

# para além dos muros da escola: um estudo da criança pré-escolar\*

Maria Estela Costa Holanda Campelo\*\*

## INTRODUÇÃO

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no período compreendido entre novembro de 83 a junho de 85, realizamos uma série de estudos numa escola de 1º. grau da rede estadual de ensino, em Natal-RN, que mantinha o atendimento pré-escolar.

O presente trabalho se constitui parte daqueles estudos e aborda o conhecimento que elaboramos sobre crianças pré-escolares, historicamente situadas. Assim sendo, as informações, aqui contidas, desvelam aquelas crianças, para além dos muros da escola, nos informando acerca das suas condições materiais de existência e de suas famílias, condições estas determinadas pela posição que ocupam no sistema produtivo - informações que o estudo também nos permite conhecer, além das atividades extra-escolares desempenhadas pelas crianças, desde o lúdico até as obrigações/trabalho.

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla desenvolvida na nossa dissertação de Mestrado:

"Descobrimo a criança pré-escolar: um trabalho com o professor de escola pública de Natal-RN". UFRN- 1988.

\*\* Professora do Departamento de Educação da UF. RN.

## AS CRIANÇAS E AS SUAS CONDIÇÕES MATERIAIS DE EXISTÊNCIA

Tomando por base o ano de 1985, fizemos um estudo acerca das condições concretas de vida das crianças pré-escolares ali matriculadas. Em 1985, a faixa etária dos 202 (duzentos e dois) pré-escolares atendidos por aquela escola variava entre 5 e 7 anos.

Apesar da pouca idade, muitas daquelas crianças já realizavam tarefas que lhes rendiam alguns "trocados", que entravam como ajuda na manutenção da família; entre eles, havia ajudantes de pedreiro, pastores e limpadores de carro, vendedores de dindim, dadá, picolé, pipoca e comidas caseiras. A maioria das meninas ajudava às suas mães nos afazeres domésticos e algumas delas, ainda pré-escolares, já trabalhavam como empregadas domésticas, durante um expediente, em residências de "donas ricas", que ficavam próximas às suas.

Uma análise das suas histórias de vida nos dá conta de que, na faixa etária em que se encontravam (5-7 anos), eles eram, ainda, basicamente dependentes dos adultos com quem conviviam, o que concorre, também, para que "a criança participe da divisão da sociedade em classes, por intermédio da família a que pertence"(1); por esta razão, buscamos conhecer as condições materiais de existência daquelas crianças, através da descoberta de como se inseriam, no processo de produção, os adultos que mantinham, economicamente, cada núcleo familiar. Para isto, entrevistamos pais, crianças e professores e realizamos um levantamento na ficha de matrícula de todos os pré-escolares ali matriculados em 1985.

Os dados encontrados nos revelam que os responsáveis pela manutenção daquelas crianças faziam parte da superpopulação relativa ou do chamado exército industrial de reserva, por estarem desempregados ou parcialmente empregados.

90% dos pais desses pré-escolares integravam a categoria estagnada do exército industrial de reserva, pois as suas ocupações eram totalmente irregulares. É o caso do calceteiro (que assentava pedra em calçamento), do cobrador, do vendedor ambulante, do portador (?), do técnico de rádio, do mecânico e seu auxiliar, etc.

Segundo Marx (Ianni, 1987, p. 127), a configuração principal da categoria estagnada da superpopulação dos trabalhadores é conhecida como "trabalho a domicílio". E entre os pais que realizavam esse tipo de trabalho, encontramos: o bombeiro-encanador, o

soldador, o jardineiro, o pintor, etc.

Além destes, relacionamos, ainda, aqueles que trabalhavam mais a nível da construção civil, que também se caracteriza pela irregularidade com relação ao vínculo empregatício - quando existe este vínculo, pois "é mais comum trabalharmos solto", diz um deles. E entre os que estavam à disposição da construção civil, catalogamos: o pedreiro, o servente, o fiscal de obras, o pintor, o eletricista, o marceneiro, o encanador, etc.

Encontramos, ainda, entre os pais, aqueles que, explorados pelo capital até a sua exaustão, se dizem encostados e, agora, incapazes de trabalhar. Se aqueles outros vegetam na pobreza, estes são, para Marx (Ianni, p. 128), o mais profundo sedimento do pauperismo.

Diante deste quadro, perguntamo-nos: quais são as condições materiais de vida daquelas crianças pré-escolares e de suas famílias?

Já conhecemos a condição de indigência em que vive a classe trabalhadora brasileira; os pais dos pré-escolares que estudamos, categoria estagnada da superpopulação relativa, têm, portanto, segundo Marx (Ianni, p. 127),

*"(...) condição de vida que se situa abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora e, justamente isso, torna-a base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e mínimo de salário caracterizam a sua existência".*



Embora, para muitos, esses explorados (dos quais fazem parte as famílias desses nossos pré-escolares) estejam à margem da sociedade, no contexto da organização social capitalista, eles não são marginais; são condições de existência do próprio capital, pois as suas fileiras são aumentadas, na medida em que aumenta a acumulação capitalista.

Além dessa análise geral das reais condições de vida daquelas 202 crianças pré-escolares, decidimos, com o grupo de professoras com quem trabalhamos, estudar mais detalhadamente oito (2) daquelas crianças, uma vez que pretendíamos fazer um trabalho sobretudo qualitativo.

## DESCOBRINDO A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

As crianças estudadas são aqui focalizadas sob dois grandes aspectos, sempre se procurando desvelar mais a criança pré-escolar, com quem trabalhamos e a quem tão pouco conhecemos.

### **1. Família, origem: como se inserem no sistema produtivo aqueles que mantêm a criança economicamente.**

Três das crianças aqui estudadas têm os pais separados, por ter-se tornado impossível um relacionamento harmonioso entre eles. Nenhum dos garotos ignora este fato; porém, se dois deles preferem a situação anterior à atual, o outro demonstra, implícita ou explicitamente, que sente um grande vazio com a ausência da mãe (caso de ACC). A tristeza de ACC é muito profunda, e isso ele deixa transparecer sempre que conversávamos. Para ele, saudade é uma dor no coração e "sempre que sinto saudades de minha mãe, eu sou triste".

A mãe de ACC reside em São Paulo com um outro companheiro. ACC mora com os avós paternos; os dois irmãos menores que ele, com os avós maternos. O pai de ACC tem uma outra companheira e não quis ou não pôde ficar com nenhum dos filhos. ACC fala dos irmãos com muito carinho, sente-se muito querido por eles e gostaria de morar com os irmãos para defendê-los. Sua conversa sempre gira em torno das aprendizagens escolares e do seu núcleo familiar original. Assim, quando se refere à outra escola onde estuda, diz que um dos motivos pelos quais ele gosta de lá é o fato de a escola ficar na vila onde ele morava com os pais e irmãos. Além disso, diz que vai aprender muito porque, quando a mãe vol-

tar, vai encontrá-lo muito adiantado. Apesar de parecer um menino triste, ACC acha a vida boa, porém não gosta de que batam nele. Embora isso aconteça com pouca freqüência, ele se refere a esse fato com uma certa mágoa, alegando que isso é motivo de não gostar muito da casa do avô. Este fala do neto com muito carinho e demonstra um nível de expectativa muito alto com relação àquele. Seu atual grupo familiar é constituído pelos avós, dois tios, uma tia e ACC. Moram em casa própria de cinco cômodos. O avô está aposentado, e os dois tios ajudam na manutenção da família. O avô se sente prejudicado com relação ao salário que recebe (Cr\$ 600,00 em 1985); era salineiro em Macau. Um dos tios, assim como o pai do garoto, é entalhador; vende relativamente bem as suas talhas, mas recebe muito pouco por cada uma. O outro tio trabalha no Supermercado Nordesteão, "mas é no pesado", frisa o avô. Acrescenta, ainda, que "se fosse por mim, os meus filhos não pegariam no pesado, mas eles não quiseram ficar na escola" - como se a escola garantisse uma vida menos pesada a todos que por ela passam.

Esse aspecto tem sido observado em pesquisas realizadas na América Latina, envolvendo populações rurais. Silke Weber (1976, p. 26), num levantamento sobre Pesquisa em Educação enfatiza que

*"Na América Latina, a demanda crescente de educação por parte das populações rurais é interpretada como um instrumento de defesa contra a exploração e em seguida como um meio de libertar os filhos do trabalho agrícola e dos trabalhos mais rudes".*

Dos tios de ACC, só um concluiu o 1º. grau; os outros, inclusive seu pai, só fazem assinar o próprio nome. Embora não falte a alimentação, segundo o avô, aquela família passa alguma necessidade; mas o avô acha que "é isso mesmo, Deus quer assim, assim mesmo vai". Para ele, "no mundo é mesmo para uns ter mais e outros não ter nada, pois nem os dedos das mãos são iguais". A inculcação ideológica que permeia a nossa sociedade é tão forte que mesmo os explorados justificam veementemente a nossa atual organização social. Assim, diz ele,

*“É preciso ter aquele que não tenha nada para trabalhar para aquele que tenha alguma coisa. Se fosse todo mundo igual - não prestava, ninguém queria trabalhar” (R).*

E quando perguntamos: “e se todo mundo fosse trabalhar para ter?”, ele reconheceu que seria melhor e respondeu: “se todo mundo trabalhasse, o mundo era mais rico”. Mas a crença nas desigualdades naturais é mais forte, e ele acrescentava: “mas o mundo veio assim e assim deve ser”.

Aqui se torna necessária uma observação sobre as características do ideológico a nível de senso comum. Segundo Hall et al (1980, p.65-6), Gramsci foi, talvez, o primeiro marxista a examinar seriamente a ideologia nos seus níveis mais baixos como sendo a acumulação de conhecimentos populares e as maneiras de ocupar-se com a vida cotidiana; e ele designou de senso comum esse nível do ideológico.

Devido ao fato de o senso comum não ser sistemático e não explicitar a sua própria maneira de raciocinar, ele pode combinar idéias que são contraditórias, sem ter consciência desse fato - e isso é evidente na fala do Sr. R.

Assim, diz ainda Hall et al, por ser contraditório, o senso comum acumula conhecimentos extraídos de ideologias anteriores e de outras classes sociais, caracterizando-se como inerentemente eclético e desarticulado.

Ao contrário de ACC, JB e AXB, que também têm os pais separados, preferem a situação atual à anterior. Ambos vivem com as mães. JB é muito ligado afetivamente ao pai, mas prefere a mãe. Mora em uma pequenina casa alugada com a mãe e uma irmã de doze anos que lhe serve de companhia, inclusive no caminho da escola, pois mora distante. O pai trabalhava na Petrobrás (trabalho pesado), mas atualmente está desempregado; vive às expensas da mãe, já idosa, cega e muito pobre. Quando faz algum biscate, dá uma pequenina ajuda à esposa.

A única fonte certa de renda da família é a mãe, que trabalha como operária (auxiliar de costureira) de uma fábrica de confecções. Ela se desloca, a pé, de casa para a fábrica, gastando vinte minutos no seu percurso. Na ficha de matrícula do filho que ela preencheu na escola, colocou que o seu maior problema é o econômico.

Se a vida das outras crianças tem os seus percalços, me-

nos tranqüila ainda é a de AXB, que mora com a avó, a mãe e os três irmãos (mais novos do que ele), num quarto de uma pequena vila da Favela Coréia. As pessoas com quem mora AXB fazem parte do chamado lumpemproletariado, uma vez que estão absolutamente excluídas de quaisquer funções sócio-econômicas. Inclusive, a criança faz referência à avó como uma pessoa que pede esmolas pelas ruas.

O pai é entalhador; provavelmente, sua arte lhe rende muito pouco e, talvez, não tenha condição de dar grandes ajudas à família. Na conversa com a criança, sua referência a esse aspecto foi que:

*“minha mãe quer que meu pai dê muito dinheiro a ela... bem muitão... mas ele não tem...” [sic] (AXB).*

Durante todo o nosso contacto, AXB deixou transparecer que o pai é uma pessoa a quem está mais ligado afetivamente e a única pessoa por quem se sente querido. Sempre que se refere à mãe, aos irmãos e, até mesmo, aos colegas de classe, fazia alusão ao fato de não se sentir amado por nenhum deles. Isto vem mostrar claramente como a criança transfere para a escola sentimentos e emoções que ela vivencia no núcleo familiar e que nem sempre são percebidos ou trabalhados pela escola.

AMS-2 e LE não têm os pais separados, mas nem por isso as suas vidas são menos difíceis que as dos demais. E essa dificuldade se deve, justamente, à forma como se inserem no sistema produtivo aqueles que os mantêm economicamente.

Os pais de AMS-2 não são casados. Vivem juntos o casal e mais cinco filhos. A caçula tem 2 anos, e o mais velho, 11 anos. O pai (70 anos) é muito mais idoso do que a mãe, que já tinha um filho (o de 11 anos), quando foi para a companhia dele. O pai é “calceiteiro” (assenta pedra em calçamento); só assina o nome e escreve alguma coisa. Sempre arranja biscate, é um homem controlado e muito bom para a família, diz a esposa. Sempre que trabalha, é “solto”, isto é, sem carteira assinada; este fato, além de impossibilitar a assistência médica à família (mesmo do tipo INPS), também gera muita insegurança na família - tanto pela impossibilidade de uma aposentadoria ou de uma pensão, como pela instabilidade de emprego, pois, durante meses, ele fica completamente parado.

A mãe é analfabeta, tem muito desgosto de não saber nem

“insinar” (assinar) o próprio nome, motivo pelo qual ela nunca teve coragem de tirar qualquer documento. Sabe costurar, mas ganha muito pouco por sua arte, porque “lá o povo são fraco” - quer dizer, são bastante simples os seus fregueses e tão sem condições financeiras quanto ela. Com o pouco que ganham, faltam muitas coisas em suas vidas. Num terreno doado por um parente, eles construíram um barraco para morar e, aos poucos, estão transformando-o em casa, diz ela. Porém, boa parte da casinha ainda está descoberta, e nenhuma porta conseguiram assentar. Perguntamos se a chuva e o sol não estragavam os seus pertences. Respondeu que não e acrescentou que o único quatinho coberto da casa dá para abrigar os dois únicos objetos de valor que possuem: a máquina de costura e o fogão a gás.

O filho de 11 anos trabalhava numa oficina e ganhava algum dinheiro; mas estava se atrasando nos estudos, diz a mãe, que, a partir daí, resolveu tirá-lo “porque o estudo é o futuro que espero dos meus filhos e tudo da vida deles vai depender do estudo” - o que demonstra claramente a acentuada crença na escola como via de ascensão e promoção social.

A renda familiar sempre dá para comprar feijão e farinha para o consumo da família, mas as necessidades não satisfeitas são inúmeras. Mesmo assim, a mãe deste grupo considera sua vida muito feliz e acha justo que alguns tenham muito e outros nada tenham. E aí, novamente, vêm as justificativas com base na ideologia da predestinação natural: “Deus é que quer assim e eu não nasci prá ter nada”.

A fala de Dona N evidencia aquilo que lembra Gramsci (cf. Hall, 1980, p. 66), ou seja, que

*“Noções populares como ‘natureza humana’ efetivamente não levam em conta a possibilidade de mudança e ‘naturalizam’ a ordem social. O processo de ‘naturalização’ que para Marx era fundamental na Economia Política burguesa, é considerado por Gramsci um mecanismo-chave do pensamento baseado no senso comum”.*

Além desse fato, o conteúdo da fala de Dona N está evidentemente impregnado pela ideologia liberal, sobretudo pelo princípio da igualdade. Segundo Cunha (1979, p.31), essa igualdade não significa igualdade de condições materiais; ao contrário, as desi-

gualdades materiais são justificadas com base nas desigualdades de talentos e capacidades. Desse modo, diz, ainda, Cunha (1979, p.31):

*“Não temos todos talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição do talento. A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta. É impossível, em nosso feliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres”.*

A vida de LE e de sua família, talvez, seja mais ou igualmente dura que a vida das crianças até aqui relatadas. Seu pai é semi-analfabeto, vive sempre desempregado e bebe muito; a própria criança já introjetou uma baixa expectativa com relação a ele: “meu pai só faz beber cana e não quer trabalhar”. O núcleo familiar é formado pelo casal e cinco filhos, todos menores. Para sobreviver, a mãe também faz comidas caseiras (arroz doce, canjica, cocada, etc.). Ela vende em casa, e os filhos vendem tais comidas pelas ruas. A situação econômica deles é tão difícil que alguns dos filhos “vão sempre comer na casa de vó”, que, segundo eles, também é pobre.

Os irmãos de 9 anos e de 8 anos, que fazem o 1º. grau naquela escola onde trabalhamos, juntamente com LE, ajudam as merendeiras, que lhes dão comida pra levar pra casa, pois “lá é sete pra comer; quando nós chega, é mesmo que uma festa”, diz LE.

Três dos filhos trabalham de servente de pedreiro, com o tio. Sempre que não está trabalhando com o tio ou ajudando em casa, LE vai pasturar carros próximo à sua casa, no Alecrim (bairro da cidade do Natal); ali, ele recebe alguns trocados, que entrega quase todos à sua mãe. Moram numa pequenina casa alugada e sofrem muito para juntar o dinheiro do aluguel, uma vez que é bastante duro deixar de comer e ser obrigado a empregar o pouco dinheiro de que dispõem no pagamento de contas, como aluguéis, por exemplo. E isso ficou muito evidente nas nossas conversas com eles, que chegaram a dizer (as crianças) que a vida era dura porque tinham que pagar a porcaria de um aluguel. Só mais tarde é que compreendemos que, se o dinheiro de que dispunham já era pouco para a comida, dali ainda tinha que se tirar alguma coisa para o aluguel da casa e outras obrigações relacionadas também com

a sobrevivência material da família. Até o vestir parecia ser secundário para eles, que diziam: "se derem, nós veste; se não derem roupa, mãe remenda as que já tem". Implicitamente, estava claro que pedir faz parte das atividades daquela família, que disto lança mão como mecanismo de sobrevivência.

## 2. Atividades extra-escolares que desempenham as crianças: desde o lúdico até as obrigações/trabalho

A atividade lúdica e o jogo assume uma importância tão grande na vida da criança, quanto o trabalho ou emprego na vida do adulto. É Makarenko (1981, p. 47) que chama a atenção para essas duas facetas da vida do indivíduo, enfatizando que deve ficar bem clara a diferença entre ambos, uma vez que muitas pessoas tornam confusa esta questão, ao afirmarem que jogo e trabalho se diferenciam, porque este último implica responsabilidades, e o outro não. Segundo o mesmo autor (p. 49), a principal diferença entre trabalho e jogo se encontra no fato de o primeiro traduzir a participação do homem na produção social, na criação de valores materiais e culturais, ao passo que o jogo não procura objetivos dessa natureza, não tem relação direta com objetivos sociais, vinculando-se a eles de forma indireta, ao habituar o homem a esforços físicos e psíquicos imprescindíveis ao trabalho.



Já Vygotsky (1984, p. 105-18) chama a atenção para o fato de o prazer não poder ser visto como uma característica definidora do brincar, visto existirem jogos que são, com muita frequência, acompanhados de desprazer - quando o resultado é desfavorável para a criança. Além desse aspecto, lembra o autor que o brincar preenche necessidades da criança, que são motivos para a ação e que variam conforme o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para Vygotsky, se ignorarmos as necessidades e os incentivos que são eficazes para colocar a criança em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento ao outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Se uma atividade interessa, pois, a um bebê, provavelmente ela não satisfará as necessidades de uma criança pré-escolar. A maturação das necessidades é, para Vygotsky, um tópico predominante na discussão do brincar, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, brincando. Torna-se, pois, necessário entender o caráter dessas necessidades para que se entenda a singularidade do brincar como forma de atividade. Enquanto a criança muito nova é mais imediatista, tendendo sentir necessidades em que a sua satisfação se dê num intervalo de tempo muito curto, a criança pré-escolar já sente necessidade e desejos passíveis de realizações a médio prazo. Acredita Vygotsky que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, os brinquedos não existiriam, uma vez que estes parecem surgir quando a criança começa a experimentar tendências irrealizáveis. Observa-se, pois, que, no início da idade pré-escolar, quando surgem as necessidades não realizáveis e não esquecidas imediatamente e permanece do estágio precedente a tendência para satisfação imediata dessas necessidades, a criança procura resolver esse conflito através de um mundo imaginário, onde tudo é possível que se realize. E esse mundo é o que Vygotsky chama de brincar. A imaginação, diz ele, representa aqui um papel primordial e, como todas as outras funções da consciência, ela surge da ação da criança sobre o meio; a imaginação não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais.

Entre tantas crianças que conhecemos, LE (seis anos) parece ser um dos que assumem maiores responsabilidades. Conforme já foi visto no início deste trabalho, LE é pastorador de carros,

servente de pedreiro e vendedor ambulante de comidas caseiras. Como se vê, ele tem pouco tempo para brincadeiras - "mas eu brinco também quando pastoro carros, fazendo de conta que aquilo tudo é meu". Assim sendo, o próprio trabalho assume papel de jogo, pois ali os desejos não satisfeitos de LE dão origem a suas brincadeiras "em serviço", numa demonstração de que o imaginário é um mundo onde é possível que tudo se realize; porém, como lembra Vygotsky, a imaginação não surge independentemente, mas de ações concretas da criança no meio, como no caso dos brinquedos de LE.

Na sua vida real, LE possui um pequenino carro de brinquedo, e esta é uma das brincadeiras de que mais gosta; diz, ainda, saber construir carrinhos. Brinca, também, de "polícia-ladrão" (onde um grupo de crianças são os policiais que devem prender o grupo que se constitui nos ladrões), e diz que já viu muitos ladrões "de verdade".

O brinquedo pode ser considerado como uma atividade condutora que influencia o desenvolvimento, diz Vygotsky. Isto se explica, segundo ele, pelo fato de, no brinquedo, a criança se comportar sempre além do comportamento habitual de sua idade, como se ela fosse maior do que o que é na realidade; o brinquedo cria uma "zona de desenvolvimento proximal". Assim, diz Vygotsky (1984, p. 117):

*"Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento".*

E esse comportamento para além do que é habitual para a idade da criança era sempre exigido pelas condições materiais da vida de cada uma. Assim é que, todas elas (tivessem 5 anos de idade ou mais) já se cuidavam sozinhas (banhavam-se, vestiam-se, etc.), a maioria deles ajudava nos afazeres domésticos e os que tinham irmãos menores, sobretudo as meninas, tinham que assumir todas as responsabilidades com relação à criança, tais como: banhar, preparar e dar qualquer alimentação, fazê-la dormir, passear com ela, etc.

Este é o caso de AMS-2 (seis anos), que era responsável pela irmã menor (dois anos). Todavia, os cuidados com a irmãzinha eram mais intensos no final de semana, em virtude de ela já traba-

lhar um expediente como empregada doméstica, apesar de a mãe dizer que não quer filha dela trabalhando nas cozinhas de ninguém. AMS-2 recebe algum dinheiro pelo trabalho que faz, mas o entrega a sua mãe, como ajuda na sobrevivência da família. Ela, ainda, conhece dinheiro, sabe fazer qualquer compra e não se enrola no troco. AMS-2 gosta tanto de ajudar nos afazeres domésticos que, mesmo na escola, sem que lhe pedissem, ela se encarregava de pôr água nos filtros.

Trabalho e jogo se confundem na vida de AMS-2; porém, da mesma forma que trabalha (já com responsabilidade a cumprir), ela também brinca (com menos intensidade, é claro, quando comparada às crianças das classes sociais dominantes). AMS-2 citou algumas brincadeiras de que participa na escola e que ensina às colegas de sua rua: “o circo pegou fogo”, “atirei o pau no gato”, “esconde-esconde”, etc. Já foi à praia, tem algumas bonequinhas e passeia na casa de parentes, com a mãe, para assistir a TV.

Menos que AMS-2, ACC (cinco anos e nove meses) ajuda nos afazeres domésticos, visto ser ele o caçula da casa do seu avô. Faz pequenas compras, pois conhece dinheiro, e “se o dinheiro for pequeno, eu sei quando o troco está certo”, diz ele.

Juntamente com o avô, constrói para si alguns brinquedos; o que mais sai é carrinho de lata de leite em pó. Gosta de jogar bola, empinar pipa e atirar de baladeira. Na escola, brinca muito de “polícia-ladrão”.

Quanto às brincadeiras de JB (seis anos e seis meses) e AXB (seis anos e oito meses), parecem ser comuns e conhecidas de todas as crianças: brincam com carros, bolas, pipas, “de tique”, participam de danças, tanto na escola como no bairro onde moram. Às brincadeiras citadas por AXB, JB acrescentou, apenas, jogo de totó, que diz jogar com os amigos do bairro. Ambos dizem construir suas próprias pipas (cf. JB) ou corujas (cf. AXB), inclusive falam do material utilizado na confecção ou do modo como brincam:

“Eu sei fazer coruja...  
faço de palito de coqueiro...  
...papel, rabo, linha; o rabo eu boto de ‘pástico’ de saco de farinha”. Sic. (AXB).

“Eu sei dar de bica... e a pipa pode ir mais para um lado do que para o outro, aí vai descendo... aí eu boto prá ela subir...” Sic. (JB).

Em determinados momentos de nossa conversa, AXB demonstrava uma certa frustração por não possuir determinados brinquedos, infelizmente inacessíveis às condições econômicas de sua família.

- \* Eu gosto de carro... o carro da Estrela, motoca da Estrela, o morro da Estrela, o trator pegando...
- E você tem esses brinquedos?
- \* Não; nem boneco, nem nada.
- Você brinca de quê, qual o brinquedo que você tem?
- \* Nada, tenho nada.
- Não tem nenhum brinquedo?
- \* Nenhum.
- E as tábuas que seu pai serra, quando está trabalhando?
- \* Eu brinco com areia, só com areia; não tem brinquedo, eu brinco com pedra, eu faço armazém de pedra.

Nesse sentido, JB tem um comportamento bem diferente de AXB. Sem fazer referência a marcas de brinquedo, ele diz ter seus carrinhos, jogá com bolas dos colegas, etc. Naquele momento, JB mostrava-se muito animado para construir um carro novo, para o que já tinha guardado, na sua casa, tábuas, pregos e tencionava até pedir um serrote emprestado aos vizinhos. Salientamos que todas as suas informações, inclusive estas, conferiram com os dados fornecidos por sua irmã.

Em pequenos detalhes como estes, observamos como se diferenciam entre si as duas crianças, cujo conhecimento mais real de suas vidas requer um trabalho mais prolongado e com participações mais efetivas no seu dia-a-dia.

O conteúdo dos nossos diálogos com AXB, quando comparado aos de JB, nos leva a pensar que as experiências familiares do primeiro (AXB) não têm influenciado de modo positivo o desenvolvimento do seu autoconceito, principalmente, pelo negativismo de pessoas a ele ligadas, que, constantemente, apontam faltas e defeitos na criança, levando-a a ter com os outros estas mesmas atitudes. Transcrevemos fragmentos das nossas conversas que, como outros já transcritos, evidenciam o que afirmamos:

- Você gosta dos seus irmãos?
- \* Gosto.
- De quem você gosta mais?

---

\*Fala de AXB

- \* Da minha madrinha, porque meu irmão é ruim, num quer nem brincar cum eu.
- Não é porque ele é pequenininho, não?
- \* Ele é pequeno...
- E então? Talvez ele não brinque com você porque ainda não sabe brincar, não é não?
- \* Ele sabe brincar, mais ele só quer brincar... mais ele num quer e num gosta de brincar cum eu não; ele só quer brincar cum menino que dá em eu.

Aqui, mais uma descrição, a seu modo, das suas relações interpessoais e das suas ligações afetivas:

“Meu colega é ruim demais; ele é gordo; eu vou brincar cum ele, ele quer brincar não.”

“Minha mãe num compra brinquedo prá mim, porque ela acha eu ruim...” [Sic] (AXB).

Outra peculiaridade da vida de AXB que impressionava as professoras e que muito nos chamou a atenção foi o fato de ele descrever os longos “passeios” que fazia com o pai durante a noite - o que é muito estranho para uma criança de sua idade (seis anos). Sempre que deixávamos que ele discorresse sobre assuntos do seu interesse, a conversa passava a girar em torno dos referidos passeios.

Pela falta de um estudo mais acurado da vida de AXB, não sabemos se todo o conteúdo desta sua conversa é fruto, apenas, de suas fantasias. Sabemos, sim, que esta particularidade da sua vida pode ser objeto de um estudo muito interessante e válido.

Faremos uma síntese do seu discurso, juntando pedaços das frases ou citando os diálogos, primado pela não deturpação de sentido.

“Passeio muito com o meu pai; saio às 3 e meia e volto na hora do bicho papão que vem correndo atrás d’agente /.../ meu pai fecha logo a porta /.../ ” [Sic] (AXB).

- Para que você sai à noite?
- \* Para assistir filme (Super-Homem, Batman) na televisão dos vizinhos, porque na minha casa não tem televisão. Mas vou também no Bompreço.

---

\*Fala de AXB

Segundo ele, um dia, no Bompreço, ele encontrou no chão “um negócio caro que só e que compra perto de uma loja”. [Sic] (AXB).

Diz conhecer pessoas ruins (para ele - os ladrões), de quem não sabe os nomes. Descreve roubos com e sem a participação de crianças. Em muitos momentos, refere-se ao ladrão como se este fosse um pai, e à criança que o acompanha - o filho do pai ladrão. Vejamos esta parte do nosso diálogo:

- O ladrão tem filho?
- \* Tem dia que tem, mais tem dia que ele deixa o filho na casa dele.
- Tem dia que o ladrão sai com o filho?
- \* Tem dia que o ladrão sai com o filho para mandar o filho roubar também; aí o filho pode roubar uma bolsa com lápis e tudo...
- Como é que o filho faz?
- \* O filho faz e rouba; o ladrão fica em pé num canto, aí diz assim: aquela bolsa, aquela mulher ali /.../ o ladrão também entra na casa, rouba e fica rico.
- É o pai ou o filho que entra na casa?
- \* O ladrão.

Acrescenta, ainda, que o ladrão rouba televisão, radiola, gravador (de onde, segundo AXB, se pode tirar o motor, como de um carro). Diz mais que o ladrão vai embora e o menino fecha a porta e dorme.

Insistimos para ver se ele ia adiante com a sua segurança em não colocar (quando se tratava de roubo) nem a si nem ao pai como sujeitos ou agentes da ação.

- E o menino é filho de ladrão?
- \* Não; é filho de pai.
- E o ladrão tem filho?
- \* Tem dia que tem, mas tem dia que ele deixa o filho na casa dele.
- O filho acha ruim ficar em casa?
- \* Acha; só quer andar mais ele.
- O filho gosta de andar com o ladrão?
- \* Gosta.

---

\*Fala de AXB

Achamos que seria uma precipitação nossa o fato de fazermos suposições acerca da simultaneidade da participação do pai e da criança (AXB) nos dois tipos de situação descritos, embora as coincidências encontradas em ambas fossem muitas.

E continuamos...

- O que o filho faz quando anda com o ladrão?
- \* O filho faz e rouba.
- O filho tem medo da polícia?
- \* Aí a polícia pode pegar o ladrão e o filho, dá chicotada no filho.
- E o filho já levou chicotada?
- \* Já.
- Doeu muito?
- \* Não.
- O filho chorou?
- \* O filho chora.
- E o ladrão também leva chicotada?
- \* Leva.
- Filho, menino pequeno - a polícia prende?
- \* Menino pequeno, mais pequeno, prende não.

Bethencourt



\*Fala de AXB

Referências à polícia foram feitas no decorrer de toda a conversa de AXB, assunto este que, em nenhum momento, foi tratado por outras crianças, o que reforça a nossa idéia de que contextos de vida diferentes levam a diferentes percepções da realidade.

Vale salientar que tais referências eram sempre iniciadas por AXB.

“/.../ lá na Coréia tem muito ladrão e tem dia que a polícia anda lá e pega gente.” (AXB).

-O que você acha da polícia?

\* Eu acho a polícia ladrão.

- A polícia também é ladrão? O que é que a polícia faz com o pessoal que ela pega?

\* A polícia pega gente bom e não pega gente ruim não.

- Diga aí uma pessoa boa que a polícia pegou.

\* Polícia pegou uma pessoa boa, como gente assim subindo nesse pé de mangueira, aí.

(E apontou para um menino que subia numa mangueira do Colégio).

Por mais capciosas que fossem as perguntas em torno do assunto, chamou-nos a atenção a capacidade de AXB de se manter sempre firme, dando apenas informações que não comprometessem diretamente a si ou a outrem, como se existisse, com alguém, um compromisso ético assumido. Segundo a nossa percepção, tudo isto denota uma grande vivacidade da criança e, por que não dizer, um avançado nível de desenvolvimento para a sua idade cronológica. Estudos como este e outros já realizados por diferentes autores acabam por derruir os pressupostos da Educação Compensatória, que ainda são suportes do nosso atual Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Sob todos os aspectos e, ainda, quanto às obrigações/trabalho, a vida que leva AXB é, incontestavelmente, mais difícil que a de JB e de outras crianças.

Apesar de os pais de JB apresentarem, como os de AXB, a mesma condição de separados, parece-nos que a vida familiar de JB é mais organizada, o que, certamente, lhe dá mais segurança material e emocional. Além disso, na casa de JB, moram poucas

---

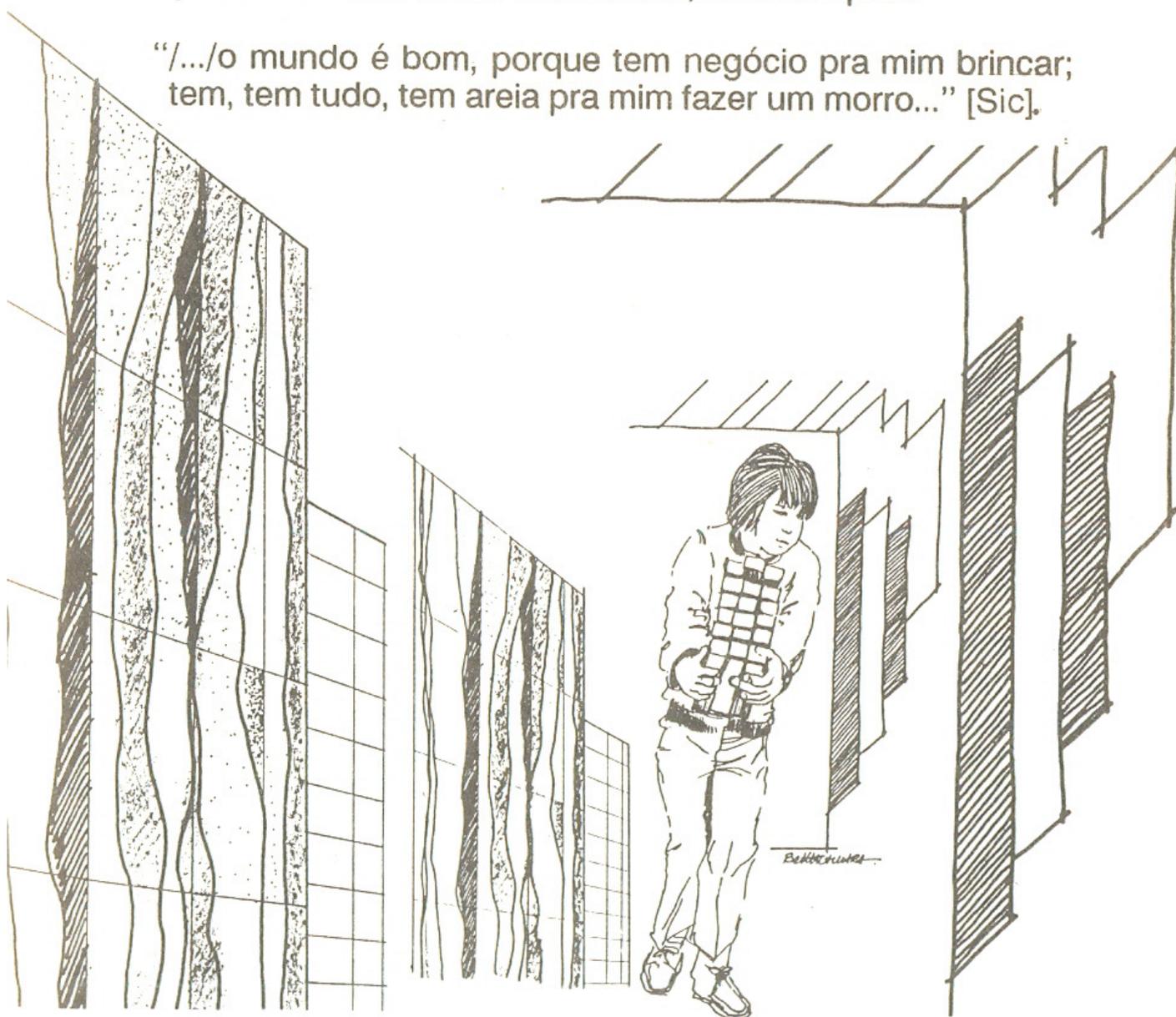
\* Fala de AXB.

peças, o que faz aumentar, na hora em que se divide, a parte material de cada um. Isto sem contar que JB é o caçula da família, o que difere de AXB, que deve cuidar dos irmãos menores e de si mesmo. Ambas as crianças se dizem capazes de fazer a sua higiene pessoal e de se vestir sozinhas. Salientamos que este tipo de habilidade não é comum encontrar-se em crianças de sua idade, de classes sociais dominantes.

Afora os seus cuidados pessoais, JB não tem obrigações a desempenhar. Além do que JB faz como obrigação (autocuidados), AXB ainda ajuda a cuidar dos irmãos menores; participa de toda aquela experiência com o pai, com quem colabora, também, na confecção de talhas (informação esta que não tivemos condições de checar).

Apesar de todos esses transtornos, AXB diz que...

“/.../o mundo é bom, porque tem negócio pra mim brincar; tem, tem tudo, tem areia pra mim fazer um morro...” [Sic].



Não compreendeu ele, ainda, que, embora o mundo tenha tudo, não é por acaso que ele nada tenha, nem mesmo as condições materiais de sua sobrevivência.

Reconhecemos, porém, que ele já sabe muito. Infelizmente, de forma bastante dura, a escola da vida tem ensinado prematuramente muitas coisas a AXB. E ele expressa isto muito bem nas entrelinhas do seu discurso:

“A vida é boa... agora eu acho que... mas minha avó pede dinheiro...” [Sic] (AXB).

Se, para outras crianças, o tempo de despertar pode ser vivido em toda a plenitude de sua beleza, para AXB, a alegria deste momento já lhe foi tirada, por antecipação, porque...

“/.../ o tempo de despertar também é bonito, mas somente se não formos despertados fora do momento certo”. (Holderlin apud Papalia et Olds, 1981, p. 266).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se evidencia neste trabalho, a infância (como outras fases do desenvolvimento humano) não poderá ser compreendida se apresentada de modo ideal e abstrato. O fato de determinadas crianças se encontrarem na fase pré-escolar não significa que elas deverão apresentar características comuns, sobretudo se pertencerem a classes sociais opostas, porquanto é a origem de classe o fator determinante de todas as características e aquisições desenvolvimentais.

Além desse fato, as descobertas que conseguimos fazer fortalecem a idéia de que, na sociedade capitalista, a condição social funciona para as classes oprimidas como um ferrete, um estigma, determinando os duros caminhos a serem pelos seus membros percorridos, embora a singularidade de vida e de interação possibilite o surgimento de diferentes interesses, aspirações e percepções da realidade. A família, a origem social e o ambiente social é que vão, de fato, caracterizar o indivíduo; e a escola trabalha como se, “pinçando” a criança do seu contexto social, estivesse resguardando-a de suas possíveis influências.

Todavia, chamamos a atenção para as limitações das descobertas a que conseguimos chegar. Embora pretendêssemos co-

nhecer mais e melhor aquelas crianças, as dificuldades inerentes ao nosso envolvimento em diversas atividades relacionadas com o trabalho de Dissertação de Mestrado nos reduziram as vias de acesso à criança e à sua família. Desse modo, as informações de que dispomos foram obtidas apenas na escola, através de observações e entrevistas com as crianças, professoras e pais. Se, por um lado, esse fato nos deixa conscientes de que esse nosso conhecimento é parcial, por outro lado, evidencia que, através de trabalhos na escola, podemos e devemos conhecer a criança pré-escolar, para além dos muros da escola.



## NOTAS

1. Esta idéia foi discutida por Charlot (1983, p.15), que também considera que a forma como a criança concebe o trabalho será diferente, se ela for filha de operário, camponês ou advogado.
2. Por se tratar de uma apresentação parcial dos dados de que dispomos, aqui, discutiremos parte das informações referentes a cinco das oito crianças estudadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Trad. Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 314 p.
2. CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. 291 p. (Série Educação em Questão).
3. HALL, Stuart. Política e ideologia: Gramsci. In: CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES. **Da ideologia.** Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 60-100.
4. MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Conferências sobre educação infantil.** Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981, 95 p.
5. MARX, Karl. O exército industrial de reserva. In: IANNI, Octavio. (Org.). **Marx.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 125-32. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 10).
6. PAPALIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança: da infância à adolescência.** Trad. Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1981, 578 p.
7. VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p. (Psicologia e Pedagogia).
8. WEBER, Silke. **Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante.** Petrópolis: Vozes, 1976. 142 p.