizam o nível I.

No nível I, os percentuais foram: 30% das crianças de 6 anos, 60% das crianças de 7 anos; 30% das crianças de 10 anos e 20% das crianças de 11 anos, como pode ser visto no Gráfico 2.

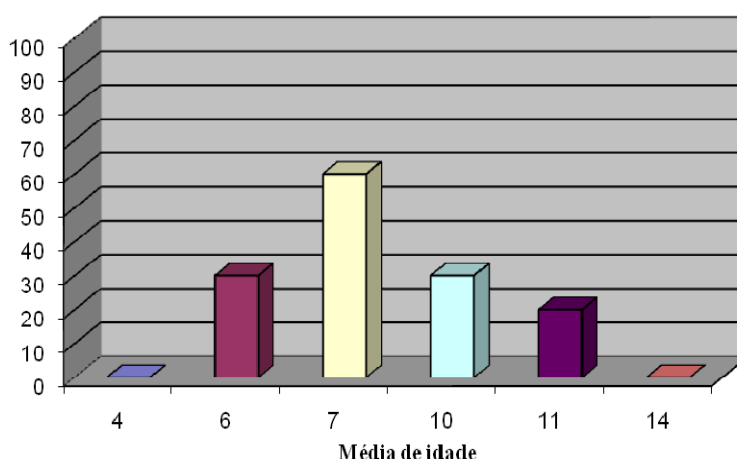


Gráfico 2 – Percentual de crianças no Nível I, na situação 1- Pessoas trabalhando em um escritório e recebendo remuneração pelo trabalho.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A caracterização dos trabalhos é bem definida no nível I. As crianças não apresentam dúvidas sobre o que pensam a respeito do que é feito por diferentes profissionais. O mundo social, como mostrou Delval (2002), é composto de relações sociais estabelecidas entre indivíduos e, dessa forma, já aparece a ideia de relação entre patrão e empregado, bem como a noção de “recompensa” por um trabalho bem executado.

Na visão de crianças de 7 anos, qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro. Inicialmente, no nível I não se percebe, nas respostas das crianças, relação entre tipos de trabalho e remuneração, confirmando o que Enesco e Sierra (1995) apontaram como resultado de suas pesquisas. Também encontramos essa característica nesta pesquisa, não havendo diferenciação de trabalhos em que se ganha mais ou em que se ganha menos. Os extratos a seguir exemplificam essas características.

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Acho que elas estão...num lugar, votando. Não...tão é...digitando no trabalho. - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? Ele ta pagando. - Quem está pagando? (aponta para o homem da direita). Ele.-Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Eu acho que pode ser...cartão **(Criança 4, de 6;9 anos, nível I)**.

- Acho que isso aqui é...pessoas trabalhando. - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? E aqui é recebendo o salário. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Ele pode...eu acho que ele pode ganhar pelo trabalho dele, igual a minha mãe...a minha mãe um dia me falou... ela recebe...mais...pra ela, ela recebe mais do que dinheiro...pra ela, ela recebe dinheiro e alegria pra ela trabalhar...pelo que ela trabalha...ela gosta do trabalho dela...é...o meu pai também diz isso...que ele gosta do trabalho...então ela pode receber o trabalho, pode receber alegria...pode receber tristeza...pode receber muita coisa **(Criança 3, de 7;6 anos, nível I)**.

As crianças baseiam-se nas ideias aprendidas em seu meio social, como mostrado na fala anterior. O trabalho não é meio somente para ganhar dinheiro, mas outras questões aparecem: alegria, tristezas etc.

- Estão trabalhando no computador. - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? O chefe tá dando dinheiro pro gerente porque ele trabalhou muito bem. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Pode sim. - O que? Ele pode receber...pode receber um presente...um monte de coisas...como consideração que ele trabalhou muito bem **(Criança 7, de 7;4 anos, nível I)**.

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Eles tão mexendo na Internet, e...trabalham. - Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? É uma sala de informática e esse ta recebendo dinheiro deste. - Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Todo

trabalho...se você é bom, tem o...reconhecimento, alegria de não ficar sem nada pra fazer... (Criança 1, de 10;2 anos, nível I).

“- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Eles tão num escritório, trabalhando. -O que você acha que estas pessoas estão fazendo? O chefe ta pagando. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Pode ser que sim, mas na maioria das vezes, é dinheiro. - O que, além de dinheiro? Olha, é igual eu já falei, tem lugar que paga com vales” (Criança 10, de 11;0 anos, nível I).

Quando perguntamos se as pessoas poderiam receber alguma coisa além do dinheiro pelo trabalho, as crianças apresentaram opções como *reconhecimento, carinho, elogios, prêmios por produção, satisfação, felicidade, podem aprender coisas da vida, vale-transporte, vale-compras ou refeição*. No entendimento dessas crianças, é possível que o patrão pague com vales em vez de dinheiro. É concebível ganhar outras coisas, desde que o dinheiro continue sendo a forma principal de pagamento.

A influência que a criança recebe de seu meio social pode ser uma justificativa para a ampliação de suas possibilidades de respostas como apontado nos extratos de suas falas. A escola também exerce sua ação, pois há utilização de termos que denotam certa escolarização. Ressalta-se que, mesmo sofrendo influências de seu meio, essas respostas podem ser originais, produto de uma elaboração própria.

No nível II, diante da pergunta se as pessoas poderiam receber alguma coisa sem ser dinheiro pelo trabalho, as crianças apresentaram opções como *reconhecimento, carinho, elogios, prêmios por produção, satisfação, felicidade, podem aprender coisas da vida, vale-transporte, vale-compras ou refeição*. Essas respostas foram mantidas pelas crianças quando apresentamos as situações de trabalho em um escritório. É possível, para crianças do nível II, que o patrão pague com vales em vez de dinheiro. Surge a questão de ganhos por produção e reconhecimento pelo bom desempenho do trabalho. Encontramos 70% das crianças de 10 anos, 80% das de 11 anos e 60% dos adolescentes, como pode ser visto na Tabela 2.

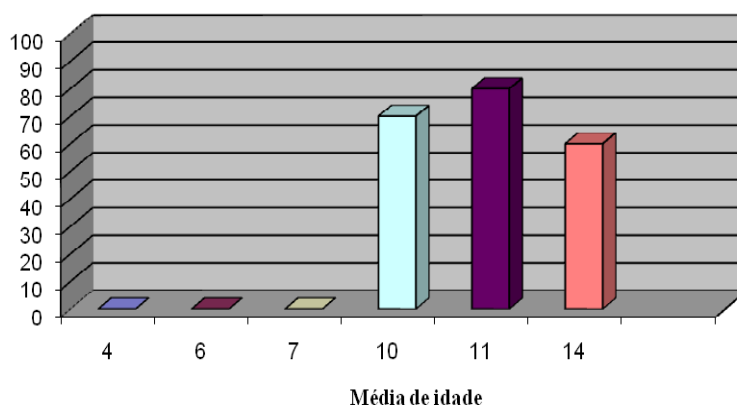


Gráfico 3 – Percentual de crianças no Nível II, na situação 1- Pessoas trabalhando em um escritório e recebendo remuneração pelo trabalho.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

O dinheiro permanece como principal finalidade do trabalho, como mostram as falas dos sujeitos. Os extratos que se seguem exemplificam essas características.

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Eles estão em um escritório e trabalhando, esse aqui ta pedindo informação para poder digitar no computador. -O que você acha que estas pessoas estão fazendo? Aqui ele ta pagando pelo trabalho dele. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? É igual eu falei...se ele precisar...mas na maioria das vezes, a gente vê pagar é dinheiro (**Criança 5, de 11;0 anos, nível II**).

- Esses dois caras tão trabalhando. Estão num negócio de computador...é...numa sala de...gente! Computadores. -E aqui esse cara, ele é o chefe desse aqui e ta pagando o dinheiro dele, por causa que ele trabalhou aqui. - Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Depende! - Depende de que? - Tipo assim...se o salário dele é R\$ 50,00, mais ou menos, supondo, ai... desses R\$ 50,00 esse aqui (aponta para a figura que ela disse ser o chefe) poderia comprar vários alimentos ou dar cesta básica em vez do dinheiro se ele tiver precisando. Agora, se ele preferir dinheiro... - Mas ele (chefe) tiraria do salário do empregado? Ou seria algo a mais do que o salário que ele paga? É! Tiraria do salário dele (**Criança 3, de 11;4 anos, nível II**).

Conforme o extrato anterior, há início de pensamento hipotético e aparece a questão da negociação entre patrão e empregado, o que caracteriza a compreensão de relações sociais, como apontado por Delval (2002).

-Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa que não seja dinheiro pelo trabalho delas? Depende, antigamente sim, mas agora acho que não! Antes era troca de uma coisa por outra e agora é só dinheiro (**Criança 9, de 11;8 anos, nível II**).

Aparece, em algumas falas das crianças, a noção de um processo histórico na questão das relações de trabalho, especialmente no que se refere ao pagamento pelo trabalho. No nível II, percebe-se mais claramente a influência da escola e do meio social nas respostas dos sujeitos. A ideia de *troca* remete ao processo de escambo praticado como forma de pagamento de mercadorias na época do Brasil império e, atualmente, em regiões onde o dinheiro é escasso ou, ainda, ausente. Exemplos dessa prática podem ser encontrados no Nordeste brasileiro e Rio Grande do Norte. O escambo é uma troca de mercadoria por outra mercadoria considerada como tendo valores iguais pelos agentes de troca. Embora a criança não faça referência ao termo “escambo”, ela menciona a troca, e isso mostra uma possível influência da escola em sua resposta.

Essa é uma ideia que mostra a transição para o nível III, caracterizado pela capacidade de inferências e de pensar em um mundo do possível, mas, agora, já indo direto do possível ao real. Nas falas dos adolescentes, cujas respostas se enquadram no nível III, percebe-se o pensamento hipotético, no qual empregam termos como “*por exemplo*”, “*suponhamos*” para criarem situações que exemplifiquem o que estão pensando.

O dinheiro ainda é uma forma fundamental de se pagar pelo trabalho, entretanto há outras formas que podem substituir o pagamento ou complementá-lo, como moradia, vales, transporte etc. Os adolescentes já usam o pensamento lógico-matemático para exemplificar situações em que há substituição do dinheiro por outra forma, como no caso de vales.

Embora acreditassem que pelo trabalho se podem ganhar coisas materiais, essas crianças apontaram outras possibilidades de ganhos, como *aprendizado, convivência com as pessoas, experiência, conhecimento, amigos, felicidade*. No nível III encontramos 40% dos sujeitos entre 13 e 14 anos de idade, não tendo crianças de outras faixas etárias nesse nível, como mostrado no Gráfico 4.

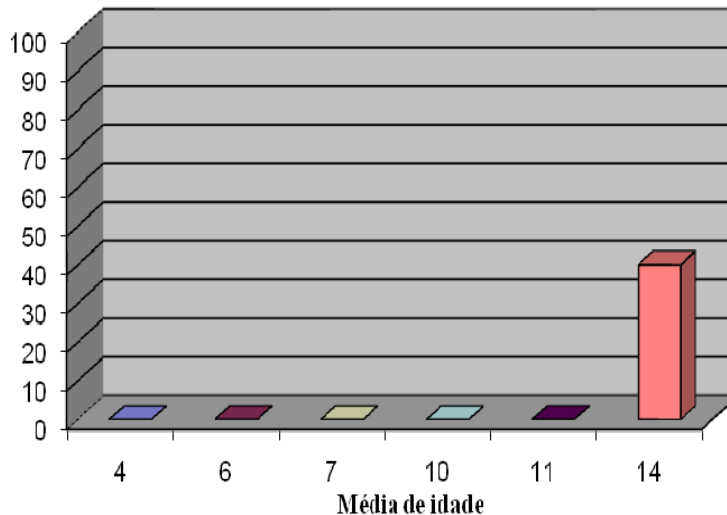


Gráfico 4 – Percentual de crianças no Nível III, na situação 1- Pessoas trabalhando em um escritório e recebendo remuneração pelo trabalho.  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Nos extratos a seguir, exemplificamos repostas características do nível III.

- Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa que não seja dinheiro? Podem. Elas podem saber mais coisas...aprender coisas novas...  
 - Mas existe outras formas de pagamento sem ser com dinheiro? Pode ser com bens, casa, carros, mas não é comum isso...é mais...certo...o dinheiro...salário...assim (**Criança 4, de 11;8 anos, nível III**).

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Eu acho que elas tão...trabalhando...em um escritório ou coisa assim... - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? Recebendo pagamento. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Material? Às vezes... Bom...tem coisas que você acaba recebendo... assim...mesmo sem você saber que é... a convivência com as pessoas... é... experiência... mas... material tem... vale transporte, alimentação. - Mas isso não faz parte do pagamento do salário? É... faz! (**Adolescente 5, de 14;2 anos, nível III**).

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Acho que esse é um lugar de trabalho onde todo mundo tá competindo pra ver quem vai... ganhar... ser melhor pro chefe, não sei. - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? E esse é alguém pagando a outra pessoa. - Porque você acha que um está dando dinheiro para o outro? Tá pagando o salário dele. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Pode! Eu acho que pode.- O quê? No caso... conhecimento... eu acho que pode receber e. dependendo, não sei... se a pessoa não for feliz, entendeu? Ela pode ...a... felicidade, amigos... ela pode conseguir trabalhando!” (**Adolescente 9, de 14;1 anos, nível III**).

Como mostrado nessa fala, o trabalho pode ser considerado como meio de se adquirir mais conhecimento, e a questão afetiva aparece. Dessa forma, ele acredita

que uma pessoa pode ter no trabalho um meio para ser feliz. Na fala a seguir, o adolescente apresenta um cálculo para exemplificar o pagamento por meio de tickets.

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo? Pessoas trabalhando. - O que você acha que estas pessoas estão fazendo? O cara recebendo. -Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro? Por exemplo... igual um ticket...alguma coisa. - O que ele faria com este ticket? Ah... sei lá... o ticket alimentação... em vez de ele tá pagando um dia pra almoçar num restaurante popular, ele vai almoçar de graça com este ticket alimentação; ele iria ver um jogo de futebol... igual meu pai sempre leva a gente... paga três reais de ingresso, ele poderia receber os tickets que ele gastaria mesmo, eles receberiam o ingresso e dá no mesmo. Como ele iria manter a família? Não! To falando assim... ele ia receber os tickets, mas os tickets ele saberia quanto que ele ia gastar. Seria algo além do salário? Não! Podia ser cota do salário, por exemplo, ele ganha  $x$ ;  $0,2x$  ele sabe que ele vai gastar pra ver o jogo, então esse  $0,2x$  ele já sabe que é do ticket. - Então ele receberia o salário dele e uma parte ele receberia em ticket? É... ele já tinha planejado que ele ia gastar esse dinheiro (**Adolescente 7, de 13;6 anos, nível III**).

Percebe-se nessa fala que há discussão de uma situação hipotética e uma articulação muita bem estruturada de ideias. Os sujeitos do nível III são capazes de prever, partindo-se do possível para o real. Para Piaget (1964), o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias. Há no adolescente interesse por problemas que são hipotéticos, ou seja, que não têm relação com a realidade do dia a dia, ou por problemas em que antecipam situações futuras, elaborando teorias abstratas.

### **Situação B - O trabalho da mãe X o trabalho da empregada**

Quando apresentamos as fichas com uma empregada servindo lanche à família e uma mãe servindo lanche aos filhos, 100% das crianças de 4 anos, 70% das crianças de 6 anos e 10% das de 7 anos afirmaram que a empregada deve receber um salário por seu trabalho e a mãe não recebe nada porque “não está trabalhando”. Isso demonstra a representação de que o trabalho doméstico “não é trabalho”. Pode ser inferência das crianças a partir da ideia geral do que é trabalho, ou seja, “serve para ganhar dinheiro”. No Gráfico 5, podem-se visualizar os percentuais de crianças no nível Pré-I.

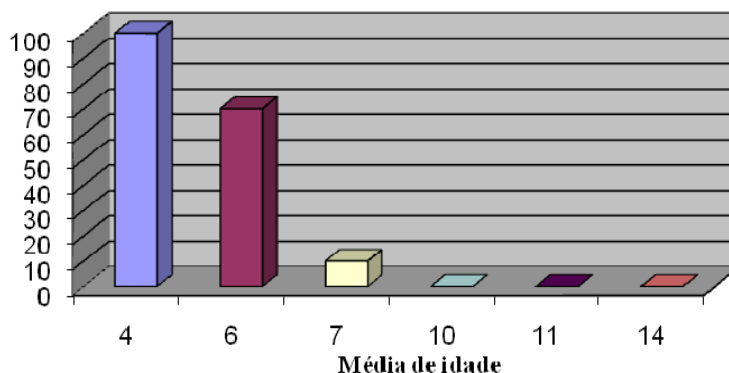


Gráfico 5 – Percentual de crianças no nível Pré-I, na situação 2 - O trabalho da mãe X o trabalho da empregada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os extratos a seguir exemplificam essas respostas, mostrando que, para crianças do nível Pré-I, a mãe não recebe nada pela execução das tarefas domésticas.

- O que ela está fazendo? Tá dando biscoito. - Quem você acha que ela é? Empregada. Moça! - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Não. Ela vai ganhar um biscoito porque tá fazendo biscoito.- O que ela está fazendo? – Também. - Também o quê? Ta dando biscoito. (mostro a empregada novamente) - Quem você acha que ela é? Cozinheira. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai. - O que? Dinheiro. (mostro a mãe novamente) É a mãe. - Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Nada! É a mãe!” **(Criança 6, de 4;11 anos, nível Pré-I).**

- O que ela está fazendo? Eu acho que ela ta na cozinha, e ta fazendo...bolinhos.- Quem você acha que ela é? Eu não sei, mas eu acho que é a empregada. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai. - O que? Uma recompensa. - Que tipo de recompensa? Tipo...dinheiro! - O que ela está fazendo? Ela tá dando lanche pros dois. - Quem você acha que ela é? Eu acho que agora é a mãe.- Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Eu acho que não, porque ela é a dona da casa. (mostro a figura da empregada) - Quem você acha que vai pagar essa? (aponta para a figura da mãe) – Eu acho que é essa **(Criança 4, de 6;9 anos, nível Pré-I).**

- O que ela está fazendo? - A menina tá segurando um copinho enquanto a moça que trabalha lá tá levando os biscoitos pra mesa. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai. - O que? Dinheiro. - O que ela está fazendo? Aqui é a mesma...é a mãe deles. - Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Não. Porque essa daqui (B) é a dona da casa e essa daqui não (A), ela é a moça que trabalha” **(Criança 5, de 7;8 anos, nível Pré-I).**

Para as crianças do nível Pré-I, a empregada receberá alguma coisa como salário, pagamento, dinheiro, e a mãe não receberá nada material.

No nível I, nossos dados revelam 30% das crianças de 6 anos, 90% das de 7 anos e 50% das crianças de 10 anos, como mostrado no Gráfico 6.

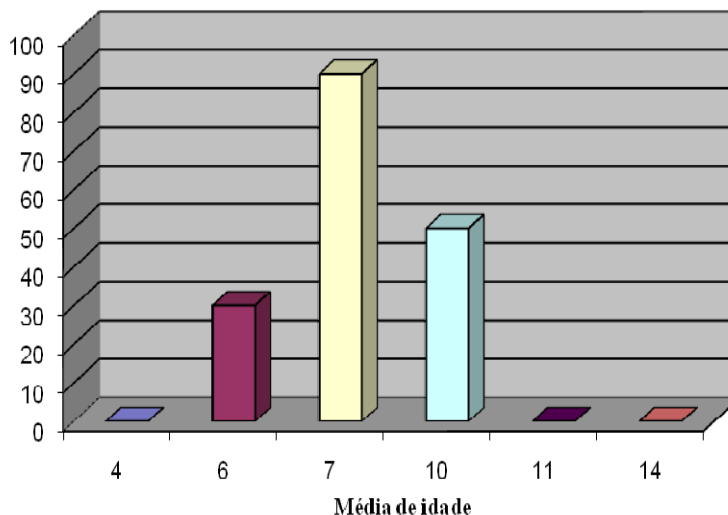


Gráfico 6 – Percentual de crianças no nível I, na situação 2 - O trabalho da mãe X o trabalho da empregada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008

No nível I há descrição mais detalhada das atividades e sequência mais organizada das ideias. A empregada, para as crianças, recebe pagamento por seu trabalho, e a mãe deverá receber *amor, elogios e alegria*. Visualizam-se estas características nos extratos a seguir.

- O que ela está fazendo? Essa aqui tá fazendo biscoito (mostra a ficha 1), acho que essa aqui é... a mãe dos meninos...não...é a empregada. Acho que essa aqui é a empregada deles e tá fazendo biscoitos. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai. - O que? Ela vai receber dinheiro. Ela vai receber o salário dela como todo mundo trabalha e recebe o salário. - O que ela está fazendo? Essa já parece que é a mãe deles. E tá fazendo biscoitos também... - Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Dinheiro eu sei que ela não vai receber porque ela tá fazendo uma coisa pros filhos dela, então...na verdade, é só quando é uma profissão que a pessoa recebe dinheiro. Quando a pessoa tá fazendo, por exemplo...minha mãe...quando ela tá fazendo biscoito pra mim, ela não vai receber dinheiro. - E ela pode receber alguma outra coisa? - Olha! Das pessoas, ela pode receber...ela pode receber alegria, mas... dinheiro... essas coisas assim, ela não vai receber, não. Só alegria, essas coisas do tipo!" (Criança 3, de 7;6 anos, nível I).

(A) - O que ela está fazendo? A empregada tá cuidando dos meninos. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Ela recebe

um salário como qualquer outra profissão. **(B)** - O que ela está fazendo? Essa é mãe e tá dando lanche pra eles comerem. - Você acha que ela vai receber alguma pelo trabalho dela? Amor... respeito... carinho... compreensão” (Criança 9, de 10;11 anos, nível I).

O trabalho doméstico, para crianças do nível I, se executado por uma pessoa contratada para isso deve ser remunerado, e a mãe pode receber “ *muito obrigado*” *amor, elogio, atenção, respeito, carinho, compreensão*. Essa ideia foi encontrada em crianças de 7 a 11 anos. Assim, há indícios de que as crianças ainda consideram o trabalho doméstico como “não trabalho”, e surge a ideia de que a mãe o faz por prazer.

No nível II, temos 50% das crianças de 10 anos, 80% das de 11 anos e 80% das de 13 anos em diante, visualizados no Gráfico 7.

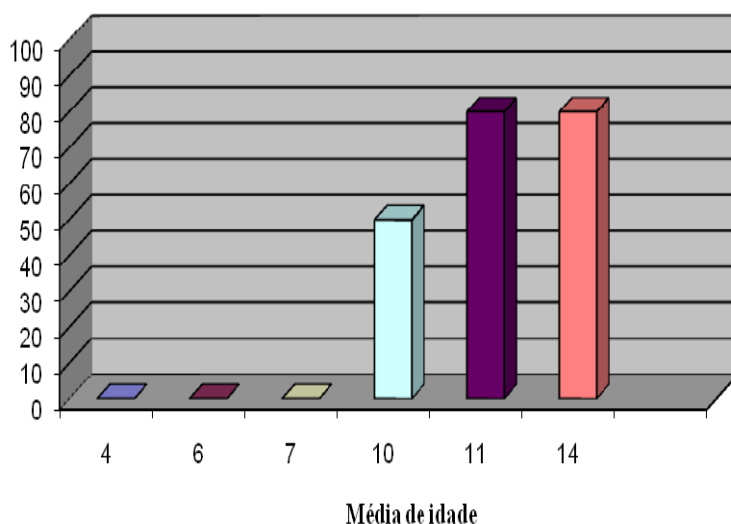


Gráfico 7 – Percentual de crianças no nível II, na situação 2 - O trabalho da mãe X o trabalho da empregada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Nos extratos a seguir, podem-se perceber as características do pensamento das crianças e adolescentes do nível II.

- O que ela está fazendo? É uma empregada, ela tá fazendo o lanche da tarde das crianças. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Ela vai receber o salário no fim do mês ou quando a patroa dela receber. - O que ela está fazendo? Aqui é a mãe e ela tá dando lanche dos filhos. - Você acha que ela vai receber alguma pelo trabalho dela?

Eles podem dar carinho, atenção, amor... (**Criança 4, de 10;11 anos, nível II**).

- O que ela está fazendo? Ela tá dando lanche pros meninos. - Quem você acha que ela é? Empregada. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai, dinheiro. Vale transporte. O que ela está fazendo? Essa aqui é a mãe servindo seus filhos. - Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? O quê? Só o carinho dos filhos, atenção (**Criança 10, de 11;0 anos, nível II**).

- O que ela está fazendo? A mãe ela tá...não...a empregada tá fazendo lanche pras crianças. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Vai. - O que? Ela...ou pode receber o salário ou pode receber passe de ônibus pra voltar pra casa, ou receber saúde...que nem na minha casa, ela...minha mãe vai dar um cartão de ônibus pra minha empregada porque todo dia ela tem que ir pro Centro e ela vai de ônibus, aí ela vai dar um cartãozinho de ônibus pra ela. - O que ela está fazendo? Aqui é a mãe fazendo lanche pros dois garotos. Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Ah, ela vai receber assim...ela vai receber mais amizade dos garotos...os garotos vão ficar felizes por ela...mas assim...de dinheiro, ela não vai receber nada, não! (**Criança 6, de 11;3 anos, nível II**).

A ideia de que a empregada está trabalhando e deve receber por isso é recorrente, e a mãe recebe *carinho, amor dos filhos, reconhecimento*. Como apontaram os autores Ferreira (2006), Bertolini (2002) e Viana (2006), há uma ideia de que o trabalho doméstico “não é trabalho”, a qual pode ser vista nas falas das crianças e adolescentes, indicando que é uma construção social e que as crianças estão expostas a esse tipo de pensamento, sofrendo influências do meio em que está inserida. Ressalta-se, assim, a importância do fator interações e transmissões sociais, que Piaget apontou em sua teoria. As crianças e os adolescentes absorvem valores e normas de seu meio e as evidenciam em suas representações.

Não encontramos, no nível III, mudanças significativas em comparação com crianças de faixas etárias anteriores, relacionadas à remuneração das pessoas pelo trabalho. Os adolescentes, assim como as crianças de 7 a 10 anos, apontaram que o trabalho doméstico, se executado por uma empregada doméstica, deverá ser pago como qualquer outro trabalho e, se executado pela mãe, ela receberá *atenção, carinho, reconhecimento, amor dos filhos*. Além disso, a mãe deve “*curtir*” pelo fato de estar com seus filhos em casa, seu trabalho deve ser prazeroso; quando executa tarefas em casa, seu trabalho “não é trabalho”. No nível III, o percentual encontrado foi de 20% das crianças de 11 e 20% dos adolescentes a partir de 13 anos, não havendo crianças de outras faixas etárias.

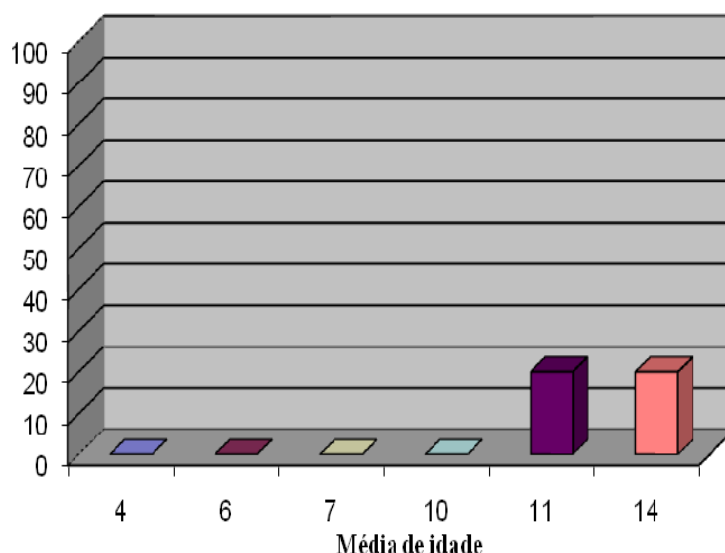


Gráfico 8 – Percentual de crianças no nível III, na situação 2 - O trabalho da mãe X o trabalho da empregada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008

O que diferencia esse nível dos anteriores são a articulação das respostas e a compreensão de aspectos externos que determinam a ocupação do espaço doméstico. Seguem-se os extratos que exemplificam as características do nível III.

- O que ela está fazendo? A... alguém que trabalha na casa... uma... ajudante... uma babá. Fazendo lanche pra eles. - Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela? Recebe dinheiro ou senão... ela mora na casa. - Então pode receber algo sem ser dinheiro, como morar na casa? Algumas pessoas saem da roça pra trabalhar na cidade. Ai elas moram na casa da patroa e só ganham dinheiro pra voltar pra roça... num fim de semana... elas não recebem dinheiro, salário e sim a moradia. - O que ela está fazendo? Essa daqui parece ser a mãe, dando o lanche. - Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela? Eu acho que não... ela só recebe a gratidão dos filhos (**Adolescente 2, de 13;7 anos, nível III**).

Como pôde ser constatado no extrato, há evolução do conhecimento sobre a remuneração pelo trabalho. Percebe-se, nas falas dos sujeitos, que suas ideias vão sendo construídas ao longo de seu desenvolvimento, começando por ideias simples até chegarem à formulação de hipóteses. Na Tabela 3 são apresentados os tipos de respostas e as ideias presentes no pensamento das crianças com relação ao papel da mãe na execução de tarefas domésticas.

Tabela 3 – Respostas das crianças com relação ao que ganham a empregada e a mãe

Faixa etária	Respostas		
	Empregada	Mãe	%
4	Dinheiro, salário	Não sabe	10
		Não recebe nada	40
		Fabuladas (recebe um livro, folha, ursinho, passarinho, troco da empregada)	50
6	Dinheiro, salário	Não importismo	10
		Fabulação	10
		Não recebe nada	60
		Dinheiro	10
		Agradecimento	10
7	Dinheiro, salário	Não recebe nada	40
		Alegria, amor	60
10	Dinheiro, salário, vales, moradia	Carinho, elogio, amor, respeito, compreensão, atenção	100
11	Dinheiro, salário, vales, moradia	Carinho, amor, felicidade dos filhos, amizade dos filhos, obrigado	90
		Nada, porque a mãe não está trabalhando	10
13	Dinheiro, salário, vales, moradia	Nada, porque a mãe não está trabalhando	40
		Alegria de estar curtindo com os filhos, amor, carinho, compreensão, gratidão	60

Fonte: Respostas das crianças nas entrevistas clínicas, 2008.

O estudo evidenciou as ideias simplistas das crianças de 4 a 6 de idade quando comparadas com respostas das crianças a partir de 7 anos. Desde pequena, a criança tem ideia de que o trabalho doméstico “não é trabalho”, ideia que permanece até a adolescência. Com a entrada da criança no estágio pré-operatório, ampliam-se as possibilidades de respostas, aumentando-se as opções, e isso denota uma visão mais apurada que no estágio anterior. Percebe-se, também, uma identificação de relações trabalhistas estabelecidas entre uma dona de casa e uma empregada, diferenciando suas atividades em termos não das atividades executadas por elas, mas do que ganham ao fazê-las.

A partir dos 11 anos de idade surge a ideia de a mãe não receber nada, e a justificativa para essa afirmativa é “o trabalho doméstico não é trabalho”, ideia essa

mantida entre os adolescentes. Isso significa que os adultos transmitem muitas representações estereotipadas às crianças e adolescentes e que há necessidade de estudos aprofundando os conhecimentos nessas questões.

Os percentuais encontrados evidenciam as diferenças entre as crianças de uma mesma faixa etária, havendo grande transição entre um nível e outro, o que caracteriza a mobilidade nas diferentes faixas etárias. Tal fato confirma a hipótese de Piaget quando concebe o desenvolvimento como um *continuum* que vai de formas mais simples para mais complexas na construção do conhecimento.

A Tabela 4 mostra as médias percentuais de crianças e adolescentes em cada nível, para a categoria trabalho remunerado *versus* trabalho não remunerado.

Tabela 4 – Médias percentuais de crianças e adolescentes em cada nível de conhecimento sobre o trabalho remunerado

<b>Representações sobre trabalho remunerado <i>versus</i> trabalho não remunerado e trabalho doméstico</b>				
<b><i>Faixa Etária</i></b>	<b><i>Média (%)</i></b>			
	<b>PI</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
<b>4</b>	100	-	-	-
<b>6</b>	70	30	-	-
<b>7</b>	25	75	-	-
<b>10</b>	-	40	60	-
<b>11</b>	-	10	80	10
<b>14</b>	-	-	70	30

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Como mostrado na Tabela 4, as crianças e adolescentes encontram-se em diferentes níveis de compreensão sobre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico. Os percentuais encontrados indicam a mobilidade de crianças e adolescentes em diferentes níveis de conhecimento sobre a categoria trabalho remunerado.

No nível pré-I, encontram-se 100% das crianças de 4 anos, 70% das crianças de 6 anos e 25% das crianças de 7 anos. O nível pré-I caracteriza-se por uma ausência de sistemas interpretativos, em que as crianças acreditam que o trabalho

pode ser remunerado por meio do dinheiro e que a mãe não receberá nada pela execução das tarefas domésticas.

No nível I, encontramos 30% das crianças de 6 anos, 75% das crianças de 7 anos, 40% das crianças de 10 anos e 10% das crianças de 11 anos. Há concentração de sujeitos no nível I que se caracteriza pelo pensamento concreto, ligado ao real, que é uma característica do estágio operatório concreto. As crianças do nível I acreditam que o trabalho pode ser remunerado pelo dinheiro, mas começa-se a perceber outros meios de efetuar esse pagamento, a exemplo do uso de cartões. Quanto ao trabalho doméstico, deverá ser remunerado se executado pela empregada, e não haverá remuneração à mãe, e esta ideia está relacionada ao fato de acharem que a mãe “não está trabalhando”, conforme suas falas. Essa é uma construção social apontada por Ferreira (2006), Bertolini (2002) e Viana (2006) e transmitida às crianças e adolescentes pelos adultos.

No nível II encontramos 60% das crianças de 10 anos, 80% das crianças de 11 anos e 70% dos adolescentes. Esse percentual evidencia a dificuldade de compreensão da questão da remuneração do trabalho por parte das crianças e adolescentes.

No nível III, o percentual foi de 30% dos adolescentes, não havendo crianças e adolescentes de outras faixas etárias nesse nível. É importante ressaltar a mobilidade de sujeitos de mesma faixa etária em níveis diferentes, de acordo com o conteúdo investigado. Uma explicação para essa situação pode ser a dificuldade de compreender as questões sociais envolvidas nas relações de trabalho, uma vez que são transmitidas pelos adultos às crianças e adolescentes, além de serem construídas de forma arbitrária.

Piaget (1964) mostrou que crianças até 11-12 anos de idade não constroem sistemas coerentes. Esse tipo de pensamento – pré-operatório e operatório concreto – está ligado à realidade mais próxima, e a criança pensa concretamente sobre cada problema à medida que ele lhe é proposto. Nos estágios pré-operatório e operatório concreto, a criança não liga suas soluções por meio de teorias gerais. O adolescente, ao contrário, passa por uma transformação fundamental em sua forma de pensamento, que se torna lógico.

Para esse autor, até 11/12 anos, as operações da inteligência infantil são unicamente concretas, referindo-se à própria realidade e a objetos tangíveis, que possam ser manipulados e submetidos a experiências efetivas. Teoricamente, quando

o pensamento se afasta do real é porque ela substitui os objetos ausentes pela representação. Após os 11-12 anos, o pensamento formal se torna possível, as operações lógicas começam a ser transportadas do plano da manipulação concreta para o das ideias. O pensamento formal é, em função disso, hipotético-dedutivo, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses (PIAGET, 1964).

Como indicam as revisões apontadas neste estudo, o trabalho é uma categoria socialmente construída, e sua compreensão para crianças e adolescentes se torna difícil. Como apontou Piaget (1964), o fato de crianças até 11/12 anos de idade possuírem o pensamento concreto ligado às situações reais pode explicar essa dificuldade de compreensão da remuneração pelo trabalho. Quanto ao trabalho doméstico e ao papel da mãe em sua execução, evidencia-se a ideia de que essa tarefa não é considerada “trabalho” por crianças e adolescentes. Essa ideia deriva de uma construção social, advinda do meio em que as crianças e adolescentes estão inseridos e é influenciada pelas transmissões sociais e pelas relações estabelecidas entre sujeitos e meio. Constata-se, dessa forma, a importância das relações estabelecidas por crianças e adolescentes com a família, a escola, grupos de pares e outros, na formação de conceitos.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Este estudo evidenciou que há uma evolução nas representações de crianças e adolescentes sobre a remuneração pelo trabalho e sobre suas ideias em relação ao trabalho doméstico. Os dados apontaram para a existência de ideias muito simplistas por parte das crianças de 4 anos, as quais evoluem, tornando-se cada vez mais complexas, passando por níveis diferentes de compreensão até chegarem ao pensamento formal.

A problemática que apresentamos foi *quais as representações de crianças e adolescentes sobre a remuneração pelo trabalho? Como crianças e adolescentes representam o trabalho doméstico?* Partimos dos pressupostos da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, norteando nosso estudo pela hipótese de que a compreensão dos sujeitos sobre a remuneração pelo trabalho evolui e ocorre por níveis diferentes de conhecimento, e crianças e adolescentes em uma mesma faixa etária podem ter representações diferentes sobre a remuneração pelo trabalho. Com relação ao trabalho doméstico, partimos da hipótese de que crianças e adolescentes absorvem a representação socialmente construída de que o trabalho doméstico não é trabalho. Porém, suas ideias são fruto de elaborações próprias e não são copiadas exatamente como são repassadas.

Como apontado neste estudo, nossas hipóteses se confirmam, uma vez que foi possível demonstrar que houve evolução no conhecimento sobre a remuneração pelo trabalho e que crianças e adolescentes se encontravam em diferentes níveis de conhecimento. Eles foram agrupados em quatro níveis: pré-I, I, II e III. Em todos os

níveis, as crianças e adolescentes acreditavam que a remuneração pelo trabalho deveria ser feita em dinheiro. Entretanto, nos níveis II em diante as crianças e adolescentes perceberam que o pagamento pode ser feito por meio de cartões, e apareceram noções ligadas às questões afetivas, como *ganho de amigos* e *reconhecimento* ou, mesmo, *conhecimentos novos*.

Somente no nível III apareceram noções mais amplas sobre a remuneração pelo trabalho e houve referência, por parte dos adolescentes, ao processo social que interfere nas relações trabalhistas. Os adolescentes partiam do possível ao real, apresentando questões relacionadas às possibilidades como o planejamento da forma de receber o pagamento e de como gastá-lo. Houve noção de um processo histórico relacionado às mudanças nas relações trabalhistas, como citado na fala de adolescentes, pois sabiam que antes existia uma troca de mercadorias em vez de pagamento em dinheiro. Essa noção pode estar ligada à escolarização dos sujeitos, uma vez que os adolescentes que apresentaram essa resposta se encontravam no final da etapa do ensino fundamental, concluindo a oitava série. Tal fato evidencia a importância assumida pela escola na transmissão de conhecimento.

Retomando nossos objetivos, podemos dizer que foi possível identificar e analisar as representações das crianças sobre a remuneração pelo trabalho e suas concepções acerca das tarefas executadas por uma empregada e pela mãe. Verificamos que para crianças e adolescentes há diferenças na execução e no pagamento pela realização dessas tarefas.

As crianças e adolescentes transitam em níveis diferentes de compreensão. As crianças de 4 a 6 anos acreditam que as pessoas ganham dinheiro por seu trabalho, mas não compreendem outras dimensões, como *reconhecimento*, *elogios*, *aprendizagem* etc. Essas ideias surgem aos 7 anos, aproximadamente, e são mantidas até a adolescência. Com relação ao trabalho doméstico, para as crianças e adolescentes pesquisados a empregada deve receber salário. Quanto à mãe, nas falas de crianças até 6 anos de idade, ela não recebe nada por seu trabalho.

A partir dos 7 anos, surgem as questões afetivas e, para as crianças, a mãe pode receber *amor*, *carinho*, *elogios de seus filhos* etc. Aos 11 anos, aproximadamente, as crianças mencionam que a mãe não recebe nada porque não está trabalhando. Essa ideia, socialmente construída, confirma o que foi apontado na revisão de literatura sobre a questão do trabalho doméstico, visto em nossa sociedade como improdutivo e, muitas vezes, invisível. Crianças e adolescentes absorvem os

valores difundidos em seu meio social, muitas vezes, sem questioná-los. Valores esses que podem estar carregados de estereótipos e preconceitos que afetam grupos específicos, como no caso estudado: mulheres que atuavam no âmbito doméstico. Há necessidade de pesquisas mais amplas sobre a temática para verificação de questões como diferença de remuneração por profissão e aprofundamento na questão do trabalho doméstico, aliadas a estudos sobre as concepções familiares sobre trabalho. Sugerimos, ainda, a ampliação das faixas etárias para verificação de mudanças em outras idades.

## 6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000..

BERTOLINI, L. B. A. **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2002.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, M. **Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. Investigación em la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

FERREIRA, V. **Transformando o conceito de trabalho: o feminismo mudou a forma de ver o mundo do trabalho**. Disponível em: <<http://www.cfemea.org.br>>. Acesso em: março, 2006.

ENESCO, Ileana; SIERRA, Purificación. **La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo**. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, 1995.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1974.

LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (edição original 1970).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (edição original 1967)

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005. (edição original 1947).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (edição original 1968).

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (edição original 1964).

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (edição original 1966).

TRINDADE, Z. A. Dinheiro e prestígio: representação social de trabalho entre crianças e adolescentes. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. et al.(Orgs.). **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES, 2000. (Programa de pós-graduação em Psicologia: CAPES/PROIN).

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SINA, A. **Mulher e trabalho: o desafio de conciliar diferentes papéis na sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SOIHET, R. Sutileza, ironia e zombaria: instrumentos no descrédito das lutas das mulheres pela emancipação. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A.B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANA, N. O trabalho feminino sob o capitalismo. In: MARQUES, E. (Org.). **A questão da mulher: opressão, trabalho e violência**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

## ARTIGO ORIGINAL

### **DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: A POLARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO E MASCULINO NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

#### RESUMO

SILVA, Márcia Onísia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009. **Divisão sexual do trabalho: a polarização do trabalho em feminino e masculino nas representações infantis**. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto.

A criança é vista, atualmente, como ser ativo em seu desenvolvimento. Diversos autores, em diferentes áreas como a Psicologia, Antropologia e Educação, têm procurado investigar o que a criança pensa e como compreende o mundo. Entre os vários estudos que podem ser apontados, temos como marco importante as obras de Piaget, que desde o início da década de 1920 vem-se constituindo como base para as mais diversas áreas de conhecimento, cujo objeto de estudo são a criança, o adolescente e a construção do conhecimento. O problema constituiu-se da seguinte indagação: crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente na

nossa sociedade? Este estudo se norteou pela hipótese de que crianças e adolescentes distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres e as polarizam em trabalho feminino e trabalho masculino, conforme a divisão sexual do trabalho presente em nossa sociedade. Nossos objetivos foram identificar como crianças e adolescentes representam o trabalho, analisando suas concepções sobre sua divisão sexual. O método clínico foi utilizado para identificação das representações de crianças e adolescentes sobre a divisão sexual do trabalho, tendo como instrumento a entrevista clínica. A amostra foi composta de 60 sujeitos, sendo crianças e adolescentes de 4 a 14 anos de idade. Encontramos no estudo quatro níveis de compreensão sobre a divisão sexual do trabalho: nível Pré-I, I, II e III. É necessário conhecer a forma com que crianças e adolescentes constroem suas representações sobre o mundo social, buscando a compreensão de como se chega a ser adulto. Conhecer as crianças e adolescentes permite entender sobre as conformidades atribuídas à infância em diferentes sociedades e como estas produzem e reproduzem a cultura, dentro de uma visão em que são considerados seres ativos e construtores do próprio conhecimento.

**Palavras-chave:** Método clínico. Crianças e adolescentes. Divisão sexual do trabalho.

## ABSTRACT

SILVA, Márcia Onísia, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.  
**Sexual division of labor: the polarization of female and male work in children's and adolescents' representations.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Gisele Maria Souza Costa and Neide Maria de Almeida Pinto.

Currently the child is seen as an active being in its development. Several authors in different fields such as Psychology, Anthropology and Education, have tried to investigate what children think and how they understand the world. Among several studies that can be pointed out, we have as landmark the works by Piaget, which since the early 1920s, have become the basis for many different fields of knowledge, having the child, the adolescent and the construction of knowledge as objects of study. The problem presented in this work was whether children and adolescents aged 4 to 14 years differentiate work activities performed by men and women in the polarization between "men's work" and "women's work", according to the sexual division of labor in our society. This study was guided by the hypothesis that children and adolescents really do differentiate between work activities performed by men and women and polarize them in female labor and male labor, as the sexual division of labor in our society. Our objectives were to identify how children and adolescents represent the work, examining their conceptions on the sexual division. The clinical method was used to identify children's and adolescents' representations on the sexual division of labor, using as instrument the clinical

interview. The sample consisted of 60 subjects, children and adolescents between 4 and 14 years of age. The study identified four levels of understanding on sexual division of labor: Pre-Level I, I, II and III. Knowing the way that children and adolescents construct their representations of the social world is fundamental to understand how to become an adult. Knowing children and adolescents allows the understanding of the conformities attributed to childhood in different societies and how they produce and reproduce culture, within a perspective in which they are considered active beings and constructors of their own knowledge.

**Keywords:** Clinical method. Children and adolescents. Division sexualy of labor.

## 1. INTRODUÇÃO

Diversos autores, em diferentes áreas como Psicologia, Antropologia e Educação, têm procurado investigar o que a criança pensa e como compreende o mundo. Entre os vários estudos que podem ser apontados, temos como marco importante as obras de Piaget, que desde o início da década de 1920 vem-se constituindo como base para as mais diversas áreas de conhecimento, cujo objeto de estudo são a criança e a construção do conhecimento.

Costa (2006) afirmou que grande parte dos estudos sobre o conhecimento da sociedade aborda as representações dos indivíduos, buscando conhecer seu pensamento sobre determinado assunto. Entretanto, se o objetivo é apoiar de forma positiva essa construção, torna-se necessário conhecer os processos constitutivos próprios à gênese da noção e as transformações que ocorrem durante o desenvolvimento dos sujeitos.

A criança foi vista por séculos como objeto de estudo, e a partir do século XIX passa a ser vista como sujeito. Depois que a visão de criança muda de sujeito passivo para agente ativo em seu próprio desenvolvimento, há tendência de que seja estudada com outros olhares. Particularmente convincentes são os argumentos de Cruz (2008), que afirmou não parecer que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Buscam-se, nessa escuta das crianças, confrontar e conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

O que argumentou a autora foi que as ações das crianças, seus sentimentos e pensamentos sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças reproduzem, mas também produzem significados acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência.

Piaget e Inhelder (2006) defenderam que o desenvolvimento da criança pode ser estudado do ponto de vista da psicologia genética, partindo-se do pressuposto de que a criança apresenta grande interesse por si mesma e pelo fato de que a criança explica o homem tanto quanto o homem explica a criança. Outra questão importante é o fato de que o homem educa a criança por meio de múltiplas transformações sociais; todo adulto, mesmo sendo criador, começou sendo criança tanto nos tempos pré-históricos quanto nos dias de hoje.

O conhecimento social, como apontaram Enesco e Navarro (1995), vem sendo alvo de muitos pesquisadores<sup>15</sup> que procuram compreender como evolui o conhecimento sobre a sociedade, as relações que estabelecem sobre ela, o modo de organização da vida econômica e política etc. Piaget estudou alguns desses temas, a exemplo da noção de família, das relações do parentesco, da ideia de país e do estrangeiro.

Ganuza (1999) alertou que, por sua natureza, no conhecimento social intervêm mais elementos que nos conhecimentos não sociais – o físico e o lógico matemático –, fundamentalmente. Por isso, às vezes, é qualificado como conhecimento interdisciplinar, uma vez que engloba não só aspectos cognitivos, mas também sociais, culturais e históricos.

Nesse sentido, compreender o que pensam crianças e adolescentes sobre o mundo do trabalho e suas representações acerca da sua divisão sexual constituiu-se como um dos fins de nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que suas representações passam por fases evolutivas, as quais refletem os caminhos percorridos pelo sujeito para, partindo-se de um conhecimento mais simples sobre a divisão sexual do trabalho, cheguem a um nível mais abstrato e elaborado. Diante dessas considerações, o problema que nos colocamos foram **crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, distinguem as atividades laborais exercidas por**

---

<sup>15</sup> Para exemplificação ver ALESSANDRINI, 1997; SARAVALI, 1999; BARROSO, 2000; CANTELLI, 2000; DELVAL, 2002.

**homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho na nossa sociedade?**

A hipótese que lançamos foi de que crianças e adolescentes distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres e as polarizam em trabalho feminino e trabalho masculino, conforme a divisão sexual do trabalho em nossa sociedade. A importância de se compreenderem as representações de crianças e adolescentes sobre a divisão sexual do trabalho está direcionada à possibilidade de repensar as atitudes e valores que transmitimos às crianças e adolescentes sobre a questão de gênero implícita nessa temática. Este estudo pode contribuir para a compreensão de como a sociedade constrói a noção de participação social de homens e mulheres no campo do trabalho e de que forma a divisão sexual do trabalho é compreendida por crianças e adolescentes no contexto social em que vivem.

Os objetivos foram identificar como crianças e adolescentes representam o trabalho, analisando-se suas concepções sobre a divisão sexual deste.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Apresentamos, neste capítulo, uma fundamentação teórica sobre os princípios da Epistemologia Genética, teoria que embasa nossa análise sobre a construção do conhecimento e uma revisão sobre a questão do trabalho e a divisão sexual do trabalho, tema que analisamos nas representações dos sujeitos.

### **2.1. Princípios da Epistemologia Genética**

A Epistemologia Genética é uma teoria que procura conhecer as origens do conhecimento e estabelecer relações entre o sujeito, o meio e os caminhos percorridos pelo indivíduo para se chegar a níveis cada vez mais elevados de abstração. Parte do pressuposto de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, por meio de suas interações com o ambiente material e social (PIAGET, 1970).

Piaget postulou o desenvolvimento mental como um processo derivado de adaptação<sup>16</sup> ao meio e a uma extensão do desenvolvimento biológico. Para ele, as estruturas lógicas da mente da criança eram profundamente diferentes das do adulto. Em sua concepção, conhecer é assimilar realidades para sistemas de transformações; é transformar a realidade para compreender como surge determinado estado. A

---

<sup>16</sup> A adaptação na teoria piagetiana é um processo constituído pelo estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. Piaget (1966) conceituou a inteligência como uma adaptação em que o organismo se adapta, construindo materialmente novas formas e inserindo-as nas do universo a ser conhecido.

aprendizagem e o desenvolvimento para Piaget são processos complexos de construção interna do conhecimento. Para Piaget (1967), nenhum conhecimento se constitui como cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores.

Piaget (1966) apontou duas invariantes funcionais: a organização e a adaptação. A **organização**<sup>17</sup> é indissociável da adaptação em função de o sistema ser aberto para o meio e pressupondo trocas com o meio, e sua estabilidade define o caráter adaptado que possui. Para Piaget (1936-1987), mecanismos adaptativos explicam as constantes integrações do objeto ao sistema cognitivo do sujeito envolvendo processos de assimilação e acomodação. A assimilação e a acomodação<sup>18</sup> são estruturadas simultaneamente e indissociáveis, embora sejam distinguidos conceitualmente. Através desses mecanismos ocorre, por parte do sujeito, a construção de sua inteligência.

A assimilação, como definiu Piaget (1936), ocorre pela interação do sujeito com o objeto, quando o sujeito interagindo com este o incorpora ou o integra aos esquemas ou às estruturas que já possui. Entretanto, se os esquemas ou estruturas que o sujeito possui são insuficientes para incorporar dado novo, é necessário ajustar os dados em função dos elementos que serão assimilados. Piaget chamou esse processo de acomodação, ou seja, acomodação é uma modificação do próprio organismo, por meio da qual incorpora algo do exterior, modificando-o, enquanto, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo. Todo ato cognitivo pressupõe alguma estrutura intelectual, alguma organização dentro da qual ocorre.

De acordo com a estrutura que possui, o sujeito apresenta características que são comuns em determinados períodos de sua vida. Em função dessa constatação,

---

<sup>17</sup> A **organização**, conforme Piaget (1966), é um processo indissociável da **adaptação**, sendo um sistema aberto, e seu funcionamento pressupõe trocas com o meio, e sua estabilidade define o caráter adaptado que possui. A forma cíclica do sistema caracteriza a organização, e a permanência das interações caracteriza sua adaptação.

<sup>18</sup> A **assimilação** consiste na tentativa do indivíduo em solucionar problemas utilizando sua estrutura cognitiva. É um processo contínuo, pois o indivíduo interpreta a realidade que o cerca, tentando se adaptar a ela. O processo de assimilação é uma tentativa de integrar aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados. O indivíduo busca retirar do objeto do conhecimento informações que lhe interessam. A assimilação posiciona o sujeito como centro no processo de conhecimento, pois conhecer é agir sobre a realidade ou dados abstratos, integrando-os às estruturas mentais. A **acomodação** constitui-se da capacidade de modificar a estrutura mental para conhecer um novo objeto do conhecimento. A acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas e constitui-se nas ações que resultam em uma mudança no esquema ou no seu desenvolvimento. Resulta das pressões exercidas pelo meio explicando o desenvolvimento, e a assimilação explica o crescimento Piaget (1966, 1980, 1970).

Piaget (1936) postulou que o desenvolvimento ocorre por estágios: sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O estágio sensoriomotor vai de 0 a 2 anos de idade, aproximadamente, e se caracteriza pela inteligência prática, em que a criança está centrada no próprio corpo. Ao final desse estágio surge a função simbólica, marcando a transição para o pré-operatório, estágio que vai aproximadamente de 2 a 6 anos de idade. Essa aquisição traz grandes consequências para o desenvolvimento da criança, destacando-se a linguagem.

No estágio operatório concreto, que vai de 7 a 12 anos, aproximadamente, novas formas de organização aparecem, assegurando equilíbrio mais estável nas estruturas de pensamento. A criança torna-se capaz de cooperar, coordenando seus pontos de vista com o dos outros. Inicia-se uma queda do egocentrismo social e intelectual, tornando a criança apta a realizar novas coordenações (PIAGET, 1964).

O estágio operatório formal caracteriza-se pelo pensamento formal, hipotético, e se inicia por volta dos 12 anos de idade. O sujeito já pensa sobre problemas hipotéticos e é capaz de inferir sem a necessidade do concreto. Ele pensa sobre o possível para responder ao real.

Para Piaget (1967), além dos princípios básicos que regem o desenvolvimento cognitivo, há quatro fatores do desenvolvimento. **Maturação e hereditariedade**, que consiste, segundo Piaget e Inhelder (2006), na maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e endócrino, dos quais depende certo número de condutas do indivíduo. Fatores biológicos ligados ao sistema genético manifestam-se pela maturação do sistema nervoso e endócrino, estabelecendo restrições ao desenvolvimento.

O **exercício** e a **experiência** consistem na ação do sujeito sobre os objetos e podem ser de dois tipos: experiência física, que consiste em agir para abstrair propriedades do objeto; e a experiência lógico-matemática, que permite o conhecimento do resultado da coordenação das ações. O conhecimento físico estrutura-se pela abstração empírica, que consiste em diferenciar uma propriedade do objeto de outras. Os objetos constituem, parcialmente, a fonte de conhecimento físico. O conhecimento lógico-matemático é possível por meio da abstração reflexiva originada da coordenação das ações do indivíduo sobre os objetos, em que a criança cria e introduz relações entre os objetos.

O terceiro fator, tão importante quanto os dois primeiros, são as **interações e transmissões sociais**, possibilitando a construção do conhecimento social. A socialização é uma estruturação de mão dupla: o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe. Constitui-se pelo intercâmbio de ideias partilhadas entre as pessoas. Para a construção do conhecimento social, as interações e as transmissões adquiridas no meio são de extrema importância, uma vez que o conhecimento social é construído pela criança a partir dessas interações. Entretanto, mesmo no caso de transmissões, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa por parte do sujeito.

A **equilibração** é o quarto fator e constitui um processo de autorregulação, ou seja, de sequência de compensações ativas do sujeito, permitindo o desenvolvimento intelectual. Além desses quatro fatores, a afetividade, que é energética das condutas, contribui para conciliar os quatro fatores citados na consolidação do desenvolvimento (PIAGET; INHELDER, 2006). Para Piaget (1975), o desenvolvimento pode ser concebido como um processo contínuo e constante de equilíbrio, resultado de uma busca do equilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, um equilíbrio das trocas que o indivíduo faz com o objeto e seu meio social.

Em pesquisas com crianças, Piaget apontou cinco tipos de respostas, sendo elas: não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea. O **não importismo** é um tipo de resposta em que a criança diz qualquer coisa para se livrar do entrevistador. Ocorre quando o sujeito não se interessa pelo assunto ou atividade que está ocorrendo. A **fabulação** é quando a criança cria uma história pouco relacionada com o tema e tem caráter pessoal. Cada sujeito apresenta-a de forma diferente. Neste tipo de resposta, a criança brinca com o material que lhe é apresentado, divertindo-se com a situação.

A **crença sugerida** é um tipo de resposta produzida durante a entrevista e influenciada pela intervenção do pesquisador. A **crença desencadeada** surge na entrevista, porém elaborada pelo sujeito e tem relação com o conjunto de seu pensamento e aparece quando a pergunta é nova para a criança. A **crença espontânea** é uma resposta dada pela criança sem intervenção do pesquisador e produto do pensamento do sujeito, quando a pergunta não é nova para o sujeito, mas é original e deriva de uma reflexão com elaboração própria (PIAGET, 1947).

As pesquisas de Piaget foram realizadas por meio do método clínico, que, segundo Delval (2002), foi desenvolvido por Piaget para identificar e analisar como as crianças representam o mundo por meio de suas ações e falas. O método baseia-se

no pressuposto de que os sujeitos possuem pensamento coerente, construindo representações da realidade à sua volta e expõem isso ao longo da entrevista ou de suas ações. O método clínico é um procedimento importante para investigar o que não é evidente nas ações ou palavras do sujeito, servindo para a compreensão de como e em que momento as ideias das crianças e adolescentes se modificam no decorrer de seu desenvolvimento (DELVAL, 2002, p. 70).

## **2.2. A questão do trabalho e a divisão sexual do trabalho: a determinação dos lugares femininos e dos lugares masculinos**

O trabalho pode ser entendido enquanto meio de sobrevivência e uso das potencialidades e capacidades criadoras do sujeito. Entretanto, assume conotações múltiplas e diferenciadas no decorrer da história das sociedades humanas, ganhando sentido a partir de uma configuração social, política e econômica específica (NEVES et al., 2004).

Dejours (1994) apontou que o trabalho precisa fazer sentido para o sujeito, para seus pares e para a sociedade, assumindo um sentido que é a luta pela transformação em algo útil. O prazer no trabalho, que é fundamental para manutenção da saúde e da normalidade, é consequência da transformação do sofrimento em criações reconhecidas no espaço público, seja ele na própria organização, seja na sociedade.

A divisão social do trabalho foi criticada por diversos autores no curso da história da humanidade, em áreas específicas como Economia, Política, Sociologia e Psicologia, entre outras<sup>19</sup>. Marx (2001) afirmou que, através da análise da atividade profissional, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação, do agrupamento e da combinação de trabalhadores parciais num mecanismo de conjunto, a divisão do trabalho cria a articulação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa do processo social de produção, desenvolvendo, simultaneamente, uma nova força produtiva social do trabalho.

Enquanto forma especificamente capitalista – e nas bases em que foi, só podia tomar essa forma capitalista - ela não passa de um método particular de produzir a mais valia relativa ou de aumentar, às custas do trabalhador, o rendimento do capital, a riqueza das nações ou riqueza social. Ela desenvolve a produtividade social do trabalhador não somente para o capitalista no lugar do trabalhador, mas ainda estropiando o trabalhador individual (MARX, 2001, p.29).

---

<sup>19</sup> Ver Gorz, A. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Não menos debatida tem sido a questão da participação feminina e masculina nas mais diversas áreas e campos profissionais, ou seja, a divisão sexual do trabalho. Muraro (2001) afirmou que, quando Marx criou a categoria classe social, acabou abrindo um campo antes incógnito para a ciência social, dando visibilidade a uma multidão de oprimidos que passaram a influenciar acontecimentos, mudando tanto a história dos países quanto a própria percepção de si mesmo como ser-no-mundo. As mulheres começam a surgir como sujeitos sociais e históricos a partir do século XX, tornando-se parte significativa da população economicamente ativa mundial.

Em se tratando da mulher no contexto familiar, Vaistman (2001) apontou que começa a emergir uma crise do casamento a partir do abalo de seus fundamentos calcada na divisão sexual do trabalho e na dicotomia entre público e privado. Desempenhando múltiplos papéis na esfera pública e na vida cotidiana, muitas mulheres deixaram de restringir suas aspirações ao casamento e filhos. Ao desafiar a dicotomia entre público e privado, as mulheres conquistaram direitos como cidadãs, constituíram-se como indivíduos, abalando o individualismo patriarcal, e a igualdade entre homens e mulheres apresentou-se como possibilidade social. A identidade moderna envolvia escolhas fundamentais como profissão, identificações políticas e família, definindo, de forma mais rígida, quem era o sujeito.

A profissionalização feminina fez surgir questões novas para esse gênero, em que seu papel tradicional passa a ser repensado. Soihet (2001) chamou a atenção para o fato de que o comportamento feminino de reivindicar uma participação mais plena na sociedade é visto como ameaça à ordem fundada, indo de encontro aos interesses masculinos, ameaçando seu predomínio nas relações de poder entre os gêneros.

A mulher intelectual, emancipada, em fins do século XIX e início do século XX, constituía-se num mau exemplo para outras mulheres, levando-as a acreditar que poderiam subsistir sozinhas, sem o concurso do marido, comprometendo toda a organização da sociedade. Voluntariamente recusando-se a restringir seu universo à maternidade e à casa, desprezando suas funções *naturais*<sup>20</sup>, eram a fonte de todos os flagelos sociais (SOIHET, 2001, p. 102).

Assim é que a saída da mulher do âmbito privado para o público acarretou mudanças que não foram aceitas de imediato na sociedade. Sob esse aspecto, Ferreira (2006) apresentou uma contra-argumentação de que o olhar sobre a história do trabalho das mulheres nos leva a perceber uma das principais injustiças vividas pelas

---

<sup>20</sup> Grifo nosso.

mulheres na história do Ocidente: a invisibilidade da mulher como trabalhadora. São muitas as imagens das mulheres trabalhando na história da humanidade. Entretanto, durante muito tempo estiveram mitigadas da história, naturalizadas, vistas como um mero complemento, como a realização de dons, como serviços sociais, como extensão dos trabalhos domésticos, como vocação, como qualidades. O trabalho feminino nem sempre foi visto como trabalho que produziu a riqueza e construiu a história.

É comum e presente na história oficial a ideia de que a entrada das mulheres no mercado de trabalho se deu a partir da Revolução Industrial, na passagem do século XVIII para o século XIX. As primeiras grandes indústrias se utilizaram, de fato, da mão de obra feminina e infantil, em extensas jornadas e condições de trabalho precárias, com salários menores (FERREIRA, 2006).

Era corrente a ideia de que as mulheres produziam menos que os homens e necessitavam de um salário apenas complementar. As mulheres eram consideradas trabalhadoras “sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto ou com membros mais flexíveis”. Entretanto, como afirmou Perrot (2005), as mulheres sempre trabalharam, inicialmente, apenas no espaço privado, na reprodução do grupo familiar e em seguida, de forma mais visível, no espaço público.

Sobre o trabalho doméstico, Ferreira (2006) apontou uma dicotomia: se as atividades domésticas podem ser caracterizadas como “trabalhos de mulher”, já nunca são vistas como “trabalho”. A divisão sexual do trabalho, socialmente construída, separa espaços para atuação de homens e mulheres, atribuindo menor valor ao trabalho realizado pelas mulheres. A divisão do trabalho entre homens e mulheres é, em primeiro lugar, a atribuição do trabalho produtivo aos homens e do trabalho reprodutivo às mulheres, com a “dispensa” do trabalho doméstico aos homens.

Vaitsman (2001) acrescentou que, por um lado, a dicotomia público privado e a associação mulher/natureza/procriação/esfera doméstica vem-se tornando teoricamente “disfuncionais” tanto em função do lugar que as mulheres ocupam no mundo do mercado e da política quanto da sua própria situação de domínio da biologia, da natureza. Na prática, mesmo nas condições do capitalismo avançado, as mulheres ainda têm sido as principais responsáveis pela procriação e pela esfera da reprodução doméstica.

Essas representações construídas socialmente e vistas como naturais ao longo da história da humanidade começam a ser questionadas. Muitas delas são repassadas às crianças e adolescentes, pois fazem parte de determinado contexto social em que as interações destes com os outros, crianças e adultos, têm lugar privilegiado em nossa sociedade. Dessa forma, o estudo das representações de crianças e adolescentes sobre a divisão sexual do trabalho pode auxiliar na compreensão de como a sociedade se estrutura e como concebe esta temática.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Utilizamos a entrevista clínica piagetiana que se constitui de instrumento de pesquisa em que o entrevistador procura acompanhar o percurso do pensamento que o sujeito segue para dar explicações sobre dados da realidade à sua volta. A entrevista clínica pode ser verbal, dirigindo-se perguntas às crianças e solicitando a explicação das respostas apresentadas, concreta em que se acompanha o sujeito na solução de problemas por meio da manipulação de objetos ou verbal-concreta, quando se apresenta material de apoio para a criança executar algumas tarefas e, à medida que realiza essas tarefas, o pesquisador interroga-a sobre suas ações e suas falas (DELVAL, 2002).

Neste estudo, o instrumento elaborado foi uma entrevista clínica com perguntas abertas e material concreto (ANEXOS C e D). Para a construção do instrumento, nos baseamos em estudos que investigaram temáticas afins e que elaboraram instrumentos fundamentados no método clínico. Iniciamos pela construção do roteiro de entrevista, utilizando as perguntas verbais. Essas perguntas foram revisadas para a reconstrução das questões em estudo-piloto. As perguntas foram relacionadas à execução de atividades de trabalho por homens e mulheres, procurando verificar quais as representações crianças e adolescentes apresentariam sobre a questão.

O material concreto foi composto por oito fichas: quatro delas ilustrando locais de trabalho: sala de hospital, oficina mecânica, sala de aula e salão de beleza; e as outras quatro, ilustrando tarefas domésticas executadas por uma pessoa (cujo sexo

não fica explícito na ficha), sendo: lavando roupa, lavando louça, cozinhando e limpando o chão. As crianças eram solicitadas a descrever os locais de trabalho, as tarefas executadas e solicitadas a colocar a figura de uma mulher, de um homem ou ambas. Suas respostas eram questionadas para que elas justificassem a escolha que fizeram.

### **3.1. Sujeitos e situação experimental**

O local em que efetuamos este estudo foi uma escola da rede particular de ensino que atende crianças da Educação Infantil (de 3 a 6 anos de idade) ao Ensino Fundamental (de 6 até aproximadamente 16 anos de idade). A instituição possuía 186 crianças, sendo selecionadas para amostragem 60 delas, sendo 10 de cada idade, nas faixas etárias médias de 4; 6; 7; 10; 11 e 14 anos, caracterizando, portanto, um estudo transversal. Os grupos foram selecionados de forma a abranger, teoricamente, as fases iniciais e finais dos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, quais sejam estágio pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, permitindo um estudo evolutivo.

### **3.2. Coleta e tratamento dos dados**

Para coleta dos dados, as crianças foram encaminhadas, individualmente, para uma sala previamente preparada. A pesquisadora ficava em uma cadeira de frente para a porta e a criança, em uma cadeira de costas para entrevistadora. O material concreto foi disposto em uma base ao lado da pesquisadora e de forma que os desenhos ficassem virados para baixo. Antes de dar início à entrevista, conversávamos informalmente com a criança com o objetivo de deixá-la à vontade, e avisávamos que a entrevista seria gravada. Ao iniciar a entrevista, dispúnhamos os cartões sobre a mesa, apresentando-os, um de cada vez, e fazendo as perguntas pertinentes a cada situação. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas para análise.

Ao encerrar a coleta de dados, organizamos as entrevistas separando-as por idade; e para cada idade colocamos em primeiro lugar as entrevistas das meninas de menor para as de maior idade e, em seguida, as dos meninos, também da menor para a maior idade. Numeramos os protocolos de 1 a 10, para facilitar a análise. Nos protocolos, adicionamos duas colunas: na primeira, classificamos as respostas de

acordo com cinco categorias propostas por Piaget, sendo não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea. Na segunda coluna, classificamos as respostas com base nos níveis propostos por Delval (2002), sendo níveis I, II e III. Criamos o nível Pré-I, pois nosso estudo iniciou-se com crianças de 4 anos, e Delval estudou crianças a partir de 6 anos de idade.

### **3.3. Procedimentos para análise dos dados**

A análise foi feita levando-se em consideração o tipo de respostas apresentadas pela criança, verificando-se em que nível ela se encontrava, com base na proposta de Delval (2002), que apresentou os níveis para crianças de 6 a 17 anos, classificando-os como de níveis I, II e III. Na pesquisa, incluímos o nível Pré-I, pois nossa pesquisa se iniciou com crianças de 4 anos. Esse nível não está entre os citados por Delval (2002), uma vez que suas pesquisas se iniciaram com crianças a partir de 6 anos de idade.

Tendo em vista a escassez de trabalhos específicos que analisassem as ideias de crianças e adolescentes sobre a divisão sexual do trabalho e adotando a mesma metodologia que empregamos, foi necessário criar as categorias de análise. Após essa fase, com base no referencial adotado e nos níveis já propostos por Delval (2002), identificamos as representações dos sujeitos, em que foi possível verificar em que nível se encontravam os sujeitos.

Elegemos como categorias de análise dois tipos de descrição:

1. Aspectos relativos à descrição das tarefas executadas em cada um dos locais de trabalho apresentados, sendo sala de hospital, oficina mecânica, sala de aula e salão de beleza. Em cada local apresentado, as crianças eram solicitadas a descrever as atividades desenvolvidas naquele local e a colocar a figura feminina, a figura masculina, ou ambas, de acordo com a sua representação.
2. Descrição das atividades executadas na casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar e limpar a casa. Como na atividade anterior, a criança era solicitada a colocar a figura feminina, a figura masculina ou ambas, de acordo com suas representações. A divisão sexual do trabalho foi analisada em função das respostas apresentadas nos itens anteriores. Uma questão importante foi a verificação dos “porquês” das escolhas que as crianças fizeram.

As características propostas de cada nível por Delval (2002) são apresentadas no Quadro 1.

## Quadro 1 – Níveis de compreensão sobre a realidade social

Níveis	Características
<p><b>Nível I</b> <b>(6 a 10 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças baseiam suas explicações sobre a realidade a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos.</li> <li>- A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam.</li> <li>- Estes sujeitos não compreendem o problema da escassez.</li> <li>- O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração.</li> <li>- Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como instrumento de intercâmbio.</li> <li>- O trabalho aparece de maneira incipiente, sem diferenciar os trabalhos; só se difere à quantidade de trabalho.</li> <li>- Os estratos econômicos são pouco permanentes, e podem conviver nas explicações dos sujeitos duas ideias aparentemente opostas e contraditórias: não há mudanças e, ao mesmo tempo, as mudanças são fáceis e se produzem de maneira súbita, geralmente por acaso.</li> <li>- Representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta possuir os instrumentos adequados para determinada profissão.</li> <li>- O trabalho se compra como qualquer mercadoria.</li> </ul>
<p><b>Nível II</b> <b>(10 a 13 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação de que se dispõe.</li> <li>- Os processos incluem uma duração temporal, desenvolve-se em um período mais ou menos longo com fases intermediárias.</li> <li>- Começam a distinguir entre as relações pessoais e as relações sociais ou institucionalizadas.</li> <li>- Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade.</li> <li>- Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. São capazes de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não correspondem, em sua totalidade, às suas inter-relações, nem podem hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticas nas relações entre diversos sistemas.</li> <li>- Entendem que existem restrições e resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além dos desejos das pessoas.</li> <li>- Surge a ideia de escassez e de que os recursos são limitados.</li> <li>- Dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos.</li> <li>- O trabalho converte-se na principal forma de mudança, mas os trabalhos se diferenciam de acordo com sua qualidade.</li> <li>- Começa-se a conceber a mudança como um processo, e uma de suas principais características é que, uma vez iniciado, esse processo necessariamente segue em frente.</li> <li>- Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas.</li> </ul>

Continua...

Quadro 1 – Cont.

Níveis	Características
<b>Nível III (a partir dos 12 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações.</li> <li>- Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação.</li> <li>- O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível.</li> <li>- Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados.</li> <li>- Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas.</li> <li>- A ideia de que cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes passa a ser compreendida. Já se capta também a distinta valorização social que tem cada profissão.</li> <li>- Habilidade para entender as relações entre sistemas distintos. Assim, os sujeitos são capazes de compreender as relações entre a fabricação, a distribuição e a demanda de mercadorias ou entre a preparação de um indivíduo para o trabalho e a criação de novos postos de trabalho por instâncias sociais.</li> </ul>

Fonte: DELVAL; DENEGRI, 2002.

Neste estudo, essas características foram utilizadas como referência na análise dos dados obtidos nas entrevistas com as crianças e adolescentes.

As características do nível Pré-I são: grande número de respostas fabuladas e não importistas. Há ausência de sistemas interpretativos. A criança não entende bem o que é trabalho. Seus conceitos ainda são pré-conceitos, portanto não há um conceito de trabalho formulado sistematicamente. Não há percepção da divisão sexual do trabalho, e o desejo individual serve para explicar as escolhas das pessoas para o exercício das profissões e para dividir as tarefas domésticas.

No nível I, os aspectos visíveis são essenciais para as crianças basearem suas explicações sobre a realidade. Os sistemas são pouco relacionados. O trabalho pode ser dividido entre homens e mulheres, desde que saibam fazer e se quiserem.

O nível II caracteriza-se pela percepção dos aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação a que se dispõe. Há um início de descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez. Homens e mulheres podem exercer as profissões que desejarem, mas devem primeiro se formar, qualificar, concorrer no mercado de trabalho. Já percebem a divisão sexual do trabalho.

No nível III, os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível, além de possuírem muito mais informações sobre o funcionamento

social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados. Os sujeitos tornam-se críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas. O trabalho já é percebido tanto em sua divisão social quanto sexual, e os sujeitos percebem as questões históricas e culturais que determinam esse processo.

Para identificação das representações de crianças e adolescentes sobre a divisão sexual do trabalho, duas situações foram apresentadas a elas, sendo a primeira sobre a descrição de locais de trabalho e, a segunda, sobre o trabalho doméstico, como descrito a seguir.

#### **A) Descrição das tarefas executadas em cada profissão e a atuação do homem e da mulher.**

Nesta categoria, procuramos identificar como as crianças e adolescentes descreveriam os quatro locais de trabalho apresentados na forma de gravuras: sala de médico, sala de aula, oficina mecânica e salão de beleza. Em seguida, procuramos identificar suas representações sobre a divisão sexual do trabalho, solicitando que colocassem a figura de uma mulher, de um homem ou ambas sobre as gravuras apresentadas.

#### **B) Descrição das atividades e a divisão das tarefas domésticas entre o homem e a mulher**

Nesta categoria, procuramos identificar como as crianças e adolescentes descreveriam as atividades domésticas apresentadas em gravuras: pessoa lavando roupa, lavando pratos, cozinhando e lavando o chão. Em seguida, procuramos identificar suas representações sobre a divisão sexual do trabalho doméstico, solicitando que colocassem a figura de uma mulher, de um homem ou de ambos sobre as gravuras apresentadas.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram realizadas de acordo com a caracterização dos níveis apontados nos procedimentos de análise. Para cada categoria, apresentamos os percentuais de sujeitos em cada nível, bem como alguns extratos das falas das crianças para exemplificação das características que os constituem. Na Tabela 1, apresentamos os percentuais de crianças em cada nível, com relação à divisão sexual do trabalho.

Tabela 1 – Percentuais de crianças em cada nível, segundo a categoria divisão sexual do trabalho

Média de idade	As profissões e a divisão sexual do trabalho				As tarefas domésticas e a divisão sexual do trabalho doméstico				Média (%)			
	PI	I	II	III	PI	I	II	III	PI	I	II	III
<b>4</b>	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-
<b>6</b>	100	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-
<b>7</b>	10	90	-	-	10	90	-	-	10	90	-	-
<b>10</b>	-	90	10	-	-	80	20	-	-	85	15	-
<b>11</b>	-	40	30	30	-	80	20	-	-	60	25	<b>15</b>
<b>13</b>	-	-	<b>40</b>	<b>60</b>	-	-	<b>40</b>	<b>60</b>	-	-	<b>40</b>	<b>60</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré-I, como mostrado na Tabela 1, encontramos 100% das crianças na faixa etária de 4 anos, 100% das crianças na faixa etária de 6 anos e 10% das crianças de 7 anos. No Gráfico 1, visualizam-se os percentuais de crianças no nível Pré-I.

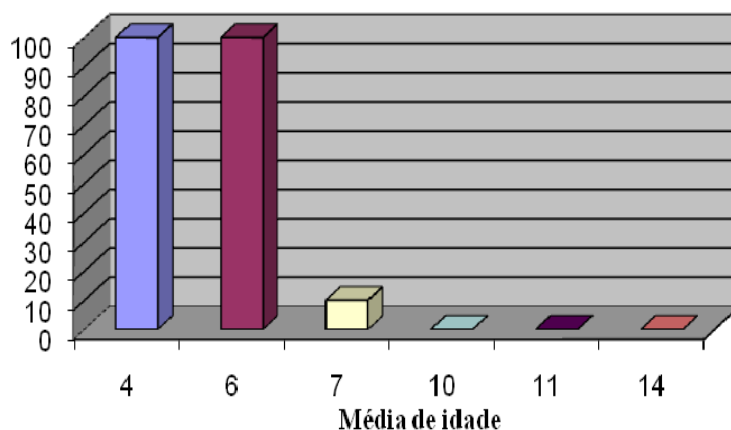


Gráfico 1 – Percentuais de crianças no nível Pré-I, segundo a subcategoria “Atuação do homem e da mulher em diferentes profissões.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré-I, a divisão sexual do trabalho não é percebida pelas crianças, e os homens e as mulheres podem exercer as profissões que quiserem; para isso basta *querer*. As explicações das crianças baseiam-se na quantidade de trabalho a ser realizado e, assim, tanto o homem quanto a mulher podem atuar em qualquer profissão. Os extratos a seguir exemplificam algumas falas das crianças do nível Pré-I.

#### Situação A – Hospital

- Você sabe me dizer que local é este? Médico! - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? -Faz... dá banho nas pessoas... ele... ele... ele... faz... e... dá... remédio ... pras pessoas e...beber (diz cantarolando). - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. (Coloca os dois) - Por quê? Por causa que médico tem dois (**Criança 4, de 4;6 anos, nível Pré-I**).

### Situação B – Oficina mecânica

- Você sabe me dizer que local é este? Posto de gasolina?- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Conserta o carro, coloca gasolina...é...enche pneu de bicicleta, de...de carro... - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. (coloca as duas figuras) - Os dois. - Porque? Porque quando eu vou...lá tem um tanto de homem. O que a mulher faria ai? Um troca gasolina, outro lavava? Você acha que a mulher poderia trabalhar no posto de gasolina? Acho. (que sim). - Uma outra criança me disse que ela colocaria o homem. O que você acha? Ué, colocaria os dois (**Criança 2, de 6;5 anos, nível Pré-I**).

### Situação D – Salão de beleza

- Você sabe me dizer que local é este? Cabeleireiro. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Corta cabelo. (responde olhando para a saída da sala) - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Os dois. - Por quê? (silêncio).- Você acha que a mulher e o homem podem trabalhar no salão? É (**Criança 10, de 7;7 anos, nível Pré- I**).

As crianças do nível Pré-I não souberam justificar suas opções sobre a atribuição da tarefa à mulher ou ao homem. Elas baseavam suas respostas em situações concretas. Para elas, a justificativa para homens e mulheres trabalharem nas diferentes profissões baseia-se na quantidade de trabalho a ser executada. Dessa forma, foram recorrentes respostas como *porque tem muito carro*, no caso do trabalho em oficina mecânica; ou *tem muitos alunos* no caso da escola. Percebe-se que as crianças desse nível não compreendem a existência social da divisão sexual do trabalho.

No nível I, a divisão sexual do trabalho já é percebida. Como no nível anterior, as pessoas, homens e mulheres, podem exercer a profissão que quiserem, porém é necessário aprender a fazer a tarefa. Para exercer uma profissão, assim como encontrado por Delval (2002), as indumentárias, vestimentas e instrumentos se fazem necessários. A realidade mais próxima, ou seja, a experiência que têm em casa é tomada como referência para as respostas das crianças. No Gráfico 2, visualizam-se os percentuais de crianças no nível I.

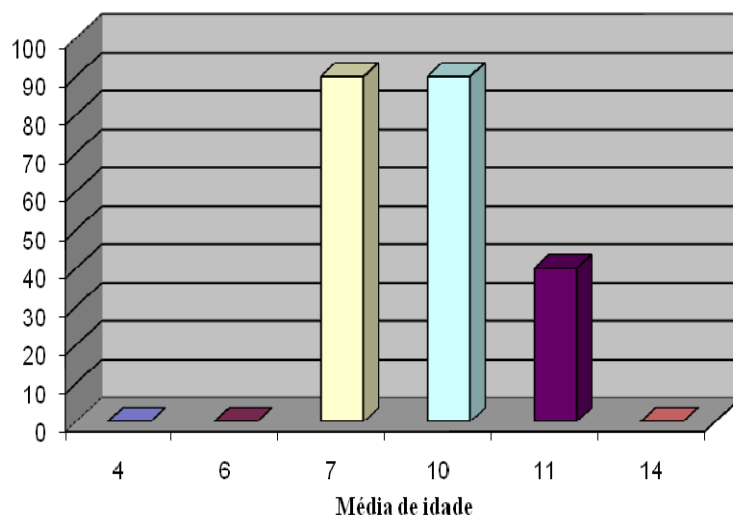


Gráfico 2 – Percentuais de crianças no nível I, segundo a subcategoria “Atuação do homem e da mulher em diferentes profissões.  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível I, encontramos 90% das crianças de 7 anos; 90% das crianças de 10 anos e 40% das crianças de 11 anos. Amplia-se a descrição das tarefas executadas em diferentes profissões, mostrando que percebem o campo de atuação em diferentes profissões. Nos próximos extratos, apresentamos algumas respostas características do nível I, em que as crianças apontam tarefas específicas para homens e mulheres que atuam em uma mesma profissão.

**Situação D - Salão de beleza**

- Você sabe me dizer que local é este? Cabeleireiro. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Cortam cabelo...a unha e...só. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Os dois. - Por quê? Porque os dois podem trabalhar no cabeleireiro. - Você acha que a mulher e o homem podem trabalhar no salão fazendo as mesmas atividades? Cortar o cabelo pode. - E fazer maquiagens, unha? O homem não trabalha nisso, não. - Porque? Isso...é mais pra mulher, elas que gostam dessa... parte (**Criança 8, de 7;5 anos, nível I**).

Nessa fala, percebe-se que a criança tem noção de que há uma divisão sexual do trabalho, pois ela delimita atividades específicas para cada sexo. Dessa forma, mesmo que acredite na possibilidade de homens e mulheres atuarem na mesma profissão, há atividades consideradas de um ou outro sexo, e sua justificativa é a preferência da mulher por realizar atividade, por exemplo, no salão de beleza.

### **Situação A – Hospital**

- Você sabe me dizer que local é este? Um hospital. Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Acho que é...negócio de coração... ou de ar...eu não sei. Eu acho que é de ar. Qual a profissão de quem trabalha aqui? Médico...médico e enfermeira. Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Médica? Eu acho que...médico pode ser ele...enfermeira, eu acho que pode ser ela. Mas ela pode ser médica e ele enfermeiro? Pode! Ele pode ser...ela pode ser médica, pode ser enfermeira. Pode ser o que eles escolherem. Pode ser qualquer coisa que eles escolhem. Você acha que eles precisariam de que para ser médicos? De estudar, trabalhar muito. Eles precisam de trabalhar muito e estudar sobre...médicos...tem que...eles...acho que tem que treinar, tem que...quando eles forem trabalhar...a professora tem que ensinar ele...a ser médico do tipo...pegar um boneco e fingir que ele tá doente, tem que pegar alguns materiais e tem que recuperar ele...tipo assim... (**Criança 4, de 7;7 anos, nível I**).

Na fala desta criança há uma ideia bem característica do nível I: o estudo como meio para atuação na profissão. Mas se percebe que ela acredita na possibilidade de atuação de ambos os sexos na profissão e que o desejo pessoal de se fazer algo dirige as ações das pessoas, como também foi demonstrado por Delval (2002).

### **Situação B - Oficina mecânica**

- Você sabe me dizer que local é este? Oficina mecânica. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Lava os carros, tira alguma coisa que não ta funcionando...conserta...troca a roda. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. Eu colocaria o homem, porque esse tipo de trabalho tem que ter força, mas também podia ser a mulher, se ela quiser e achar que ela pode...ela pode. - Uma outra criança me disse que ela colocaria o homem. O que você acha? Eu acho que ela ta errada, pode ser a mulher também... (**Criança 3, de 10;9 anos, nível I**).

### **Situação C - Sala de aula**

-Você sabe me dizer que local é este? Ah! É uma sala de aula. Onde se ensinam as crianças. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. Aqui... a mulher ela tem uma facilidade maior, mais paciência, mas é a mesma coisa daí, pode ter um homem, que nem tem o Guilherme...aqui...o Carlos...o Tiaga... (**Criança 6, de 11;3 anos, nível I**).

### **Situação D - Salão de beleza**

- Você sabe me dizer que local é este? *Salão*. - Salão de quê? *De cortar cabelo*. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Corta o cabelo das pessoas...é...corta barba, pinta o cabelo... - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. (coloca a mulher) - Por que a mulher? Porque a mulher gosta de beleza...normalmente, aí eu acho que é a mulher procura fazer o que ela gosta de fazer, então é...é...ajuda as pessoas a cortar cabelo, fazer higiene, essas coisas. - Você acha que o homem poderia trabalhar no salão? Até podia. Mas é mais comum ver mulher (**Criança 8, de 11;5 anos, nível I**).

As características individuais, como pode ser visto nas falas das crianças, ainda são apontadas para que se possam exercer determinadas profissões. O desejo individual tem papel fundamental na escolha da profissão, como mostram também os estudos de Delval (2002). Para desempenhar uma profissão é preciso desejar tê-la, e as crianças, no nível I, não levam em consideração as restrições da realidade, como a escassez de trabalho. Esse papel atribuído ao desejo pode ser resultado de uma onipotência infantil, em que não levam em conta as restrições da realidade. O que ocorre na realidade social se deve, muitas vezes, à ação dos indivíduos.

Crianças do nível I apontaram alguns trabalhos como mais adequados às mulheres e outros aos homens. No caso dos médicos, elas acreditavam que é uma profissão que exige estudo e, se a pessoa estudou, ela pode exercê-la, independentemente de ser homem ou de ser mulher. Para trabalhar em uma oficina mecânica, o homem possui *mais facilidade*, e as mulheres *não gostam porque suja ou porque tem cheiro ruim*. No caso de ser professor, ambos são capacitados para o exercício da profissão, mas a mulher apresenta características mais adequadas para ser professora, como *paciência*. Já no salão de beleza a mulher pode trabalhar porque *gosta mais*; e o homem, *se for para cuidar de homens*.

Essas respostas mostram como as representações de crianças, mesmo muito novas, já carregam estereótipos de gênero relacionados à divisão sexual do trabalho. Há lugares específicos e delimitados para atuação da mulher e outros para atuação do homem. Isso evidencia a importância das relações travadas entre crianças e adolescentes com o meio adulto, o que resulta em absorção dos valores vigentes na sociedade em que estão inseridos. Como apontou Ferreira (2006), as convenções sociais construídas no contexto de dada realidade são transmitidas aos indivíduos que fazem parte do grupo.

No nível II, as crianças e adolescentes compreendem que, além das ações do sujeito, há uma realidade que interfere em sua atuação nas diferentes profissões. Como pode ser visto no Gráfico 3, no nível II encontramos 10% das crianças de 10 anos, 30% das crianças de 11 anos e 40% dos adolescentes.

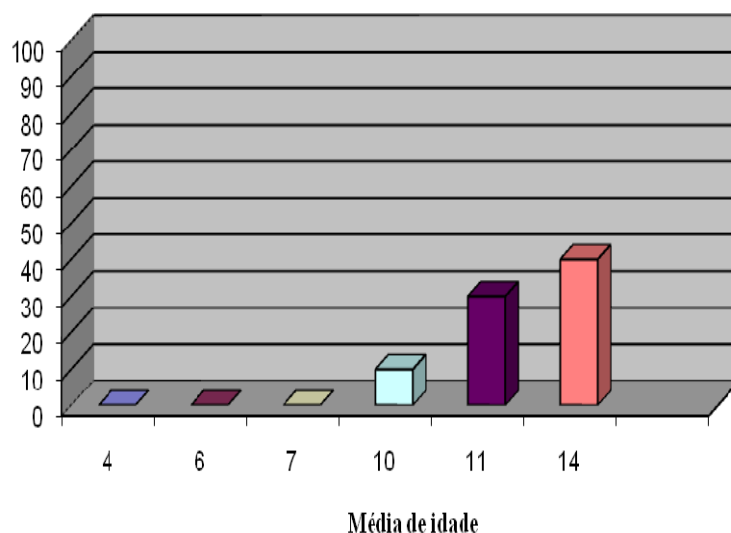


Gráfico 3 – Percentuais de crianças no nível II, segundo a subcategoria “Atuação do homem e da mulher em diferentes profissões.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível II se inicia a percepção de aspectos não visíveis da situação, começando-se a inferir processos a partir de informações que dispõem. Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade, e a descentração que se inicia permite que considerem vários aspectos de uma única vez. Nas representações das crianças do nível II, a divisão sexual do trabalho existe, mas não é tida como natural.

As crianças entendem as restrições e resistência da realidade e que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações sociais estão governadas por princípios impessoais que vão além dos desejos das pessoas. Aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas reconhecem uma distinção entre diferentes profissões e, ou, existência de formações específicas para cada uma delas. Os extratos a seguir ilustram algumas dessas características.

#### Situação A - Hospital

- Você sabe me dizer que local é este? É uma sala de cirurgia, um hospital. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Atendem pessoas doentes. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. Pode ser o homem, pode ser a mulher - Por quê? Se os dois tiverem feito uma faculdade de medicina, tiverem...eles tiverem diploma, eles podem ser médicos (**Criança 10, de 11;0 anos, nível II**).

#### **Situação D - Salão de beleza**

- Você sabe me dizer que local é este? Uma barbearia. De cabeleireiro ou...não sei...os dois. Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Corta e arruma cabelos das pessoas...faz unha...maquiagem. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho. Normalmente é o homem. Tem mulher também, mas tem mais o homem, numa assim tem mais o homem. Porque? Por que é...num sei...é...também tem mulher, assim...tipo pra fazer uma escova no cabelo, uma coisa assim, mulher trabalha mais, tipo, mexe com secador é mais mulher, mas com barba ...pra cortar cabelo de homem, fazer barba o homem é mais porque é mais...masculino (o tipo de trabalho). - Você acha que poderia ser os dois? Né...num trabalho só, os dois, não. Mas se tivesse mais no mesmo lugar pode ser um ou outro, os dois não, os dois juntos acho...acho que não teria, não.- Por quê juntos não? Por que talvez teria...mas também é um trabalho que um só já daria pra cortar o cabelo, se tivesse no cabeleireiro, tem mais lugares, mais pessoas ao mesmo tempo, ai teria, ai poderia ter mulher e homem, nesse trabalho cada um com a sua pessoa, mas ne um assim só. Eu acho que...um dos dois, ou a mulher ou o homem, dependendo...eu acho que homem trata mais de homem e mulher mais de mulher (**Criança 4, de 11;8 anos, nível II**)

Nessa fala, percebe-se que a criança admite a participação de homens e mulheres para atuar na profissão, mas que seria necessário um local para cada um deles, demonstrando o início da percepção da divisão sexual do trabalho.

#### **Situação B - Oficina mecânica**

- Você sabe me dizer que local é este? Uma oficina. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? É...conserta carros...limpam, fazem de tudo!- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Eu acho que é mais homem! Só que mulheres também trabalhar aqui. Raramente...assim...homem entende mais de carro. Eu colocaria só o homem. - O que a mulher precisaria para trabalhar em oficina? Acho que ela precisa saber bastante de... detalhes de carro, nome...essas coisas...acho isso muito complicado, homem tem mais facilidade para isso. - Porque você acha que o homem tem mais facilidade? Acho que é...sempre assim...o homem entende mais de carros...não sei! (**Criança 1, de 13;5 anos, nível II**).

As crianças e os adolescentes do nível II apontaram que é necessário o estudo para atuar em diferentes profissões. Mas, quando solicitadas a colocar a figura da mulher ou do homem, elas diferenciaram ambientes e profissões em que homens e mulheres devem atuar como no caso da oficina mecânica. Esse tipo de resposta indica que há estereótipos de gênero nas representações das crianças e adolescentes relacionadas aos espaços profissionais destinados a mulheres e homens. Entretanto, afirmaram que pessoas de ambos os sexos podem exercer a profissão que quiserem, desde que saibam fazer as tarefas e queiram. Em suas respostas ocorre contradição que não percebem: algumas profissões são exercidas mais por homens e outras mais

por mulheres, e o que determina essa situação são as características dos indivíduos, como *facilidade, gostar etc.*

Percebe-se, a partir das falas das crianças do nível II, diferença em relação aos níveis Pré-I e I. Nos dois primeiros níveis, o pensamento sobre a atuação das pessoas em diferentes profissões não está relacionado a sexo, mas aos interesses e qualidades pessoais. As crianças dos níveis Pré-I e I ainda estão presas ao concreto e à realidade. Ainda não compreendem a realidade como um sistema, e, portanto, suas explicações são baseadas em aspectos aparentes e facilmente observáveis, como apontado por Delval (2002). O pensamento do adolescente alcança grandes progressos, mas o mundo ainda é restrito ao mundo que ele conhece. Há um longo caminho a ser percorrido para descobrir os princípios que regem a realidade e, conforme Delval (2002), suas explicações do porquê as coisas acontecem e, se poderiam ser de forma diferente, são ainda muito rudimentares. A divisão sexual do trabalho, por ser definida socialmente, só mais tarde começa a ser incorporada nas representações das crianças e adolescentes no nível II e, ainda, não há noção de que essa situação decorre de um processo histórico e cultural.

Essa noção aparece no nível III, como mostrado a seguir. No nível III, encontramos 30% das crianças de 11 anos e 60% dos adolescentes, não havendo crianças das faixas etárias anteriores.

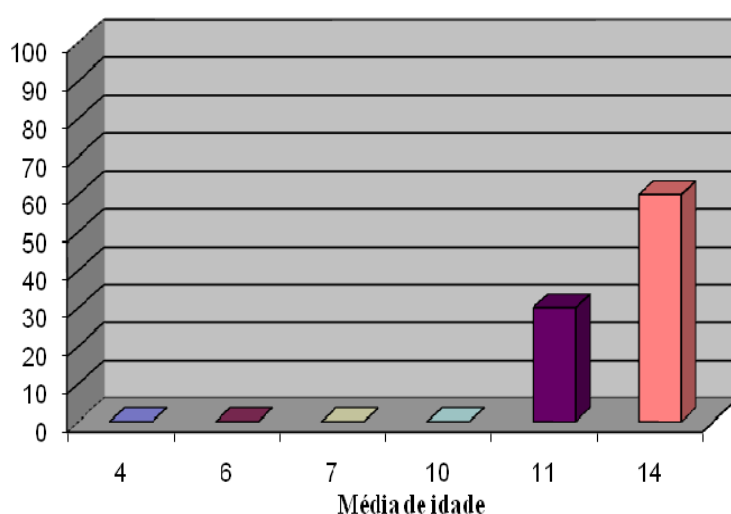


Gráfico 4 – Percentuais de adolescentes no nível III, segundo a subcategoria “Atuação do homem e da mulher em diferentes profissões”.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As crianças e adolescentes do nível III percebem que a divisão sexual do trabalho existe e decorre de um processo histórico e cultural, como apontado por Ferreira (2006), creditando a homens e mulheres a responsabilidade sobre a situação. Os extratos a seguir exemplificam características do nível III.

#### **Situação D - Salão de beleza**

- Você sabe me dizer que local é este? Salão de cabeleireiro. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Corte de cabelo... no caso das meninas, chapinha e escova. - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Eu conheço cabeleireiros homens, mas essa também é tida como profissão feminina. - Por quê você acha que ela é "tida" como mais feminina? Também é uma questão cultural de... homem que corta cabelo nasceu do lado errado... esse tipo de coisa, né? Mas eu acho que não tem nada a ver, eu conheço cabeleireiros homens e mulheres. - Você acha que a mulher e o homem podem trabalhar no salão? Sim... sim! (**Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III**).

- Você sabe me dizer que local é este? - Um...uma oficina de carros. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? - Tem o mecânico...acho que é só mecânico que trabalha ai, pessoa que mexe com freio, pintura, lanternagem, serviço de borracharia...é só isso.- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. - É mais comum o homem, né? Mas também tem mulher que trabalha, mas eu vou colocar só o homem. - Você acha que poderia ser uma mulher? - Poderia, acho que sim, ela poderia trabalhar também. - Porque você só colocou o homem? - É um trabalho mais masculino. - Você acha que a mulher precisaria de quê para trabalhar em uma oficina de carros? - Ah...ela precisaria (sorrisos) de...muita força, né, porque é tudo bem pesado. E acho que também um pouco de coragem porque eu acho que é mais masculino. - Porque você acha que é mais masculino? - Acho que...vem...sei lá...é...mexer com carro...assim...é uma coisa mais masculina, vem desde lá de trás que o homem que trabalha nessas coisas, é...eu acho que é um trabalho mais masculino, é difícil ter mulher que trabalha. - Você já viu mulheres trabalhando em oficina de carros? -Não! - Mas você acha que elas poderiam? - Pode, mas eu nunca vi (**Adolescente 2, de 13;7 anos, nível III**).

Na fala anterior, a adolescente apontou a questão do processo histórico que levou à divisão sexual do trabalho, mas admite que a mulher poderia trabalhar na oficina mecânica.

#### **Situação B - Oficina mecânica**

- Você sabe me dizer que local é este? Uma oficina de carro. - Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui? Arrumam o carro, mecânico...pintor... - Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois. Eu colocaria o homem, porque o homem é muito forte...E depois, a mulher...ficar sujando de graxa e chega assim...pega a mulher toda suja de graxa...o homem não gosta disto, não! - Quem não gosta? O cara que tá chegando pra pegar o carro. - Você acha que poderia ser uma mulher? Uai...igual eu te falei...se a mulher for diferente, ela pode! - Diferente como? É tipo assim...se ela for

forte...tipo...parecer homem, pode! (**Adolescente 7, de 13;6 anos, nível III**).

Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados. Tornam-se críticos com a ordem social vigente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas.

Com relação à caracterização do trabalho, os adolescentes são capazes de definir e delimitar as tarefas que são inerentes a cada profissão apresentada. No nível III, a divisão sexual do trabalho existe e não está mais ligada somente às características individuais, mas é resultado de um processo cultural e histórico, que não é considerado justo. As pessoas enfrentariam preconceito caso se arrisquem em uma profissão que é vista como essencialmente direcionada a um dos sexos, como é o caso do homem atuando em salão de beleza ou da mulher em uma oficina mecânica. Para atuar nas diferentes profissões é necessário conhecimento específico, o que pode ser obtido por meio de estudos, cursos específicos ou treinamento.

Com relação às profissões apresentadas, existe polarização do trabalho que é próprio às mulheres e do trabalho que é próprio aos homens, e algumas profissões podem ser exercidas por ambos os sexos, desde que os sujeitos tenham a formação exigida e queiram atuar na área. Como apontou Delval (2002), a “vontade” necessária para se alcançarem objetivos não se confunde com “desejo”, pois consiste na tomada de consciência das dificuldades, e a ação do sujeito deve ser dirigida à superação dos obstáculos. Tal característica pôde ser comprovada neste estudo.

De acordo com Piaget e Inhelder (1966/1989), a característica mais geral do pensamento formal é a de que ele opera sobre as próprias proposições, ou seja, pelo seu alto grau de descentração e de reversibilidade, o pensamento reflete sobre o processo intrínseco do próprio pensar. Nesse período, o sujeito começa a raciocinar não somente sobre o real, mas também sobre o possível, e o real passa, assim, a ser somente um componente do possível. O sujeito começa a usar a lógica das proposições para raciocinar sobre o possível, o que se caracteriza por basear-se em uma lógica estritamente verbal e numa lógica combinatória.

Os dados deste estudo apontaram alguns indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação à divisão sexual do trabalho. Podemos perceber que entre 4 e 6 anos não houve, por parte das crianças, percepção da divisão sexual do

trabalho. Nas representações das crianças dessa faixa etária, homens e mulheres poderiam exercer as profissões que quisessem. Aos 7 anos, inicia-se uma ideia de que, para exercer qualquer profissão, é necessário estudar ou saber executar as atividades, mas homens e mulheres podem atuar na profissão que quiserem. A diferença em relação às ideias das crianças de 4 a 6 anos é a necessidade de estudo. Aos 10 anos, as crianças começam a perceber a divisão sexual do trabalho, mas ainda acreditam que as pessoas podem exercer as profissões que quiserem, desde que saibam e tenham a formação exigida.

As crianças de 11 anos começam a apontar que para atuarem em diferentes profissões as características individuais são importantes e, dessa forma, há profissões apropriadas aos homens e profissões apropriadas às mulheres. Apesar dessa ideia, admitem que a pessoa pode escolher a profissão. Já os adolescentes entre 13 e 14 anos de idade, além de perceberem a divisão sexual do trabalho como socialmente construída, apontaram a questão da liberdade de escolha pela profissão que a pessoa quiser, entretanto haverá questionamentos sobre a sexualidade devido à profissão escolhida, como no caso de mulheres atuando em oficina mecânica. Vale destacar que encontramos sujeitos cujas respostas se enquadram em mais de um nível, o que demonstra mobilidade do mesmo sujeito em níveis diferentes. Observou-se que, para alguns conteúdos, as crianças e adolescentes se encontravam em um nível e, para outros conteúdos, em um nível diferente. O meio social em que estão inseridas pode contribuir para isso, pois as transmissões sociais interferem em suas representações. Muitas das questões que foram apresentadas às crianças e adolescentes podem ter sido mostradas pela primeira vez, por isso as respostas variavam e se enquadravam em diferentes níveis de conhecimento com relação à divisão sexual do trabalho.

## **B. A descrição das atividades e a divisão das tarefas domésticas entre o homem e a mulher**

Nesta subcategoria, solicitamos às crianças e adolescentes que descrevessem as atividades voltadas para a execução do trabalho doméstico, apresentando quatro figuras pessoa sem distinção de sexo fazendo as seguintes atividades: lavando roupa, lavando louça, cozinhando e limpando a casa.

Quanto ao trabalho doméstico, 100% das crianças de 4 anos e de 6 anos e 10% das crianças de 7 anos se encontravam no nível Pré-I, como apontado no Gráfico 5.

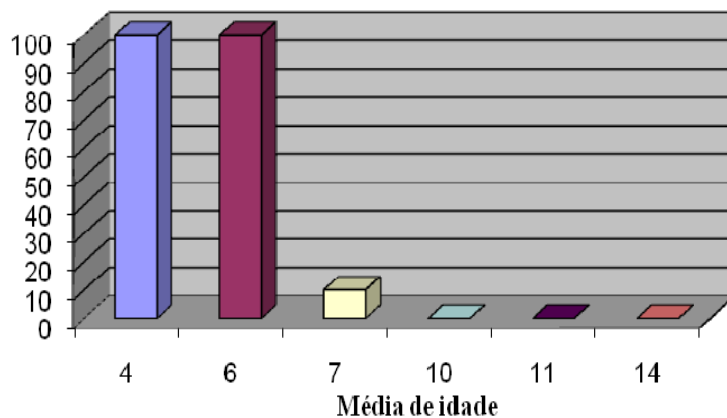


Gráfico 5 – Percentuais de crianças no nível Pré-I, segundo a subcategoria “trabalho doméstico”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

As tarefas domésticas, nas ideias das crianças do nível Pré-I, são de responsabilidade da mulher, mas podem ser divididas entre o casal e, para que isso ocorra, basta querer, e as respostas se baseiam na realidade mais próxima, ou seja, em casa. Os extratos a seguir exemplificam as respostas das crianças para essa categoria.

#### Situação A - Pessoa lavando roupa

- Que local da casa você acha que é esse? *É uma máquina e umas... roupas...e as torneiras de lavar...e isso...é o quê? Panos!!!* - O que esta pessoa está fazendo? *Vai...lavar a roupa.* - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. (Coloca a mulher) – *Mulher!* - Porque? *Por causa que a mulher é...por causa que ela que lava a roupa do homem. Por causa que ela fica na casa.* - Você acha que o homem poderia lavar roupa? *Não. A mulher já faz isso...isso!* - Na sua casa, o seu pai lava roupa? *A empregada. Meu pai não!* (**Criança 4, de 4;6 anos, nível Pré-I**).

#### Situação C - Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando

- O que esta pessoa está fazendo? *Está fazendo...um bolo?*- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. (coloca a figura da mulher) *É... a mulher também.* - Porque? *Porque eu*

acho que...é porque eu nunca vi os homens...na cozinha...fazendo essas coisas, não! Só nos restaurantes que eu vejo... - Mas você acha que numa casa o homem poderia cozinhar? Podia. Se ele quisesse podia. - Na sua casa, seu pai cozinha? Não (**Criança 2, de 6;5 anos, nível Pré-I**).

- O que esta pessoa está fazendo? Tá...eu acho que tá...esfregando? Lavando o chão da casa. - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Pode ser os dois...mas é a mulher que fica mais. - Na sua casa, o seu pai limpa? Poucas vezes. - Normalmente quem limpa a sua casa? Minha mãe e a empregada...mais a empregada. Destas tarefas da casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar, limpar a casa, você acha que um dos dois faz mais que o outro? A mulher tudo ela faz mais que o homem, ele só ajuda de vez em quando (**Criança 6, de 7;4 anos, nível Pré-I**).

Na visão de crianças do nível Pré-I, no trabalho doméstico a mulher é essencialmente responsável pela execução das tarefas, e o homem pode “colaborar” com ela. As qualidades individuais permanecem como razão para a execução do trabalho doméstico.

No nível I, encontramos 90% das crianças de 7 anos, 80% das crianças de 10 anos e 80% das crianças de 11 anos, como apontado no Gráfico 6.

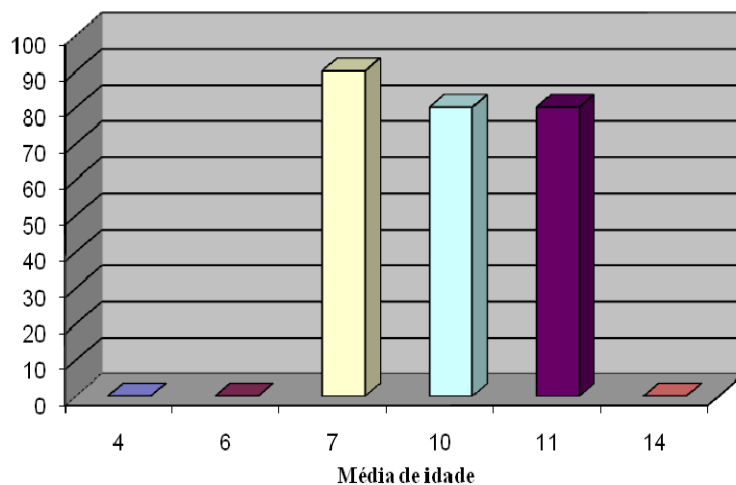


Gráfico 6 – Percentuais de crianças no nível I, segundo a subcategoria “trabalho doméstico”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para as crianças, na questão do trabalho doméstico pode haver compartilhamento de tarefas, mas é necessário que o homem aprenda a executá-las.

As tarefas domésticas são, na visão das crianças nível I, de responsabilidade da mulher, mãe ou empregada, e a razão apresentada por elas para que isso ocorra é o fato de as mulheres ficarem mais tempo em casa que os homens. As tarefas de lavar pratos ou de cozinhar podem ser divididas entre o casal, e as atividades de limpar a casa e lavar roupa são mais executadas pela mulher.

As crianças do nível I acreditavam que a mulher era responsável pelo trabalho doméstico e o homem poderia ajudar, embora quando solicitado a elas que colocassem o homem ou a mulher nas figuras representando tarefas domésticas elas optassem por colocar os dois. Não demonstraram acreditar que o homem pudesse responsabilizar-se pelas tarefas de uma casa, mas acreditavam que ele poderia *ajudar*. Os extratos a seguir exemplificam essas falas.

#### **Situação A - Pessoa lavando roupa**

- Que local da casa você acha que é esse? Área da lavanderia, tem máquina de lavar...lavar roupa, tem pia... - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Eu colocaria os dois que a maioria é os dois. Mas acho que a mulher lava mais roupa. - Você acha que a mulher lava mais roupa que o homem? Eu acho que o homem lava só de vez em quando, eu acho que a mulher lava mais! - Porque você acha que a mulher lava mais? Ah...hum...isso eu não sei. - Na sua casa, o seu pai lava roupa? Poucas vezes, poucas... - Normalmente quem lava a roupa na sua casa? Minha mãe (**Criança 3, de 7; 6 anos, nível I**).

#### **Situação C - Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando**

- O que esta pessoa está fazendo? *Cozinhando*. - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. *Os dois*. - Por quê? *Por que meu pai cozinha e...sei lá...a mulher e o homem ninguém cozinha melhor que o outro*. - Você acha que poderia ser um homem ou mulher? *Depende da pessoa* (**Criança 6, de 10; 2 anos, nível I**).

#### **Situação C - Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando**

- O que esta pessoa está fazendo? Aqui ta fazendo massa do bolo. Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Aqui pode ser qualquer um dos dois porque ai não precisa de muita força e não precisa de muita paciência, então pode ser os dois. É igual...assim...todos pode ser os dois, não tem nenhum que um pode ser mais do que o outro, mas tem uns que pode ser...assim...uns as vezes, a mulher pode mais, outros, às vezes, o homem pode mais (**Criança 6, de 11; 3 anos, nível I**).

Não há discriminação no trabalho, ou seja, a mulher e o homem podem executar o trabalho que quiserem, desde que saibam fazê-lo. Suas respostas são ainda baseadas em situações concretas e na realidade mais próxima. Características

pessoais, como *saber, ter paciência, gostar*, são apresentadas pelas crianças tanto para justificar a participação do homem quanto da mulher na execução dessas tarefas. Quando admitem a participação do homem, isso é a título de *ajuda*. Porém, independentemente de ser a mulher que o faça, o homem também pode fazer, embora surge a ideia de que o homem não o faz porque trabalha fora de casa.

No nível II, inicia-se a crença de que o homem deve participar da divisão das tarefas, pois atualmente a mulher também trabalha fora de casa. Os termos *interagir, dividir e cooperar* aparecem nas falas de algumas crianças, demonstrando que não concordam com a situação de uma pessoa, no caso a mulher, ser a responsável sozinha pelo trabalho doméstico.

Encontramos, no nível II, 20% das crianças de 10 anos, 20% das crianças de 11 anos e 40% dos adolescentes, como pode ser visto no Gráfico 7.

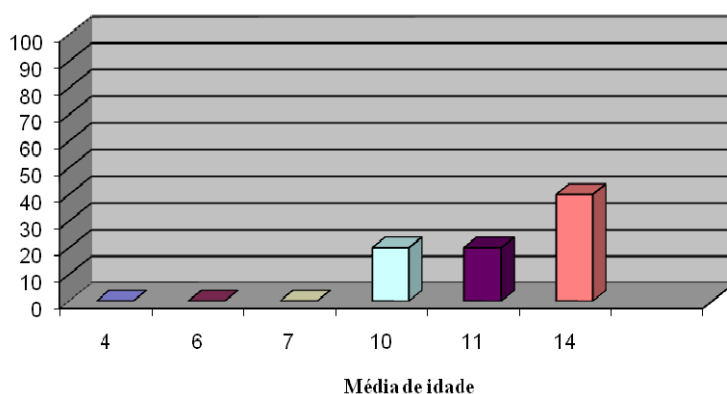


Gráfico 7 – Percentuais de crianças no nível II, segundo a subcategoria “trabalho doméstico”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível II não há ainda uma noção de que a ocupação dos espaços – público e privado – por um dos sexos deriva de uma construção socialmente definida. Os sujeitos não percebem ainda que não são apenas as características individuais que determinam “lugares de homens” e “lugares de mulheres”, mas que tudo isso é fruto de um longo processo, determinado por valores e crenças de determinado grupo

social. Nos extratos a seguir, exemplificamos algumas falas das crianças sobre a execução das tarefas domésticas.

#### **Situação A - Pessoa lavando roupa**

- O que esta pessoa está fazendo? Ta lavando...se preparando para lavar a roupa, em uma lavanderia de uma casa. - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Pode ser o homem e a mulher, mas a mulher é mais que a gente vê e tem mais paciência...mais sensibilidade... - Você acha que poderia ser um homem? Ah...até pode, mas não é isso que a gente vê. -Na sua casa, o seu pai lava roupa? Não, nem minha mãe. A empregada que lava (**Criança 4, de 10;11 anos, nível II**).

#### **Situação B - Pessoa lavando louça**

- O que esta pessoa está fazendo? Aí é um lugar onde que lava prato, né? É uma parte da casa assim... - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Aí pra mim também seria os dois. Por quê? Porque cada um poderia interagir com o outro, né...porque...cada um tem suas diferenças, mas mesmo assim cada um poderia ajudar (**Criança 10, de 11;10 anos, nível II**).

#### **Situação C - Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando**

- Que local da casa você acha que é esse? De cozinhar... - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Ah! Esse aí pode ser os dois. - Porque? Porque o homem pode às vezes tá com vontade de comer uma coisa que ele sabe que a mulher não cozinha direito...e daí ele vai pra cozinha e faz...a mulher...naturalmente...ela sabe cozinhar. - Na sua casa, o seu pai cozinha? Nessa situação que eu falei. - Normalmente quem cozinha na sua casa? Minha mãe...empregada quando tem (**Criança 7, de 13;6 anos, nível II**).

Como pode ser visto nas falas das crianças e adolescentes, a responsabilidade pelo trabalho doméstico ainda é conferida à mulher, cabendo ao homem *cooperar*, mesmo que se perceba que há diferenças entre os dois sexos na divisão das tarefas.

Já na visão dos adolescentes, que compõem o grupo de crianças do nível III, o trabalho doméstico deve ser dividido entre homens e mulheres, mesmo que apresentem a ideia de que a mulher está mais presente neste espaço, e a ausência do homem deve-se ao fato de ele trabalhar fora de casa.

No nível III começa a aparecer uma noção de que, atualmente, essa situação está mudando e, em alguns lares, já ocorre a divisão das tarefas. Encontramos nesse nível 60% dos adolescentes, não havendo crianças de outras faixas etárias, como mostrado no Gráfico 8.

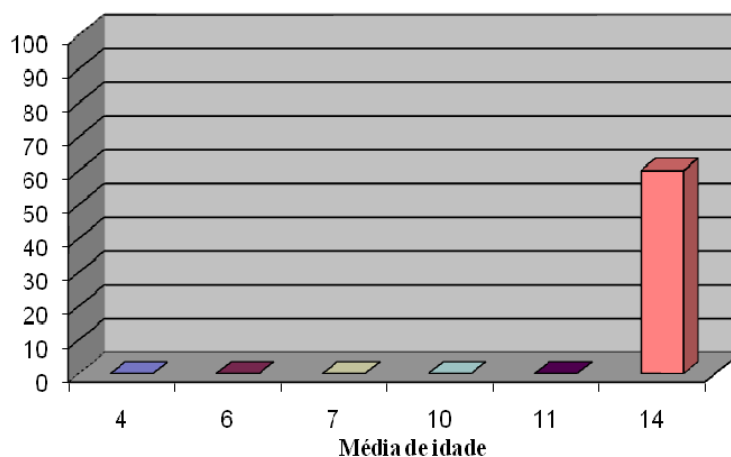


Gráfico 8 – Percentuais de adolescentes no nível III, segundo a subcategoria “trabalho doméstico”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Embora percebam que a divisão sexual do trabalho é construída socialmente, os adolescentes desse nível acreditam que há tarefas que somente as mulheres se responsabilizam por elas. Aparece a noção de que a distribuição desigual das tarefas domésticas é uma questão histórica e cultural, pois as mulheres são responsabilizadas e educadas para assumir esse espaço, e o homem recebe educação para trabalhar fora de casa. Apesar disso, os adolescentes apontaram como injusta essa situação.

Ainda se mantém a questão das características individuais determinando o espaço de trabalho para o homem e a mulher, justificando a divisão sexual do trabalho. Algumas crianças acreditam que é uma qualidade *natural da mulher*, que justifica o fato de ela ser responsável por algumas tarefas, como cozinhar e limpar. Nos extratos a seguir exemplificamos algumas falas dos adolescentes do nível III.

**Situação D - Pessoa, sem distinção de sexo, varrendo a casa**

- O que esta pessoa está fazendo? Limpando o chão. Eu acho que pode ser os dois. - Porque? Ah...igual os outros. Na sua casa, o seu pai limpa? Se precisar, sim. - Normalmente quem limpa a sua casa? A empregada, minha mãe...meu pai se precisar. - Destas tarefas da casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar, limpar a casa, você acha que um dos dois faz mais que o outro? Eu acho que tem mais mulheres que lavam roupa...que homens...acho que é essa...só roupa. As tarefas domésticas a mulher faz mais. - Porque você acha que é assim? Não sei...eu acho que...por causa no passado que...a mulher, ela ficava em casa e acho que isso acontece até hoje. Apesar que já tá...tá bem melhor que antes, porque o homem trabalhava e a mulher ficava dentro de casa e cuidava das crianças e dos

afazeres de casa. - Mas você acha que eles dividem mais as tarefas domésticas atualmente? Acho! (**Adolescente 9, de 14;1 anos, nível III**).

#### **Situação D - Pessoa, sem distinção de sexo, varrendo a casa**

- O que esta pessoa está fazendo? Tarefa doméstica? - Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa. Hoje a mulher tá conseguindo sair pro mercado de trabalho, o homem já conseguiu isso a mais tempo e...normalmente, é difícil ver um “empregado doméstico”. Essa função está a cargo dos empregados domésticos, mas...apesar de ser muito...mais muito difícil, eu presencio homens que fazem serviço doméstico. - Mas se não fosse empregado, o marido de uma mulher faria esta tarefa? Oh! O homem não aprende, a mulher...ela é ensinada a fazer o serviço...e...o homem...aprender depois de velho é mais difícil. Mas, às vezes, o homem cresceu tendo uma educação diferente, ele foi educado pra arrumar a casa, então, às vezes, ele faz, mas é muito difícil achar homem. - Se ele não for educado desde cedo, ele poderia aprender? Ele pode fazer.- Na sua casa, o seu pai limpa? Não! - Normalmente quem limpa a sua casa? A empregada.- Destas tarefas da casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar, limpar a casa, você acha que um dos dois faz mais que o outro? A mulher em todas (**Adolescente 10, de 14;2 anos, nível III**).

Percebe-se, entre os adolescentes, que a *cooperação* deve ser adotada na execução das tarefas domésticas, e a justificativa para que isso não esteja ocorrendo é que, embora a mulher também trabalhe fora de casa, ela deve assumir o lar porque o homem trabalha mais do que ela. No nível III, há referência, por parte dos adolescentes, sobre o processo histórico que levou a mulher a assumir as tarefas domésticas e o homem a se responsabilizar pelo que os autores denominam trabalho produtivo, cumprindo com o papel de provedor.

Este estudo revela dados importantes quando consideramos as ideias das crianças de diferentes faixas etárias. A percepção da divisão sexual do trabalho vai de um período em que ela é ausente, como pode ser visto em crianças de 4 anos, passa por um período em que as crianças começam a considerá-la natural e dependente apenas de uma vontade do indivíduo, o que ocorre aproximadamente aos 6 ou 7 anos, permanecendo nas ideias de crianças entre 10 e 11 anos. Em seguida, o adolescente, por volta dos 13 anos, começa a perceber que esta divisão não é natural, mas fruto de um processo histórico injusto que determina o espaço doméstico como pertencente à mulher. Vale ressaltar que essa última ideia foi encontrada em 60% dos adolescentes a partir de 13 anos.

Na Tabela 2 são apresentadas as médias de crianças e adolescentes em cada nível.

Tabela 2 – Média percentual de crianças em cada nível, por idade

Faixa etária	Média			
	PI	I	II	III
4	100	-	-	-
6	100	-	-	-
7	10	90	-	-
10	-	85	15	-
11	-	60	25	15
13	-	-	40	60

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No nível Pré-I, temos uma média percentual de 100% das crianças de 4 e de 6 anos de idade e 10% daquelas de 7 anos. No nível I, temos 90% das crianças de 7 anos, 85% das de 10 anos e 60% das de 11 anos. No nível II, os percentuais médios são 15% das crianças de 10 anos, 25% das crianças de 11 anos e 40% dos adolescentes, a partir de 13 anos. No nível III havia 60% das crianças de 13 anos, não sendo, nesse nível, encontradas aquelas de outras faixas etárias.

Os resultados indicaram que há períodos nos quais ocorre grande mobilidade, caracterizando períodos de transição. Essa transição pode ser vista nas falas apresentadas neste estudo. Percebeu-se a mobilidade das crianças e adolescentes em diferentes níveis, o que caracteriza a evolução do conhecimento sobre a divisão sexual do trabalho. Encontramos crianças e adolescentes cujas respostas se enquadram em mais de um nível, indicando que o conhecimento está sendo construído aos poucos pelos indivíduos.

As influências do meio social são importantes, uma vez que contribuem, embora não determinem, as representações dos sujeitos sobre a divisão sexual do trabalho. Vale ressaltar que, em estudos sobre a construção do conhecimento social sobre trabalho, fica evidente a dificuldade das crianças em compreender que a divisão sexual do trabalho é uma construção histórica e advinda de definições sociais, nas quais os próprios indivíduos, homens e mulheres, são agentes.

Para Piaget (1964), a finalidade do desenvolvimento intelectual é transformar a representação das coisas, invertendo completamente a posição inicial do sujeito em

relação a elas. A evolução mental inicia-se de um ponto em que não existe nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo, ou seja, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas à consciência pessoal nem a objetos exteriores. Quando o sujeito domina a linguagem entre 2 e 7 anos, além das ações reais ou materiais que é capaz de realizar, ele se torna capaz de reconstituir as ações por meio de narrativas. Essa aquisição possibilita que ocorram trocas entre os indivíduos, interiorização da palavra e interiorização da ação, com base na linguagem interior e no sistema de signos.

Em uma evolução contínua, por volta dos 7 anos acontece uma modificação crucial no desenvolvimento mental: aparecem as formas de organizações novas completando as aquisições anteriores, o que assegura um equilíbrio mais estável e introduz-se uma série contínua de novas construções. Aproximadamente aos 11/12 anos de idade se dá um novo desequilíbrio provisório, que marca a passagem para um novo estágio. Ocorre, nesse período, a passagem de um pensamento concreto, ligado ao real, para o pensamento formal, em que as operações lógicas começam a ser transpostas do plano real, do plano da manipulação concreta, para o das ideias (PIAGET, 1964).

Em todo esse processo intervêm os quatro fatores do desenvolvimento mental: maturação e hereditariedade, interações e transmissões sociais, exercício e experiência e equilíbrio. Ressaltamos, neste estudo, a importância das interações sociais a que as crianças estão sujeitas que, conforme Piaget e Inhelder (2006), inicia-se pelo contato da criança com o mundo adulto, culminando em sua participação nesse mundo. Mas é por volta dos 7 anos de idade que grandes transformações no desenvolvimento mental ocorrem.

A partir dos 7 anos, a criança torna-se mais socializada, tendendo à autonomia, porém insuficientemente estruturada. O pré-adolescente começa uma transição desse nível para o seguinte, em que a construção de teorias e a preocupação com a escolha de uma carreira lhe permitem satisfazer as ideias de reforma social e a criação de novas ideias. O pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desenvolvimento se estenderá durante toda a vida (PIAGET; INHELDER, 2006).

Diante dessas constatações, percebe-se a evolução do conhecimento sobre a divisão sexual do trabalho nas representações de crianças e adolescentes, mostrando que pensam sobre o mundo que as rodeia, mesmo que a temática pareça de pertença do mundo adulto.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Ao discutirmos a questão da divisão sexual do trabalho não estamos analisando apenas a polarização do trabalho, delimitando os espaços de atuação no mercado de trabalho em “masculino” e “feminino”, mas levantando que tipo de reprodução social estamos vivenciando e como estamos transmitindo às crianças e adolescentes nossos valores com todos os estereótipos que carregam. Como apontaram Ferreira (2006) e Perrot (2005), a mulher sempre trabalhou, e essa é uma condição que ficou invisível não só pela negligência da sociedade, mas pelas próprias mulheres ao aceitarem uma ordem social imposta.

Refletindo sobre as representações de crianças e adolescentes sobre a questão da divisão sexual do trabalho, verifica-se que esta não está presente de forma objetiva para crianças entre 4 e 7 anos de idade, mas que é incorporada, desde muito cedo, nas representações dos sujeitos. Esse fato nos leva a propor uma reflexão sobre os valores que transmitimos às crianças e adolescentes e como eles os reconstituem em suas representações.

O problema que constituiu o estudo foi como crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, que distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente na nossa sociedade. Partimos da hipótese de que nas representações de crianças e adolescentes a divisão sexual do trabalho aparece aos poucos e é elaborada pelos sujeitos de forma ativa, indo de níveis mais simples para níveis mais elevados. Apresentamos como objetivos identificar como

crianças e adolescentes representam o trabalho, analisando-se suas concepções sobre sua divisão sexual.

Os dados confirmam a hipótese de que há incorporação, por parte de crianças e adolescentes, da divisão sexual do trabalho. Verificamos que, mesmo as crianças mais novas, por volta de 4 anos de idade, já possuem pré-conceitos, evidenciando que percebem a distribuição de papéis na sociedade e que há separação das atividades, determinando-se espaços de atuação para os homens e para as mulheres.

No nível Pré-I, as crianças, ainda presas ao mundo concreto, não percebem a divisão sexual do trabalho, acreditando que homens e mulheres podem exercer as funções que quiserem, bastando, para isso, querer. As tarefas domésticas podem ser divididas entre o pai e a mãe, levando em consideração apenas o desejo individual de cada um. Essa visão apresentada pelas crianças mostrou que o surgimento de estereótipos surge ao longo de um processo de desenvolvimento, aparecendo na adolescência, quando os sujeitos os incorporam às suas representações.

No nível I, as crianças tomam a divisão sexual do trabalho como algo natural. Reproduzindo a ideia do nível anterior, na visão dessas crianças as pessoas, homens e mulheres podem exercer a profissão que quiserem, tendo como diferença a necessidade de aprender a fazer a tarefa.

As crianças do nível II começam a perceber aspectos antes ocultos, dando início a um processo de inferências, com base nas informações disponíveis. Entendem que não basta o desejo pessoal para alcançar um objetivo, mas a formação é essencial para desempenhar um trabalho. O trabalho doméstico pode, e deve, ser dividido por homens e mulheres, mas ainda prevalece o papel da mulher como dominante neste espaço.

Finalmente, no nível III as possibilidades de respostas são muitas, devido à ampliação da capacidade de abstrair dados da realidade, pois já possuem muitas informações sobre o funcionamento da sociedade e, agora, contam com uma estrutura de pensamento que lhes possibilita trabalhar no nível das hipóteses. O trabalho é polarizado em feminino e masculino, mas essa não é uma divisão justa. Em contrapartida, se um dos sexos tentar atuar em áreas que são consideradas do outro, o primeiro sofrerá *preconceito* por ter-se inserido em um campo que não lhe é próprio socialmente. O trabalho doméstico, embora executado pela mulher, prioritariamente, não deve ser concebido dessa forma, pois homens e mulheres

deveriam dividir as tarefas. Há consciência de que essa divisão advém de uma construção histórica e que é cultural.

Acreditamos que é necessário conhecer a forma como crianças e adolescentes constroem suas representações sobre o mundo social, buscando compreender não somente as características de determinadas faixas etárias, mas como se chega a ser adulto. Conhecer as crianças permite entender sobre as conformidades atribuídas à infância em diferentes sociedades e como as crianças produzem e reproduzem a cultura, dentro de uma visão em que são consideradas um ser ativo e construtor do próprio conhecimento.

Dada a impossibilidade de abordarmos todos os aspectos relacionados a essa temática, ainda tão nova nesse tipo de estudo, apontamos a necessidade de se ampliarem os estudos sobre aspectos relacionados ao conhecimento social e ao conhecimento sobre a divisão sexual do trabalho, particularmente. Não é possível preencher, em um só estudo, todas as lacunas, sendo necessárias investigações que respondam às questões, surgidas no decorrer deste estudo, a exemplo de quais as contribuições da família na formação e desenvolvimento do conhecimento social? Como a escola pode ser agente de socialização da criança e em que aspectos ela a considera produtora e reprodutora de cultura? Qual o papel da mídia na formação de conceitos da criança? Que conformidades a sociedade dá à infância, considerando-se que dela espera o desenvolvimento de cidadãos capazes de trabalhar para o crescimento do país? A que visões de mundo a criança está sujeita ao contexto da religiosidade? Esse campo não se fecha aqui, muito ao contrário, acreditamos ter deixado abertas muitas perguntas. Cabe às novas investigações respondê-las. Este estudo é relevante para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica na busca da compreensão da família, unidade social privilegiada de pesquisa, além de possibilitar a compreensão das representações dos sujeitos que constituem a família sobre trabalho, temática importante na vida das pessoas, uma vez que dele depende a sobrevivência familiar.

## 6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

COSTA, R. R. S.; D'AROS, M. S.; OTHMAN, Z. A. S.; PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. A escola inclusiva já não pode prescindir de estudos evolutivos. In: **XIV Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM**. Campinas, SP, 2006.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, M. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación em la Escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

ENESCO, Ileana; NAVARRO, I. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FERREIRA, V. **Transformando o conceito de trabalho**: o feminismo mudou a forma de ver o mundo do trabalho. Disponível em: <<http://www.cfemea.org.br>>. Acesso em: março, 2006.

GANUSA, F. B. La Construcción de nociones sociales. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. **Revista de Psicodidáctica**, n. 9, 1999. Disponível em: <<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n9/frn9a2.htm>>.

MARX, K. O capital. In: GORZ, A. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MURARO, R. M.; PUPIN, A.B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E.; ATHAYDE, M. Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção. In: ARAÚJO, A. et al. (Orgs.). **Cenários do trabalho**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (edição original 1970).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (edição original 1967)

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987. (edição original 1936).

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1987. (edição original 1964).

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (edição original 1966).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Idéias e Letras, 2005. (edição original 1947).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (edição original 1968).

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (edição original 1937).

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

SOIHET, R. Sutileza, ironia e zombaria: instrumentos no descrédito das lutas das mulheres pela emancipação. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A.B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos:** a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

VAITSMAN, J. Gênero, identidade, casamento e família na sociedade contemporânea. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A. B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

## 6. CONCLUSÕES

Ao pensar nas questões relacionadas ao conhecimento social, não podemos deixar de discutir a importância da família, da escola, da mídia, dos grupos de pares, entre outros, na formação dos conceitos pela criança. Mesmo tendo conhecimento de que a criança, atualmente, é vista como sujeito produtor e reproduzidor da cultura, sabemos da exposição a que está sujeita, em função de sua dependência em relação ao adulto, o qual usa de seu poder para educá-la sempre na direção de seus desejos e com vistas à sua inserção na sociedade.

A família é a primeira instituição em que a criança se insere, e suas influências são de extrema importância para o desenvolvimento de conceitos, absorção de regras e valores, muitas vezes carregados de estereótipos e preconceitos. Como instituição social, ela prepara o indivíduo para sua inserção não só na sociedade, por meios de suas redes de relações, mas também cria canais de participação social que a levarão a desenvolver suas ideias e representações de mundo, mesmo visando ao seu “futuro”, como a entrada na escola e a preparação para o trabalho.

A escola, outra instituição com poder de ação sobre o desenvolvimento do indivíduo, muitas vezes não está preparada para lidar, de forma coerente, com as representações que a criança já traz consigo, advindas das primeiras redes de socialização a que foi submetida. É importante ressaltar que a criança entra cada vez mais cedo em instituições escolares e, por essa razão, as práticas educativas são problematizadas em função de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais,

entre outras. Nem sempre a escola consegue acompanhar, por meio de suas elaborações curriculares, as transformações surgidas na sociedade atendendo às suas demandas.

A mídia, com seu poder de entrada na vida das famílias, exerce suas influências à medida que oferece um mundo de possibilidades, criando necessidades nem sempre reais, sujeitando-se a criança a seus apelos de marketing e de publicidade que, às vezes, trazem estereotipadas as ideias sobre muitos aspectos da vida cotidiana. A imagem televisiva é atrativa ao olhar, por trás dela, valores e ideias que a criança não tem consciência e acaba por reproduzir.

Os grupos de pares com os quais a criança começa sua interação desde cedo têm importância considerável, pois neles são transmitidos muitos dos valores e crenças de uma sociedade. As brincadeiras praticadas nesses grupos e os brinquedos a que têm acesso são importantes meios de reprodução social. As comemorações, as festas vivenciadas nesses grupos expõem a criança e o adolescente a formas de ser e estar no mundo que exercem influências em suas representações.

Apesar da importância que assumem essas instituições, a criança não digere as representações de mundo de forma passiva, ela as transforma de acordo com as estruturas que possui e em função de suas necessidades intelectuais. Esse é o grande trunfo para que suas representações sejam compostas de uma originalidade incrível. Foi em razão da importância da formação de suas representações que realizamos este estudo. A necessidade de ouvir as crianças tornou-se fundamental para o levantamento de suas ideias, com vistas à identificação e análise dessas representações, para suscitar debates sobre o papel da família, da escola e da mídia, entre outros.

O problema proposto nesta investigação constituiu-se de duas questões básicas: quais as representações de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 14 anos, sobre trabalho? Crianças e adolescentes, nessa faixa etária, distinguem as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho na nossa sociedade?

Partimos de duas hipóteses fundamentais. A primeira é de que crianças e adolescentes criam modelos e representações sobre o trabalho que variam à medida que percorrem os diferentes estágios de desenvolvimento, os quais não se

configuram como meras cópias da realidade, mas são transformados ativamente pelos sujeitos.

Essa hipótese confirma-se de acordo com os resultados apresentados neste estudo. Percebe-se a mudança evolutiva à medida que realizamos a investigação nas crianças e adolescentes em diferentes faixas etárias e estágios de desenvolvimento variados. Os níveis em que suas respostas aparecem levam-nos a perceber algumas ideias comuns dentro dos grupos estudados. Partindo de uma construção muito simples, suas ideias evoluem para conceitos elaborados e sistematizados, dentro do contexto em que se inserem e, com certeza, influenciadas pelo meio social em que vivem.

Nossa segunda hipótese foi de que, em suas representações sobre trabalho, crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos incorporam a polarização da divisão sexual do trabalho vigente em nossa sociedade em “trabalho feminino” e “trabalho masculino”. Identificamos nas representações das crianças ideias originais sobre essa questão. Essa percepção da divisão sexual do trabalho atravessa fases distintas, em que constatamos uma ausência inicial da divisão sexual, passando por uma fase em que há a percepção, mas a divisão é tida como algo natural até chegarmos à ideia de que a sociedade divide o mundo em masculino e feminino e a divisão sexual do trabalho é uma construção histórica. Uma questão que deve ser ressaltada é que essa divisão sexual do trabalho, presente em nossa sociedade, é incorporada nas ideias dos sujeitos e, portanto, influenciada pela cultura do sexismo a que estamos submetidos desde crianças.

Respondendo ao problema proposto, percebemos que as representações de crianças e adolescentes desenvolvem-se em níveis cada vez mais elevados em qualidade e o trabalho já aparece, desde muito cedo, em suas representações como algo importante na vida do ser humano, como pôde ser visto neste estudo.

Retomando as questões dos níveis, ressaltamos que as crianças passam por períodos transitórios em que algumas de suas respostas são identificadas em um nível inferior e outras em um nível superior. Tal situação nos parece ser derivada da dificuldade de compreender algumas questões relacionadas ao conhecimento social, constituído pela transmissão e pelas interações sociais, além de ter caráter abstrato e não convencional, o que pode ser um obstáculo para sua compreensão. Diferentemente do conhecimento físico, demonstrável e passível de experiências concretas, o conhecimento social mostra-se como dependente do meio, da

escolarização, das informações a que a criança e adolescentes têm acesso e, conseqüentemente, das diferenças individuais que constituem cada sujeito.

Apesar dessas constatações, algumas ideias são comuns a grupos específicos de crianças, de acordo com os níveis em que se encontram. Dessa forma, no nível Pré-I, que comporta crianças entre 4 e 7 anos de idade, constatamos ausência de sistemas interpretativos e de conceituações mais elaboradas, comuns a todos os sujeitos desse nível. Não há um conceito de trabalho formulado, e as crianças não percebem a divisão sexual do trabalho. As mulheres e os homens podem exercer, de acordo com suas representações, as profissões que quiserem.

No nível I, a ideia de que o trabalho se compra é recorrente em crianças de 6 a 7 anos e desaparece nas crianças de 10 anos de idade. Delval (2002) apresentou como explicação para essa ideia a generalização, que é característica do estágio pré-operatório e vai diminuindo no decorrer do estágio seguinte. Ainda não há conceito de trabalho formulado, e as respostas dos sujeitos demonstram a importância que atribuem ao mundo concreto e visível em suas explicações. No caso do exercício das profissões, mulheres e homens podem exercer a profissão que quiserem, mas, diferentemente do nível anterior, necessitam saber executar as tarefas.

No nível II, a compreensão de que o trabalho é escasso e necessita da criação de oportunidades por instâncias sociais e a importância da formação e da qualificação são recorrentes nas respostas dos sujeitos. A hierarquia dos fatos, estudar, formar e procurar o trabalho, aparece de forma rígida como se esse fosse o caminho em toda e qualquer situação. O desejo individual, ou vontade, é tomado pelos sujeitos como fonte básica de obtenção de trabalho, porém não basta, pois, se o indivíduo não estudar, conseguirá trabalho classificado como “ruim”, cuja remuneração é menor e o esforço físico maior. Houve percepção da divisão sexual do trabalho, mas ainda não demonstravam compreendê-la como construção cultural e histórica, o que apareceu no nível III.

No nível III, várias possibilidades foram apresentadas pelos adolescentes para conseguir trabalho, e houve, também, a ideia do desejo individual, mas agora a “vontade” não se confunde com “desejo”, pois há uma tomada de consciência das dificuldades para se entrar no mercado de trabalho, e o sujeito deve direcionar suas ações para superá-las. O pensamento é hipotético e segue linhas de raciocínio que possibilitam pensar sobre aspectos não reais, não concretos do mundo social, mas em probabilidades e necessidades. Nas representações dos adolescentes, o trabalho é

polarizado para homens e para mulheres, e a divisão sexual do trabalho é construída pela sociedade e considerada injusta.

Fator importante para a realização deste estudo foi o instrumento utilizado, no qual se buscaram representar dados mais próximos da realidade dos sujeitos entrevistados, considerando o meio em que vivem. A construção do instrumento foi uma etapa fundamental e longa para que pudéssemos explorar esse tipo de conhecimento social, cuja constituição difere e é mais difícil do que o conhecimento físico. A possibilidade de recorrer ao instrumento concreto como apoio ao pensamento da criança produz uma situação mais favorável à realização da pesquisa com crianças e adolescentes, uma vez que estes ficam diante de situações voltadas para a realidade mais próxima.

Demonstramos, por meio deste estudo, que há uma sequência evolutiva nas representações dos sujeitos e algumas características pertencem aos sujeitos de mesmo nível cognitivo, indicando como o conhecimento social é construído por indivíduos em diferentes estágios de conhecimento. Ressaltamos que sujeitos de uma mesma faixa etária e mesmo nível de desenvolvimento podem se encontrar em diferentes níveis de representação sobre trabalho. E que um mesmo sujeito pode apresentar respostas que se encaixam em níveis diferentes, de acordo com o conteúdo pesquisado.

Apontamos como limitação deste estudo o tempo para realização de entrevista com grupos maiores de crianças e adolescentes, tornando-se necessária a replicação com classes diferentes da que pesquisamos e o tipo de conhecimento pesquisado, pois há escassez de trabalhos específicos sobre a temática.

Este estudo pode contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica para a compreensão da criança como membro da família, instituição social primordial na constituição da sociedade. A família, sendo o primeiro grupo social em que a criança está inserida, pode ser compreendida quanto aos valores e crenças que possui, os quais influenciam em seus processos de decisão.

Algumas das questões que apareceram no decorrer deste trabalho foram: crianças e adolescentes compreendem o trabalho como meio de realização pessoal? Que ideias possuem sobre o trabalho na socialização dos indivíduos? Quais as relações podem ser estabelecidas entre a escolarização e a inserção no trabalho, nas representações de crianças e adolescentes? Quais as diferenças crianças e adolescentes apontam entre brincar e trabalhar? Crianças e adolescentes

compreendem o trabalho como direito fundamental do ser humano, assegurado em lei?

É importante ressaltar que este estudo constitui o recorte de uma forma de conhecimento e não responde a todas às questões que poderiam ser suscitadas. Há um longo caminho a ser percorrido, e muitas lacunas podem ser preenchidas com novos estudos sobre essa questão. Novas pesquisas se fazem necessárias, de forma a abrangerem crianças de outras classes sociais, de outros níveis socioeconômicos, advindas de culturas diferentes da nossa, com perspectivas e inserções sociais distintas das do grupo que estudamos, como aqueles que, mesmo protegidos pela legislação brasileira, trabalham em situação de exploração ou não.

## 7. REFERÊNCIAS

ALBINO, S. F. **Estudo evolutivo das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais**. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAMPI M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BANKS-LEITE, L. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BARRETO, M. L. M. **Biografia de Jean Piaget**. Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2008. 129 p. (Apostila da disciplina ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana).

\_\_\_\_\_. **Construção do conhecimento**. Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2005. 17 p. (Apostila da disciplina ECD 381 – Metodologia do ensino das múltiplas linguagens I).

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos:** um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BELL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTOLINI, L. B. A. **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar.** 2. ed. São Paulo: Vetor, 2002.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. **How to research.** Buckingham: Open University Press, 2001.

BRAGA, A. R. **A influência do projeto “A formação do professor e a Educação Ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos no Ensino Fundamental.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 88, fev. 1994.

CAMPOS, M. M. **Porque é importante ouvir a criança:** a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho.** 15. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CASTRO, A. P. P. de. **Relações de gênero na educação infantil:** uma análise a partir da atividade lúdica. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

CHAKUR, C.R.S.L. **O social e o lógico-matemático na mente infantil:** cognição, valores e representações ideológicas. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

COSTA, R. R. S.; D'AROS, M S.; OTHMAN, Z. A. S.; PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. A escola inclusiva já não pode prescindir de estudos evolutivos. In: **XIV Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM.** Campinas, SP, 2006.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DEJOURS, C. **A loucura no trabalho:** estudos em psicopatologia do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo, SP: Atlas. 1994.

DELVAL, Juan. **Histórias sobre los derechos de los niños**. 1998. (Mimeogr.).

DELVAL, J. Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. In: **Infância y sociedad**. Madrid, 1994. n. 27/28, p. 14-41.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación em la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

DOLLE, J. M. **Para compreender Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ENESCO, Ileana; SIERRA, Purificación. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, 1995.

ENESCO, Ileana, NAVARRO, I. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água**: uma abordagem baseada no método clínico. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

FERREIRA, V. **Transformando o conceito de trabalho**: o feminismo mudou a forma de ver o mundo do trabalho. Disponível em: <<http://www.cfemea.org.br>>. Acesso em: março, 2006.

FIGUEIREDO, R.V.; POULIN, J.R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, C. O desenvolvimento do método clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa Piagetiana. In: BANKS-LEITE. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, P. O. **Publicidade em televisão para o dia das crianças**: questionando a ideologia da necessidade. Viçosa, MG: UFV, 2001. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2001.

GANUSA, F. B. La Construcción de nociones sociales. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. **Revista de Psicodidáctica**, n. 9, 1999. Disponível em: <<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n9/frn9a2.htm>>.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, P. F. **O trabalho como experiência moral**: significados e expectativas subjacentes à inserção de crianças, adolescentes e responsáveis no PETI/Ipatinga-Minas Gerais. Viçosa, MG: UFV, 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

GOSDAL, T. C. Direito do trabalho e relações de gênero: avanços e permanências. In: ARAÚJO, A. R.; MOURÃO, T. F. (Orgs.). **Trabalho de mulher**: mitos, riscos e transformações. São Paulo: LTR, 2007.

HUBER, J. Gender role change in families. In: BRUBAKER, T. H. **Familie relations**: challenges for the future. New Park: Sage Publications, 1999.

IBGE. Censo educacional. **Informe Estatístico de 2006**: Educação Escolar. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1974.

KERLINGER, F. N. Ex Post Facto Research. In: **Foundations of behavioral research**. 2. ed. New York: Ed. Holt, 1973.

LA TAILLE, Y. de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, A. P.; SILVA, R. P. Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. In: MARTINS, M. L.; PINTO, M. (Orgs.). **Comunicação e cidadania** – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação Universidade do Minho. Portugal, 2008.

MARX, K. O capital. In: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENANDRO, M. C. S. Características de atividades cotidianas de adolescentes e adultos de ambos os sexos. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Orgs.) et al. **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES/Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

MIGEOTTE, L. Os filósofos gregos e o trabalho na antiguidade. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Orgs.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. Psicologia e Sociedade. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.19, 2007.

MORIN, E. Os sentidos do trabalho. In: WOOD, T. (Ed.). **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 13-34.

MURARO, R. M.; PUPIN, A.B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E.; ATHAYDE, M. Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção. In: ARAÚJO, A. et al. (Orgs.). **Cenários do trabalho**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, J. **O Juízo e o raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1924.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987. (edição original 1936).

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (edição original 1937).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Idéias e Letras, 2005. (edição original 1947).

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. (edição original 1948).

PIAGET, J. **Estudos do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente**. Buenos Aires: Nova Visão, 1956.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (edição original 1964).

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (edição original 1966).

- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. (edição original 1967).
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (edição original 1968).
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9. de. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. (edição original 1969).
- PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (edição original 1970).
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- PIAGET, J. **O homem e as suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- RAMIRES, V. R. R. As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROCHA, E. A. C. Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROCHA, M. I. B. da (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34; ABEP; NEPO/UNICAMP; CEDEPLAR/UFMG, 2000.
- SALAMITO, J. M. Trabalho e trabalhadores na obra de Santo Agostinho. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Orgs.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Taborda. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 22, n.1, jan./mar. 2005.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos:** a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SEBER, M da G. **Construção da inteligência pela criança.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

SEBER, M da G. **Psicologia do pré-escolar:** uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SETTON, M.G. J. **Família, escola e mídia:** um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002.

SINA, A. **Mulher e trabalho:** o desafio de conciliar diferentes papéis na sociedade. São Paulo: Saraiva, 2005.

SOIHET, R. Sutileza, ironia e zombaria: instrumentos no descrédito das lutas das mulheres pela emancipação. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A.B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

SÓLON, L.A.G. et al. Conversando com crianças sobre seu processo de adoção tardia. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, G. M. C. **Jogo e diferenças de gênero:** estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Lisboa, 2006. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2006.

TRINDADE, Z. A. Dinheiro e prestígio: representação social de trabalho entre crianças e adolescentes. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. et al. (Orgs.). **Olhares diversos:** estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UFES/Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CAPES, PROIN, 2000.

VAITSMAN. J. Gênero, identidade, casamento e família na sociedade contemporânea. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A. B. (Orgs.). **Mulher, gênero e sociedade.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais:** identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANA, N. O trabalho feminino sob o capitalismo. In: MARQUES, E. (Org.). **A questão da mulher:** opressão, trabalho e violência. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

VINH-BANG. La méthode clinique et la research en psychologie de l' enfant. In: **Psychologie et épistémologie génétiques, Thèmes piagétiens.** Paris: Dunod, 1966.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da pré-escola e o 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1987.

WILLAIME, J. P. As reformas protestantes e a valorização religiosa do trabalho. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Orgs.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### CARTA ENVIADA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 9 de junho de 2008.

À Senhora,  
Neuza Maria C. Brumano  
Presidente do Conselho Pedagógico

Prezada Senhora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é “**Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva Piagetiana**” o qual está vinculado à linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar.

A proposta de pesquisa objetiva descrever e analisar as representações sobre a categoria trabalho de crianças e adolescentes na faixa-etária de 4 a 13 anos de idade. O estudo poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que as instituições de ensino possam planejar ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente, com temas sociais e transversais atendendo, assim, as recomendações dos PCN's.

Para efetivação do estudo, vimos por meio desta solicitar autorização para realizarmos a pesquisa nesta instituição de ensino. A escolha desta unidade educacional se deu por atender a alguns critérios da pesquisa, como estar classificada na rede particular; ter um número ideal de crianças na faixa etária de 4 a 14 anos proposta no estudo; ter como princípio educativo o aluno como centro do processo, possibilitando que este seja construtor do próprio conhecimento, além de apresentar como objetivos proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua auto-realização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos, oferecendo espaço para a construção da autonomia, do conhecimento assegurando e ampliando a capacidade de expressão e comunicação, relevando a necessidade de aprender com prazer.

Os instrumentos de coleta dos dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e, ou registros necessários) e entrevista individual com as crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da escola para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização dos pais das crianças para a participação destas no estudo e o contato com estes é de nossa inteira responsabilidade.

Certas de contar com a colaboração deste Conselho, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Márcia Onísia da Silva  
Mestranda

Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Orientadora

## APÊNDICE B

### CARTA ENVIADA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 17 de novembro de 2008.

Ao Sr.  
Sra.

Prezados Pais,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é “**Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva Piagetiana**” o qual está vinculado à linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar.

A nossa proposta de pesquisa objetiva descrever e analisar as representações sobre a categoria “trabalho” e sobre a “divisão sexual do trabalho” de crianças e adolescentes, na faixa-etária de 4 a 13 anos de idade. Nosso trabalho poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que a escola possa planejar suas ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente, no trabalho com temas sociais e temas transversais, atendendo, assim, às recomendações dos PCNs.

Para efetivação deste estudo, vimos por meio desta solicitar a autorização para realizarmos a entrevista com seu (a) filho (a). Informamos que a pesquisa foi autorizada pelo Conselho Pedagógico da instituição. Nesse sentido, contamos com a sua compreensão para autorizar que seu(a) filho(a) possa participar da entrevista, a qual, para maior fidedignidade, será gravada, sendo as gravações destruídas após a transcrição e a análise. Com o objetivo de resguardarmos os aspectos éticos da pesquisa, a identificação dos entrevistados será preservada e não será divulgada.

Solicito, por gentileza, o preenchimento dos dados a seguir e a devolução na escola até o dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Certas de contar com a sua colaboração, subscrevemo-nos, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Márcia Onísia da Silva  
Mestranda  
e-mail: monisia@ufv.br

Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Orientadora  
e-mail: mmattos@ufv.br

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### PROTOCOLO DE PERGUNTAS VERBAIS DA ENTREVISTA CLÍNICA

#### Entrevista: Representações de crianças e adolescentes sobre Trabalho

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Sujeito: \_\_\_\_\_  
Protocolo n°: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data nasc.: \_\_\_\_\_  
Data entr.: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Duração: \_\_\_\_\_ Inst.: \_\_\_\_\_  
Prof. Pai: \_\_\_\_\_  
Prof Mãe: \_\_\_\_\_

#### **Categorias**

##### **Descrição inicial (O que é trabalho)**

- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo?  
- Onde você acha que eles estão?

- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo?  
- Onde você acha que eles estão?

- Você sabe me dizer o que estas pessoas estão fazendo?  
- Onde você acha que eles estão?

- Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo?  
- O que você acha que é trabalhar?  
- Porque você acha que as pessoas trabalham?  
- Por que você acha que as pessoas precisam de dinheiro?  
-Você acha que as pessoas podem receber alguma coisa que não seja dinheiro?  
- Você sabe me dizer em que seu pai trabalha? O que ele faz?  
- E sua mãe trabalha?  
- Você sabe onde ela trabalha?  
- O que ela faz?  
- Que outros trabalhos você conhece?  
- Como você acha uma pessoa consegue um trabalho? O que ela precisa fazer?

##### **Extensão**

-Você acha que todas as pessoas trabalham? Porque?  
- Você acha que todos os homens trabalham?  
-Por quê?  
- Você acha que todas as mulheres trabalham?  
- Por quê?

##### **Mudança**

- Você acha que uma pessoa que trabalha pode parar de trabalhar?  
- Por quê?  
- Você acha que uma pessoa que não trabalha pode começar a trabalhar?  
- Por quê? Como? O que ela pode fazer?

#### **Material concreto**

##### **1ª situação: quatro quadros**

##### **A- Pessoas passeando em um parque**

##### **B- Pessoas dançando em uma festa**

##### **C-Pessoa vendendo produtos atrás de um balcão**

##### **D- Pessoa construindo uma casa**

**Caracterização (Tipos de trabalho-remunerado e não-remunerado)**

(A) - Você sabe me dizer o que esta pessoa está fazendo?

(B) - O que você acha que estas pessoas estão fazendo?

- Porque você acha que um está dando dinheiro para o outro?

-Ele poderia receber alguma outra coisa sem ser dinheiro?

O que?

(A) - O que ela está fazendo?

- Quem você acha que ela é?

- Você acha que ela vai receber alguma coisa pelo trabalho dela?

- O que?

(B) - O que ela está fazendo?

- Quem você acha que ela é?

- Você acha que a mãe vai receber alguma pelo trabalho dela?

**Aspectos (Divisão sexual do trabalho)**

- Você sabe me dizer que local é este?

- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?

- Qual a profissão de quem trabalha aqui?

- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.

- Por quê?

- Você acha que poderia ser um homem?

- Você acha que poderia ser uma mulher?

- Você sabe me dizer que local é este?

- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?

- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.

- Por quê?

- Você acha que poderia ser uma mulher?

- Porque você só colocou o homem?

- Você sabe me dizer que local é este?

- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?

- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.

- Por quê?

- Você acha que poderia ser um homem?

- Você sabe me dizer que local é este?

- Que tipo de trabalho as pessoas fazem aqui?

- Coloque para mim a pessoa que você acha que deve estar fazendo este trabalho: a mulher, o homem ou os dois.

- Por quê?

**2ª Situação: dois quadros**

**A- Pessoa trabalhando em um escritório**

**B-Chefe pagando a pessoa**

**3ª situação: dois quadros**

**A- Empregada uniformizada servindo à família**

**B-Mulher servindo à família**

**4ª Situação: quatro quadros**

**A- Hospital**

**B-Oficina mecânica**

**C-Sala de aula**

**D- Salão de beleza**

## **Trabalho doméstico**

- Que local da casa você acha que é esse?
- O que esta pessoa está fazendo?
- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.
- Porque?
- Você acha que poderia ser uma mulher?
- Na sua casa, o seu pai lava roupa?
- Normalmente quem lava a roupa na sua casa?

- Que local da casa você acha que é esse?
- O que esta pessoa está fazendo?
- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.
- Porque?
- Na sua casa, o seu pai lava louça?
- Normalmente quem lava a louça na sua casa?

- Que local da casa você acha que é esse?
- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.
- Porque?
- Na sua casa, o seu pai cozinha?
- Normalmente quem cozinha na sua casa?

- O que esta pessoa está fazendo?
- Coloque para mim a figura da pessoa que você acha que poderia fazer esta tarefa.
- Porque?
- Na sua casa, o seu pai limpa?
- Normalmente quem limpa a sua casa?
- Destas tarefas da casa: lavar roupa, lavar louça, cozinhar, limpar a casa, você acha que um dos dois faz mais que o outro?

## **5ª Situação: quatro quadros**

### **A- Pessoa sem distinção de sexo, lavando roupa**

### **B-Pessoa, sem distinção de sexo, lavando a louça**

### **C-Pessoa, sem distinção de sexo, cozinhando**

### **D- Pessoa, sem distinção de sexo, varrendo a casa**

## APÊNDICE D

### MATERIAL CONCRETO UTILIZADO NA ENTREVISTA CLÍNICA

#### Categoria 1. Diferença entre trabalho e não trabalho e conceito de trabalho

Gravura 1. Pessoas passeando em um parque



Gravura 2. Adolescentes dançando em uma festa



Gravura 3. Vendedor em açougue



Gravura 4. Pedreiro construindo



#### Categoria 2. Trabalho remunerado e não remunerado

Gravura 5. Escritório

Situação A



Gravura 6. Chefe pagando ao funcionário

Situação B



Gravura 7. Empregada servindo à família

Situação A



Gravura 8. Mãe servindo à família

Situação B



### **Categoria 3. Divisão sexual do trabalho**

#### **Situação A. Exercício das profissões**

Gravura 9. Sala de hospital



Gravura 10. Sala de aula



Gravura 11. Oficina mecânica



Gravura 12. Salão de beleza



Gravura 17. Figura masculina



Gravura 18. Figura feminina



#### **Situação B. Trabalho doméstico**

Gravura 13. Lavanderia



Gravura 14. Lavando pratos



Gravura 15. Cozinhando



Gravura 16. Lavando chão

