

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Mestrado em Sociologia

Dissertação



**Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor,
distribuidor e consumidor**

Meija Karoliina Ronkainen

Pelotas, 2018

Meija Karoliina Ronkainen

**Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor,
distribuidor e consumidor**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestra em Sociologia

Orientadora: Profa. Dra. Elaine da Silveira Leite

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R768m Ronkainen, Meija Karoliina

Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil : os papéis de produtor, distribuidor e consumidor / Meija Karoliina Ronkainen ; Elaine da Silveira Leite, orientadora.
— Pelotas, 2018.

159 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Sociologia econômica. 2. Sociologia da infância. 3. Dinheiro. 4. Crianças. 5. Orçamento doméstico. I. Leite, Elaine da Silveira, orient. II. Título.

CDD : 301

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

MEIJA KAROLIINA RONKAINEN

Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor, distribuidor e consumidor.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 17 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

Elaine da S. Leite

Profa. Dra. Elaine da Silveira Leite (Orientadora), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

Marina Sartore

Profa. Dra. Marina de Sousa Sartore. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos.

Prof. Dr. Marcus Vinícius Spolle. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradecimentos

Várias pessoas tornaram possível a realização desta dissertação. Em primeiro lugar, eu queria agradecer a minha orientadora, a professora Elaine Leite, por ter tornado possível os meus três anos maravilhosos em Pelotas, e pela sua dedicação, paciência e ensinamentos.

Agradeço a Universidade Federal de Pelotas e todo seu corpo docente e funcionários pelo seu trabalho e por ter me recebido tão bem.

Aos professores da Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo conhecimento transmitido durante estes anos.

Ao Colegiado da Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo apoio e estrutura fornecida para a finalização deste trabalho.

Às escolas e ao clube da tarde envolvidos nesta pesquisa, tanto as crianças participantes quanto os colaboradores envolvidos, pela oportunidade e pela participação da pesquisa.

Agradeço a Meiju e a Eduarda, por ter me ajudado na aplicação da pesquisa empírica nas escolas.

Os colaboradores do CRIInter, que foram uma grande ajuda para mim no início do meu período no Brasil e que me apresentaram à minha orientadora.

Agradeço ao meu marido, Rodolfo, por ter me suportado durante a realização deste trabalho, pelos mil caronas dados para mim para ir à Universidade durante estes três anos, e por sempre estar ao meu lado.

À família do Rodolfo, especialmente os meus sogros Eduardo e Gloria, por ter me oferecido um lugar na sua casa, pelos caronas e pelo suporte durante estes anos.

À minha família, mesmo que estão no outro lado do mundo, por sempre estar aí para mim, por me ouvir nos tempos difíceis e nos tempos bons.

Ao governo finlandês, pelo auxílio financeiro no começo da minha jornada acadêmica no Brasil.

Suuri kiitos tutkimukseen osallistuneelle iltapäiväkerholle Suomessa, sekä sen työntekijöille että osallistuneille lapsille ja heidän vanhemilleen, kuten myös muille yhteyshenkilöille Suomessa. Kiitos Meijulle, avusta tutkimuksen

toteuttamisessa, sekä perheelleni, joka jopa toiselta puolen maailmaa on minua aina tukenut ja kuunnellut sekä hyvinä että huonoina hetkinä.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

RONKAINEN, Meija Karoliina. Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor, distribuidor e consumidor. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Partindo do referencial teórico da sociologia econômica e da infância, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender via as percepções das crianças brasileiras e finlandesas as moralidades em relação ao dinheiro que afetam seus papéis como produtores, distribuidores e consumidores (cf. ZELIZER, 2002) na composição do orçamento doméstico. Além disso, relacionou-se dados econômicos, sociais, políticos/legais e culturais para identificar cultural e legalmente como se constitui a definição de criança, seus deveres e obrigações nos referidos países. Este estudo é único, assim como as pesquisas que tratam dessa questão, sobretudo a partir do ponto de vista sociológico, são escassas. O conhecimento sobre aspectos sociais e financeiros do cotidiano infantil é importante para o desenvolvimento de políticas e ações que permitam o fomento da educação financeira. A pesquisa foi constituída com grupos focais de 4-10 crianças de seis até oito anos de idade. Como técnica de investigação complementar foi aplicado um questionário aos pais das crianças participantes. Baseado nos resultados, notou-se que dinheiros especiais e racionalidades circulam no orçamento doméstico e que as crianças, em especial, aquelas com maior capital econômico e escolar, influenciam o orçamento doméstico da sua família. De acordo com os resultados, as crianças da Finlândia e da escola particular brasileira fazem uma maior parte do orçamento doméstico da sua família como produtoras de valor do que as crianças brasileiras das escolas públicas, especialmente no modo de participar das tarefas domésticas. Como a relação entre a mãe e os seus filhos parece ser o mais forte de todas, como distribuidoras, as crianças fazem uma diferença no orçamento doméstico da sua família principalmente na forma de empréstimos e doações entre a criança e a sua mãe. A influência das crianças no orçamento doméstico é a maior no seu papel como consumidoras. No caso das crianças brasileiras da escola particular e das crianças finlandesas o efeito é facilitador aos pais, pois as crianças usam o seu próprio dinheiro em coisas que elas querem, até caras às vezes, enquanto que as crianças brasileiras das escolas públicas são mais dependentes dos seus pais. O número de crianças participantes desta pesquisa foi baixo, 27 crianças no total, e por isso, não é possível generalizar os resultados a ser representativos de todo o país, seja ele a Finlândia ou o Brasil. Entretanto, este trabalho sinalizou importantes caminhos para futuras pesquisas que possam abranger um maior número de crianças da Finlândia e do Brasil. Além disso, seria interessante continuar esta pesquisa e realizá-la com crianças mais velhas, de nove até doze anos de idade, por exemplo. Desse modo, seria possível ver como a independência e as responsabilidades das crianças em questões de dinheiro mudam ao longo do tempo, e como a cultura afeta essa independência e responsabilidades.

Palavras-chave: sociologia econômica; sociologia da infância; dinheiro; crianças; orçamento doméstico

Abstract

RONKAINEN, Meija Karoliina. **Moralities About Money in the Daily Life of Children: The Roles of Producer, Distributor and Consumer.** 2018. 159 p. Master's Thesis. (Master in Sociology) – Graduate Program in Sociology, Institute of Philosophy, Sociology and Politics, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

Starting from the theoretical framework of the economic sociology and the sociology of childhood, the general objective of this thesis was to understand, through the perceptions of Brazilian and Finnish children, the moralities in relation to money that affect their roles as producers, distributors and consumers (cf. ZELIZER, 2002) in the composition of the household budget. Moreover, economic, social, political/legal and cultural data was combined to identify culturally and legally the definition of a child, their duties and obligations in the referred countries. This study is unique, for the research treating this question, especially from the sociological point of view, are scarce. The knowledge of social and financial aspects of the daily life of children is important for the development of policies and actions that permit the development of financial education. The research was constituted with focus groups of 4-10 children between six and eight years of age. As a complementary investigation technique, a questionnaire for the parents of the participating children was applied. Based on the results, it was noted that special monies and rationalities circulate in the household budget and that the children, especially those with a higher economic and school capital, influence the household budget of their family. According to the results, the children of Finland and of the Brazilian private school make up a larger part of the household budget of their family as producers of value than the Brazilian children from public schools, especially in participating in the household chores. As the relationship between the mother and her children seems to be the strongest of all, as distributors, the children make a difference in their family's household budget principally in the form of loans and donations between the child and their mother. The influence of the children in the household budget is the greatest in their role as consumers. In the case of the Brazilian children of the private school and the Finnish children the effect is facilitating for the parents, since the children use their own money for buying things that they want, sometimes even expensive, while the Brazilian children of public schools are more dependent of their parents. The number of participating children in this research is low, 27 children in total, and for this reason, it is not possible to generalize the results to be representative of the whole country, whether it be Finland or Brazil. However, this work showed important avenues for future research that might be able to cover a higher number of children from Finland and Brazil. Moreover, it would be interesting to continue this research and conduct it with older children, from nine to twelve years of age, for example. Thus, it would be possible to see how the independence and responsibilities of the children in relation to money matters change over time, and how the culture affects this independence and responsibilities.

Key words: economic sociology; sociology of childhood; money; children; household budget

Lista de figuras

Figura 1: A distribuição de renda no Brasil e na Finlândia.....	24
Figura 2: A localização da cidade de Pelotas.....	76
Figura 3: A localização da cidade de Oulu.....	78
Figura 4: Menino e menina trabalhador.....	155
Figura 5: Cartão de crédito.....	156
Figura 6: Moedas em reais.....	156
Figura 7: Notas em reais	157
Figura 8: Notas em euros.....	158
Figura 9: Moedas em euros da Finlândia	159

Lista de tabelas

Tabela 1: O imposto de renda mensal 2018 na Finlândia.	25
Tabela 2: O imposto de renda mensal 2018 no Brasil.	25
Tabela 3: Remuneração média mensal dos docentes na educação básica no Brasil em 2014.....	26

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira
COREMEC	Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização
ENEF	Estratégia Nacional da Educação Financeira
HDRO	<i>Human Development Report Office</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ILO	<i>The International Labour Organization</i> (A Organização Internacional do Trabalho)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRNB	Índice de Renda Nacional Bruta
KT	<i>Kuntatyönantajat</i> (Os Empregadores Municipais)
OECD	<i>The Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
OECD/INFE	<i>The OECD International Network on Financial Education</i> (A OECD Rede Internacional na Educação Financeira)
PAM	<i>Palvelualojen ammattiliitto</i> (A União de Serviço)
PIB	Produto Interno Bruto
SVT	<i>Suomen Virallinen Tilasto</i> (A Estatística Oficial da Finlândia)
UNU-WIDER	<i>The United Nations University World Institute for Development Economics Research</i> (O Instituto Mundial da Universidade das Nações Unidas de Pesquisas de Economia do Desenvolvimento)

Sumário

1. Introdução	14
1.1 A definição do problema de pesquisa	14
1.2 Objetivos e hipóteses da pesquisa	17
2. Sobre Brasil e Finlândia: semelhanças e distinções	21
2.1 Os dois países	21
2.2 A percepção do dinheiro	30
2.3 A educação financeira na educação básica	33
2.4 A definição da criança, dos seus deveres e das suas obrigações	37
3. Aportes teóricos	39
3.1 A fase de desenvolvimento de crianças com seis e sete anos de idade	39
3.2 A sociologia da infância e o conceito de reprodução interpretativa	40
3.3 Dinheiro, moralidade e trabalho relacional	44
3.3.1 Transações econômicas e o efeito delas nas relações sociais	44
3.3.2 A definição da moralidade	49
3.3.3 O orçamento doméstico	53
3.4 Os papéis das crianças nas transações econômicas	56
3.4.1 Crianças como produtoras	56
3.4.2 Crianças como distribuidoras e transferências de bens	63
3.4.3 Crianças como consumidoras	66
4. Percursos da pesquisa empírica	72
4.1 Métodos e técnicas utilizados	72
4.2 Locais de pesquisa	75
4.3 Considerações éticas	80
5. Análise dos dados	82
5.1 Apresentação	82
5.1.1. O “clube da tarde” na Finlândia	82
5.1.2 A primeira escola pública no Brasil	85
5.1.3 A segunda escola pública no Brasil	87
5.1.4 A escola particular no Brasil	88
5.2 O papel das crianças como produtoras	90
5.3 O papel das crianças como distribuidoras	107
5.4 O papel das crianças como consumidoras	114

5.5. O moral da fábula e o valor do dinheiro: O que dá para comprar com o dinheiro	119
6. Considerações finais	125
Referências	128
Apêndices	138
Anexos	153

1. Introdução

1.1 A definição do problema de pesquisa

A presente pesquisa tem como foco a intersecção entre moralidades, dinheiros e crianças, desse modo, se conecta diretamente com as áreas da sociologia econômica e da sociologia da infância. No entanto, no que tange a infância, a área de estudos é multidisciplinar, incluindo pesquisas, por exemplo, da psicologia e educação, e por isso, a parte teórica deste trabalho incluirá alguns textos dessas outras áreas, mas o foco permanecerá na sociologia.

Desse modo, a intenção da pesquisa é investigar as correlações possíveis entre as moralidades das crianças brasileiras e finlandesas de seis a oito anos de idade em relação ao dinheiro e os seus papéis de produtor, distribuidor e consumidor na composição do orçamento doméstico.

A idade das crianças pesquisadas foi escolhida considerando a teoria do desenvolvimento de Piaget (1970; PIAGET & INHELDER, 2000). De acordo com a teoria de Piaget as crianças entre aproximadamente três e sete anos de idade estão vivendo a fase pré-operacional, enquanto as entre sete e 11 anos de idade percebem o possível além do real palpável e entram na fase de operações concretas. Desse modo, as crianças entendem melhor as operações concretas, pois pensam mais logicamente do que nos estágios anteriores, e começam a compreender coisas abstratas, embora essa capacidade desenvolva-se ainda mais após tal período.

Além disso, as normas de conduta moral e a noção de obrigação começam a fazer parte do pensamento da criança nessa fase (PIAGET & INHELDER, 2000). Considerando a teoria de Piaget podemos inferir que as crianças começam a entender a conduta moral e a dinâmica do dinheiro entre sete e 11 anos de idade, embora elas ainda não dominem totalmente as especificidades das transações econômicas mediadas pelo dinheiro. Assim, as crianças pesquisadas neste trabalho, com seis e sete anos de idade estão vivendo um momento de transição entre a fase pré-operacional e a fase de operações concretas, isso sendo, desse modo, um momento interessante para a pesquisa, em especial no que tange as suas percepções do dinheiro.

A inspiração para esta pesquisa foi o texto de Zelizer (2002), no qual apresenta os três papéis das crianças até aos 14 anos de idade nas transações econômicas, são eles: produtor, distribuidor e consumidor. Assim, produção, para Zelizer, significa

qualquer esforço que cria valor. Esse esforço pode ser, por exemplo, trabalho na empresa dos pais ou trabalho fora de casa, e trabalho em casa recebendo ou não uma compensação monetária. Similarmente ao conceito de produção, Zelizer (2011b) define o trabalho como qualquer esforço que produz valor de uso transferível. Deste modo, Zelizer distingue duas formas de trabalho, dos quais ambas são aplicáveis às crianças: trabalho como um esforço que imediatamente produz bens e serviços transferíveis, e como um esforço que desenvolve o capital existente, contribuindo para a produção futura de bens e serviços. Os capitais em questão são capital físico, financeiro, humano, social e cultural (ZELIZER, 2002).

Para Zelizer (2002), “distribuição” significa qualquer transferência de valor, por exemplo, a troca de presentes ou bolinhas de gude ou o compartilhamento de “lanches” ou doces. No entanto, é importante distinguir o conceito de distribuição do termo de “transferência”, que inclui empréstimos e doações (ZELIZER, 2011a), que também serão investigadas no presente trabalho. As transferências de bens serão consideradas na parte teórica deste trabalho junto com as distribuições. Por fim, para Zelizer (2002), o conceito de “consumo” significa a aquisição de itens e serviços, os quais podem ocorrer via transações monetárias ou não.

As crianças fazem transações como produtores, distribuidores e consumidores com os membros da sua família, com outras crianças e com agentes de outras organizações, como outras famílias, escolas e lojas (ZELIZER, 2002). No entanto, nesta pesquisa, o foco permanecerá nas transações econômicas e no trabalho relacional que as crianças realizam com os membros da sua família, e especialmente com os seus pais.

É neste sentido, que se torna fundamental o conceito de trabalho relacional (ZELIZER, 2011c), que significa o trabalho de diferenciação de relações significantes que os indivíduos fazem nas ações econômicas. Em cada relação, transações econômicas específicas são consideradas como apropriadas, enquanto outros tipos de transação econômica são tidos como inapropriados (ZELIZER, 2011c). Por exemplo, de acordo com Zelizer (2002), o pagamento de um salário aos filhos pelos pais, na maneira como se a criança fosse um funcionário, é uma transação econômica geralmente tida como inapropriada atualmente. Ao invés disso, uma transação econômica adequada nessa relação pode ser o pagamento de uma mesada à criança, para ensinar como se lida com o dinheiro (ZELIZER, 2002), que atualmente, é tido como uma forma de ensinar a criança sobre educação financeira, para se tornar um adulto responsável.

Dessa maneira, considerando a semelhança da sociologia de Zelizer à sociologia da moralidade de Durkheim (FOURCADE, 2012), o conceito de trabalho relacional nos leva a postular que as relações entre adultos e crianças afetam a sua constituição moral, enquanto que essa constituição moral, por sua vez, afeta à maneira como as crianças realizam as transações econômicas.

Assim, acreditamos que os papéis desempenhados pelas crianças podem afetar a composição do orçamento doméstico. O orçamento doméstico, ou o orçamento familiar, é tradicionalmente tratado pelos economistas como “um dispositivo de controle entre rendas e despesas” que informa quanto dinheiro pode ser gasto e quanto deve ser poupar para manter um orçamento equilibrado (LEITE, 2017b, p. 199). Assim, ele é reduzido a um meio de medição de pobreza e poder de consumo. No entanto, Leite (2017b) argumenta que há múltiplos fatores sociais que sustentam a composição do orçamento na vida cotidiana, que os economistas não levam em consideração; deste modo, é de suma importância considerar as crianças e seus papéis na constituição da economia doméstica.

Tomando como referência especialmente as pesquisas de Zelizer (2002; 2011c) sobre os papéis das crianças nas transações econômicas e o conceito de trabalho relacional, o problema de pesquisa é investigar em que medida as percepções das crianças (de seis a oito anos de idade que fazem parte da amostra deste trabalho) de diferentes países como Brasil e Finlândia constituem moralidades em relação ao dinheiro e que afetam seus papéis como produtor, distribuidor e consumidor na composição do orçamento doméstico.

Esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão dos papéis das crianças nas transações econômicas; especialmente, do ponto de vista das crianças, buscando ouvir e escutar suas vozes (cf. GEBAUER, 2013), bem como esboçar uma comparação entre os dois países, que a princípio, parecem tão distintos como o Brasil e a Finlândia. O conhecimento sobre aspectos sociais e financeiros do cotidiano infantil é importante para o desenvolvimento de políticas e ações que permitam o fomento da educação financeira.

Este estudo que pretende compreender as especificidades sobre os tópicos mencionados acima no Brasil e na Finlândia é único, assim como as pesquisas que tratam dessa questão, sobretudo a partir do ponto de vista sociológico, são escassas.

1.2 Objetivos e hipóteses da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é compreender via as percepções das crianças brasileiras e finlandesas de seis a oito anos de idade (o 1º ano escolar na Finlândia e o 1º e o 2º ano no Brasil) as moralidades em relação ao dinheiro que afetam seus papéis como produtor, distribuidor e consumidor (cf. ZELIZER, 2002) na composição do orçamento doméstico. Os objetivos específicos visam:

- a) Identificar as percepções e moralidades relacionadas ao trabalho, no que tange ao trabalho doméstico e ao dinheiro das crianças e observar se elas já assinalam perspectivas sobre suas profissões, como também mapear as fontes do dinheiro das crianças e as suas estratégias nas situações de negociação com os pais sobre o dinheiro – referindo-se ao papel de produtor;
- b) Desvendar as moralidades das crianças sobre a doação, o crédito e o empréstimo e observar o trabalho relacional em relação à troca de presentes – referindo-se ao papel de distribuidor;
- c) Identificar se as crianças participam das decisões de compras da família e identificar as estratégias de negociação neste contexto, como também investigar as percepções das crianças sobre a poupança – referindo-se ao papel de consumidor;
- d) Identificar as fontes do dinheiro das crianças, as tarefas domésticas realizadas em casa pelas crianças, modos de poupança e o nível de participação da criança nas decisões de compras da família, do ponto de vista dos seus pais.
- e) Relacionar dados econômicos, sociais, políticos/legais e culturais que caracterizam os países e identificar cultural e legalmente como se constitui a definição de criança, seus deveres e obrigações nos dois países;
- f) Analisar, como se constitui moralmente os deveres e as obrigações das crianças no que tange ao papel de produtor, distribuidor e consumidor, e como isso afeta o orçamento doméstico.

Baseado na revisão teórica, temos algumas evidências que reforçam nossas hipóteses sobre questões que envolvem as atividades das crianças no âmbito doméstico. Por exemplo, no que tange o trabalho, as crianças, de modo geral, nas sociedades ocidentais, já sabem que o trabalho é importante para ganhar dinheiro (GEBAUER, 2013; RUCKENSTEIN, 2010), mas são socializadas para entenderem que sua

responsabilidade é frequentar a escola, para trabalhar no futuro (NIEUWENHUYSEN, 2009; ZELIZER, 2017); diferente de outros momentos da história em que as crianças eram vistas como trabalhadoras e seu dinheiro fundamental para o sustento da família. Hoje, por exemplo, as crianças alemãs, austríacas e finlandesas são estimuladas a ajudar nas tarefas domésticas: algumas recebem dinheiro como recompensa, enquanto algumas não (GEBAUER, 2013; KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017; RUCKENSTEIN, 2010).

As crianças, de modo geral, tendem a desenvolver estratégias de negociação, em especial com os seus pais, tanto em relação ao recebimento do dinheiro e à natureza das tarefas domésticas, quanto em relação ao uso do dinheiro da própria criança e da família (CORSARO, 2009; GEBAUER, 2013; NATHAN, 1998 *apud* ZELIZER, 2002). Desse modo, as crianças estão envolvidas diretamente na constituição do orçamento doméstico da sua família em relação ao seu papel como produtor e consumidor.

Vale ressaltar que nos dois países, o trabalho das crianças menores de 14 anos de idade é proibido (BRASIL, 1990; FINLÂNDIA, 1993); enquanto a sua participação na educação escolar é um direito e uma obrigação (BRASIL, 1990; FINLÂNDIA, 1998). Nos referidos documentos, as crianças têm direito a educação gratuita.

Já no que tange o papel de distribuidor, a suposição é que as crianças doam e emprestam dinheiro, como também trocam presentes, para fortalecer a sua relação com outras pessoas do seu entorno (GEBAUER, 2013; KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017; RUCKENSTEIN, 2010). Desse modo, as crianças realizam trabalho relacional, em especial, como distribuidores, ao determinar quais transações econômicas são apropriadas à qual tipo de relação que envolve trocas e/ou empréstimos de brinquedo, por exemplo. Isto posto, se as crianças querem ou não emprestar dinheiro ou brinquedos é supostamente afetado pela sua cultura: as crianças de uma cultura que se dignifica pela ética do trabalho e do ascetismo (cf. Weber, 1999b), podem ter aversão às dívidas, e provavelmente percebem o empréstimo do dinheiro diferentemente do que crianças de outras classes sociais, em que a falta do dinheiro é recorrente, bem como de condições dignas de existência (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017; OLIVEN, 2001).

A antropóloga Ruckenstein (2010), que estudou a maneira como as crianças finlandesas de seis e sete anos de idade falam sobre o dinheiro, também refere à ética de trabalho presente na Finlândia, ao descobrir que as crianças finlandesas são ensinadas pelos seus pais sobre a importância de poupar dinheiro. Esse ethos é visível

na maneira como as crianças falam sobre como os adultos as ensinam sobre o uso do dinheiro – poupar dinheiro, o trabalho e o autodomínio são historicamente valorizados na Finlândia (RUCKENSTEIN, 2010).

No Brasil, não encontramos pesquisas acadêmicas que abordam, especificamente, a relação das crianças com o dinheiro. Entretanto, de acordo com Oliven (2001), que analisou as diferenças culturais em relação ao dinheiro entre os Estados Unidos e o Brasil, ressalta que os brasileiros têm experiências de uma forte inflação da década de 1980, que influenciou à percepção sobre o dinheiro, na maneira em que gastar o dinheiro, ou melhor, o salário, era a coisa mais sensata em se fazer, antes do dinheiro “evaporar” das mãos dos brasileiros (OLIVEN, 2001), constituindo a máxima popular brasileira – “dinheiro na mão é vendaval”. Isto justifica, em termos, a percepção de que o brasileiro não tem o hábito da poupança.

Neste sentido, a suposição é que as atitudes das crianças finlandesas e brasileiras diferem, pois são afetadas pelo contexto histórico e econômico do país; no primeiro caso, um país marcado pelo estado de bem-estar social com garantias mais concretas de acesso à saúde, educação, trabalho e lazer entre outros, do que um país marcado por sucessivas crises políticas e econômicas que impactam na formação histórica da cidadania brasileira. Vale destacar que um estado de bem-estar nórdico se sobressai pela sua ênfase na participação na força de trabalho e na igualdade de gênero (HIRSTO, KATILA & MOISANDER, 2014), isto é, constituindo moralidades no que tange a relação dinheiro, crianças e orçamento doméstico.

Neste sentido, para dar desdobramento à pesquisa, no capítulo 2 serão apresentados aspectos do Brasil e da Finlândia em termos econômicos, políticos e culturais. Seguiremos com o capítulo 3, no qual será apresentada uma revisão da literatura. No subcapítulo 3.1 é apresentado a fase de desenvolvimento das crianças, e em seguida, no capítulo 3.2, a perspectiva da sociologia da infância em especial no que tange o conceito de reprodução interpretativa. O subcapítulo 3.3 é principalmente dedicado à sociologia econômica: conceitos como trabalho relacional e orçamento doméstico serão esclarecidos, como também será explicada a definição da moralidade. Além disso, no subcapítulo 3.4 serão apresentados os três papéis das crianças nas transações econômicas: produtor, distribuidor e consumidor. No capítulo 4, será apresentada a metodologia utilizada na viabilização desta pesquisa, no capítulo 5 os resultados e, finalmente, no capítulo 6 as considerações finais.

2. Sobre Brasil e Finlândia: semelhanças e distinções

2.1 Os dois países

A Finlândia, “o país dos mil lagos”, tornou-se independente em 1917, é um dos países nórdicos e, de acordo com *Suomen Virallinen Tilasto* (SVT, 2017a), tem uma população de 5.513.130 habitantes. A Finlândia é conhecida como a terra do Papai Noel, como também pelas suas múltiplas bandas de heavy metal. As línguas oficiais são o finlandês e o sueco: aproximadamente 88% da população fala finlandês, enquanto apenas 5% fala sueco (SVT, 2016). Em termos religiosos, aproximadamente 73% da sua população são cristãos – dos quais 97% se declaram membros da Igreja Evangélica Luterana da Finlândia – enquanto 26% da população não são membros de nenhuma Igreja (SVT, 2017b).

A Finlândia caracteriza-se por ser um estado de bem-estar social. A ideia de um estado de bem-estar social nórdico é que o setor público fornece aos cidadãos uma educação gratuita, serviços de saúde, auxílio financeiro aos estudantes e às pessoas carentes e necessitárias, como também licença maternidade para mães e licença paternidade para pais, entre outros, através dos impostos, ao promover justiça social e igualdade de gênero (ESPING-ANDERSEN, 1999; HIRSTO, KATILA & MOISANDER, 2014; KETTUNEN, 2001). Um estado de bem-estar nórdico diferencia-se dos outros estados de bem-estar pela sua ênfase na participação na força de trabalho e na igualdade de gênero (HIRSTO, KATILA & MOISANDER, 2014).

Diferentemente da Finlândia, que desde o pós-guerra apresenta desenvolvimento econômico e social mais estabilizado, ao buscar entender o Brasil é necessário lembrar que sua história foi marcada pela escravidão, e por ciclos econômicos de intenso desenvolvimento, seguidos por momentos de inflação e crises que afetam o seu desenvolvimento econômico e social, e, como consequência, é conhecido mundialmente por se um país subdesenvolvido, marcado pela pobreza, bem como pelo futebol e pelo samba.

O Brasil, que ficou independente em 1822, quase 100 anos antes da Finlândia, é, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018b), constituído por 209.088.589 brasileiros. Assim, o tamanho da população do Brasil é quase 38 vezes a população da Finlândia. A língua oficial do Brasil é o português. Em termos religiosos, em 2010, aproximadamente 65% dos brasileiros se declararam membros da Igreja

Católica Apostólica Romana e 22% membros da Igreja Evangélica, enquanto 8% assumiram que não são membros de nenhuma Igreja (IBGE, 2010).

No Brasil, embora o país não é um estado de bem-estar social como a Finlândia, existem políticas de acesso a serviços públicos, como educação e saúde gratuitos. No que tange a saúde, existe o Sistema Único de Saúde no Brasil¹. Além disso, no Brasil, em 2017, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Do total de estudantes no Brasil, 73,9% frequentavam creche ou pré-escola pública, enquanto 26,1% frequentavam creche ou pré-escola privada. 83,7% frequentavam ensino fundamental regular na rede pública, enquanto 16,3% na rede privada. Ainda, 87,0% frequentavam ensino médio regular na rede pública e 13,0% na rede privada. Observa-se que ocorre uma predominância da rede pública na educação básica. No entanto, no ensino superior e na pós-graduação é a rede privada que predomina, com 74,2% dos estudantes frequentando ensino superior e 71,9% frequentando um programa de pós-graduação na rede privada (IBGE, 2018a).

Na região sul, na qual o estado de Rio Grande do Sul pertence, 23,9% frequentavam creche ou pré-escola privada, 13,0% ensino fundamental regular privada, 14,5% ensino médio regular privada, 74,5% ensino superior privada e, ainda, 72,7% um programa de pós-graduação privada (IBGE, 2018a).

Há também políticas de inclusão social como o Programa Bolsa Família, que é um auxílio financeiro às famílias que vivem em pobreza ou extrema pobreza. Desse modo, as famílias com a renda por pessoa de até R\$ 89,00 por mês e as famílias com a renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por mês que têm crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos podem participar do programa (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2015b). O benefício básico é R\$ 89,00 por mês. Além disso, existem outros benefícios, que dependem da situação da família (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2015a). Apesar das políticas de acesso e inclusão, a desigualdade social é característica da sociedade brasileira.

De acordo com Carter e Reardon (2014), na discussão sobre a desigualdade social é importante fazer duas distinções: primeiramente, entre a divisão desigual de resultados e de oportunidades e, segundamente, na divisão desigual de resultados e

¹ De acordo com o Ministério da Saúde (2018), o Sistema Único de Saúde (SUS) proporciona “o acesso universal ao sistema público de saúde, sem discriminação”. Desse modo, a atenção integral à saúde é o direito de todos os brasileiros (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

oportunidades entre indivíduos e grupos. Segundo os autores, existem quatro áreas de desigualdade social: socioeconômica, de saúde, política e cultural. A desigualdade socioeconômica significa a distribuição desigual de recursos econômicos (CARTER & REARDON, 2014) – quando discutimos sobre a desigualdade social neste trabalho, será principalmente essa a área sobre o que estaremos falando.

Desenvolvimento humano, de acordo com *Human Development Report Office* (HDRO, 2018a), significa a expansão da riqueza da vida humana. O primeiro relatório de desenvolvimento humano, que introduziu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), incluiu o índice de Renda Nacional Bruta (IRNB; *GNI index*), que mede o padrão de vida, o índice de educação que mede o conhecimento, e o índice de expectativa de vida. Depois do primeiro relatório, houve mudanças na medição do IDH, mas o cerne permanece o mesmo (HDRO, 2018a).

Enquanto a Finlândia, de acordo com HDRO (2018b), está posicionada no lugar 15 de 189 países listados de acordo com o seu IDH, o Brasil fica como 79º país na lista. O IDH da Finlândia é 0,920, e o do Brasil é 0,759. A expectativa da vida é 81,5 anos na Finlândia e 75,7 anos no Brasil. A expectativa de anos de escolaridade na Finlândia é 17,6, a média de anos de escolaridade realizados na Finlândia sendo 12,4, enquanto que no Brasil a expectativa é 15,4 anos, a média do Brasil sendo 7,8 anos. Ainda, o IRNB da Finlândia é \$ 41.002,00 e no Brasil \$ 13.755,00 (HDRO, 2018b). Desse modo, vemos uma diferença no IDH dos dois países, pois o desempenho da Finlândia é melhor do que do Brasil.

Na Figura 1 abaixo, é ilustrada a distribuição de renda no Brasil (linha vermelha) e na Finlândia (linha azul), usando o coeficiente de Gini. Quanto menor o coeficiente, mais igualitária é a distribuição de renda. Desse modo, nessa figura podemos ver que a diferença de renda entre os pobres e os ricos é maior no Brasil do que na Finlândia, pois o coeficiente de Gini é 25,6 na Finlândia e 49,5 no Brasil, de acordo com os dados de 2014. Assim, o coeficiente de Gini na Finlândia é quase a metade do Brasil.

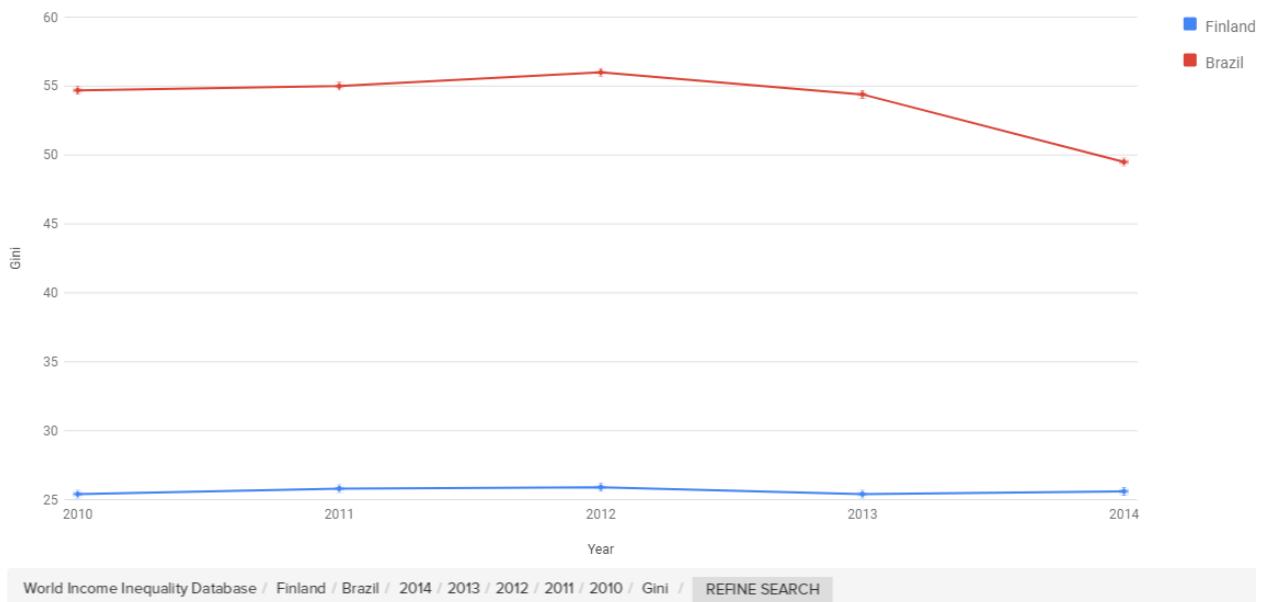


Figura 1: A distribuição de renda no Brasil e na Finlândia.

Fonte: UNU-WIDER, 2017.

Na Figura 1, vemos também que desde 2012, o coeficiente de Gini tem diminuído, e assim, a distribuição de renda gradualmente, no Brasil, apresentou uma tendência maior de distribuição entre os anos 2012 e 2014. Na Finlândia, a distribuição de renda ficou no mesmo nível entre os anos 2010 e 2014 (UNU-WIDER, 2017).

O imposto de renda na Finlândia é progressivo. Na Tabela 1 abaixo, é ilustrado o imposto de renda mensal na Finlândia em 2018, com exemplos da renda e do imposto correspondente. Até € 1.199,00² o imposto de renda é 8,3%. Depois disso, o imposto de renda aumenta progressivamente. Por exemplo, o imposto é 20,3% para a renda de € 1.920,00³; 40% para € 6.560,00⁴ e 50% para € 14.900,00⁵ por mês. O imposto de 55,8% para a renda de € 80.000,00⁶ por mês é o imposto mais alto da tabela (VERONMAKSAJAT, 2017).

² Em reais aproximadamente R\$ 5.267,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

³ Em reais aproximadamente R\$ 8.434,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

⁴ Em reais aproximadamente R\$ 28.816,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

⁵ Em reais aproximadamente R\$ 65.011,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

⁶ Em reais aproximadamente R\$ 351.412,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

Tabela 1: O imposto de renda mensal 2018 na Finlândia.

Renda em €/R\$	Imposto de renda (%)
1.200,00/5.268,00	10,1
1.520,00/6.677,00	15,3
1.920,00/8.434,00	20,3
2.560,00/11.245,00	25,2
3.120,00/13.705,00	29,1
6.560,00/28.816,00	40
14.800,00/65.011,00	50
80.000,00/351.412,00	55,8

Fonte: VERONMAKSJAT, 2017. (Adaptado)

Na Tabela 2 é ilustrado o imposto de renda mensal no Brasil em 2018. No Brasil, o imposto de renda é, de certa forma, progressivo, mas só há cinco níveis: as rendas até R\$ 1.903,98⁷ por mês não são taxadas. Entre R\$ 1.903,99 e R\$ 2.826,65 o imposto é 7,5%; entre R\$ 2.826,66 e R\$ 3.741,05 ele é 15%; entre R\$ 3.751,06 e R\$ 4.664,68 ele é 22,5% e acima de R\$ 4.664,68, que é o nível mais alto de imposto, o imposto é 27,5%. Como ilustrado na Tabela 1, a renda do menor nível de imposto na Finlândia, R\$ 5.267,00, já é mais alta do que a renda do nível mais alto de imposto no Brasil, R\$ 4.665,00, ilustrado na Tabela 2.

Assim, comparando essas tabelas, podemos ver que o nível de rendas é tão mais alto na Finlândia, que o imposto para R\$ 5.000,00 é 8,3%, enquanto, no Brasil, essa soma já é de uma renda alta que o imposto correspondente é de 27,5%. Isso indica que os ricos do Brasil pagam menos impostos do que os finlandeses de mesma renda, pois todos brasileiros que recebem uma renda acima de R\$ 4.664,68 pagam a mesma quantia de impostos.

Tabela 2: O imposto de renda mensal 2018 no Brasil.

Renda em R\$/€	Imposto de renda (%)
Até 1.903,98/433,65	-
De 1.903,99/433,66 até 2.826,65/643,77	7,5
De 2.826,66/643,78 até 3.751,05/854,31	15
De 3.751,06/854,32 até 4.664,68/1062,39	22,5
Acima de 4.664,68/1062,39	27,5

Fonte: IMPOSTO DE RENDA 2018, 2018. (Adaptado)

⁷ Em euros aproximadamente € 433,65; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

No Brasil, o salário mínimo é R\$ 954,00⁸ em 2018 (BRASIL, 2017b). A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) garante que esse salário mínimo seja capaz de atender às necessidades básicas do indivíduo e da sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social.

Na Finlândia não há um salário mínimo comum a todos os cidadãos. Ao invés disso, o salário é definido separadamente à cada área de ocupação no acordo coletivo de trabalho. Por exemplo, os funcionários da área de comércio, no seu primeiro ano de trabalho, no grupo de salário mais baixo, ganham € 1.720,00⁹ por mês na área de Helsinki e € 1.652,00¹⁰ no resto da Finlândia (PAM, 2018). Além disso, por exemplo, o reitor (no Brasil, o equivalente é chamado de diretor) da escola primária pública da 1^a até 6^a série, no grupo de salário mais baixo, deve ganhar pelo menos € 3.742,79¹¹ por mês, enquanto o professor dessas mesmas séries, na escola primária pública, ganha € 1.983,10¹² por mês (KT, 2018).

Para comparar, o salário dos professores da educação básica nas escolas públicas no Brasil é R\$ 2.455,35 por mês em 2018, somente 28,19% do salário dos professores da educação básica na Finlândia, mencionado acima (BRASIL, 2017a; KT, 2018). Além disso, a Tabela 3 abaixo ilustra os resultados da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017), sobre a remuneração média dos professores no Brasil em 2014.

Tabela 3: Remuneração média mensal dos docentes na educação básica no Brasil em 2014

Rede de ensino	Número de docentes	Remuneração média ponderada padronizada para 40 horas semanais em R\$	Média de horas semanais do contrato
Federal	23.921	7.767,90	39,3
Estadual	717.144	3.476,40	31,1
Municipal	1.065.630	3.116,40	30,6
Privada	377.700	2.599,30	30,2

Fonte: INEP, 2017. (Adaptado)

⁸ Em euros aproximadamente € 217,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

⁹ Em reais aproximadamente R\$ 7.555,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

¹⁰ Em reais aproximadamente R\$ 7.256,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

¹¹ Em reais aproximadamente R\$ 16.440,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

¹² Em reais aproximadamente R\$ 8.711,00; de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

Como pode ser visto na tabela, de acordo com a pesquisa do INEP (2017), o salário médio mensal de um professor de uma escola estadual foi R\$ 3.476,40 e o de um professor de uma escola municipal foi R\$ 3.116,40 em 2014. No entanto, o salário médio mensal de um professor de uma escola privada foi R\$ 2.599,30 no mesmo ano, 74,77% do salário de um professor de uma escola estadual, e somente 29,84% do salário de um professor da escola pública fundamental na Finlândia no ano 2018, mencionado acima (INEP, 2017; KT, 2018).

Assim, nas Tabelas 1 e 2 sobre o imposto de renda, e na Tabela 3, como também nas demais informações sobre os salários na Finlândia (KT, 2018), podemos notar as diferenças entre o nível de rendas na Finlândia e no Brasil, e a definição de salário mínimo.

Em uma pesquisa da OECD Rede Internacional na Educação Financeira (OECD/INFE, 2016) sobre a educação financeira dos adultos foi investigado o conhecimento, atitudes e comportamento financeiro de 51.650 adultos de 18 a 79 anos de idade de 30 países diferentes. A pontuação total máxima possível nas três áreas foi 21 pontos: 5 nas atitudes financeiras, nove no comportamento financeiro e 7 no conhecimento financeiro (OECD/INFE, 2016).

Assim foram averiguadas as respostas através de perguntas que abordaram afirmações sobre as atitudes em relação ao dinheiro e ao planejamento para o futuro, com quais os respondentes ou concordaram ou discordaram. A pontuação máxima possível na área de atitudes financeiras foi cinco pontos. De acordo com os resultados da área de atitudes financeiras, 50% dos respondentes brasileiros ganharam pelo menos a pontuação mínima (três pontos), enquanto na Finlândia 59% atingiram pelo menos a pontuação mínima nessa área. Nos dois países, o desempenho das mulheres nessa área foi um pouco melhor¹³ do que o dos homens (OECD/INFE, 2016).

Por exemplo, ainda na área de atitudes financeiras (OECD/INFE, 2016), 42% dos brasileiros e 70% dos finlandeses não costumam viver para o hoje, mas sim estão mais habituados a se preocupar com o futuro. Assim, enquanto a maioria dos finlandeses não costuma a viver para o hoje, no Brasil o porcentual é menor, isto é, a pesquisa aponta que a maioria dos brasileiros não se preocupa financeiramente com o futuro. Entretanto, 55% dos brasileiros e 61% dos finlandeses não acham que gastar o dinheiro é mais

¹³ 52% das mulheres e 49% dos homens no Brasil e 60% das mulheres e 58% dos homens na Finlândia.

satisfatório do que poupar. Ainda, 27% dos brasileiros e 18% dos finlandeses não concordam que o dinheiro existe para ser gasto. Desse modo, a maioria nos dois países acredita que poupar é mais satisfatório do que gastar dinheiro (OECD/INFE, 2016).

A área de comportamento financeiro, na pesquisa de OECD/INFE (2016), foi testado com um questionário incluindo perguntas sobre assuntos como elaboração de um orçamento, no que tange, ponderar antes de comprar, realizar pagamentos de contas na hora, e fazer poupança de dinheiro, bem como realizar empréstimos. A pontuação máxima possível nessa área foi nove pontos. De acordo com os resultados, 36% dos respondentes brasileiros atingiram pelo menos a pontuação mínima de seis pontos. 40% dos homens e 33% das mulheres ganharam pelo menos a pontuação mínima. Na Finlândia, uma proporção mais alta, 71% – isso é, 72% das mulheres e 70% dos homens – atingiu pelo menos a pontuação mínima no comportamento financeiro que tange a elaboração de um orçamento doméstico (OECD/INFE, 2016).

Um dos componentes da área de comportamento financeiro é a conduta previdente em relação ao dinheiro e ao futuro. No Brasil, 30% dos respondentes reportaram que eles pouparam dinheiro nos últimos 12 meses, enquanto 62% dos respondentes finlandeses reportaram ter poupado dinheiro nos últimos 12 meses. Desse modo, poupar dinheiro parece ser muito mais comum na Finlândia do que no Brasil. Ainda, 37% dos respondentes brasileiros reportaram que a sua renda não é sempre suficiente para pagar todas as contas, enquanto na Finlândia 30% dos respondentes reportaram a mesma coisa. Consequentemente, 19% dos brasileiros e 14% dos finlandeses emprestaram dinheiro para poder pagar as contas. Isso inclui empréstimos dos familiares ou dos amigos e do banco, como também o uso de cartão do crédito (OECD/INFE, 2016).

A área de conhecimento financeiro, na pesquisa de OECD/INFE (2016), significa o conhecimento básico dos conceitos financeiros como juros e inflação e a capacidade de raciocínio numérico no contexto financeiro. O conhecimento financeiro foi testado por meio de um questionário que inclui oito perguntas, das quais uma foi opcional. A pontuação máxima possível nessa área foi sete pontos. De acordo com os resultados, 48% dos brasileiros – isto é, 44% das mulheres e 52% dos homens – e 70% dos finlandeses – isso é, 65% das mulheres e 75% dos homens – atingiram pelo menos a pontuação mínima de cinco pontos em conhecimento financeiro. Desse modo, o desempenho dos homens foi melhor nos dois países na área de conhecimento

financeiro, o desempenho dos finlandeses em geral sendo mais alto do que o dos brasileiros (OECD/INFE, 2016).

Ainda, a área de inclusão financeira, na pesquisa de OECD/INFE (2016), refere ao uso e a variedade de produtos e serviços financeiros. Os respondentes foram perguntados se eles atualmente possuem produtos financeiros referente poupança ou aposentadoria, um produto de pagamento, uma conta corrente ou dinheiro móvel (excluindo cartões de crédito), seguros ou ainda um produto de crédito (incluindo cartões de crédito) ou uma hipoteca. De acordo com os resultados, 21% dos brasileiros e 69% dos finlandeses possuem um produto de poupança ou de aposentadoria. 99% dos finlandeses e somente 8% dos brasileiros possuem um produto de pagamento, uma conta corrente ou dinheiro móvel. Somente 3% dos brasileiros e 91% dos finlandeses possuem algum seguro. Finalmente, 48% dos brasileiros e 69% dos finlandeses possuem um produto de crédito (OECD/INFE, 2016).

Destes resultados pode ser visto que uma proporção maior dos finlandeses do que dos brasileiros poupa dinheiro. A diferença é grande em relação aos produtos de pagamento e aos seguros, pois a grande maioria dos finlandeses possuem os dois tipos de produto financeiro, enquanto a grande maioria dos brasileiros não possuem nenhum dos dois tipos de produtos financeiros. No entanto, quase a metade dos respondentes brasileiros possui um produto de crédito, sendo mais provável um brasileiro possuir, por exemplo um cartão de crédito do que qualquer outro produto financeiro que visa assegurar uma rentabilidade. Para os finlandeses, é mais provável possuir um produto de pagamento, por exemplo na forma de uma conta corrente do que qualquer outro produto financeiro, embora é muito mais frequente que os finlandeses possuem produtos financeiros, comparado com os brasileiros (OECD/INFE, 2016).

Os pesquisadores ainda investigaram se os participantes têm ciência de pelo menos cinco produtos financeiros, assim: 83% dos brasileiros estão cientes, enquanto da Finlândia não há um resultado¹⁴. 67% dos brasileiros e 97% dos finlandeses recentemente escolheram um produto financeiro de algum tipo intermediado por uma agência financeira, enquanto 8% dos brasileiros e 13% dos finlandeses confiaram aos seus familiares e aos seus amigos para pedir ajuda financeira no pagamento de contas ou em poupar dinheiro (OECD/INFE, 2016).

¹⁴ A razão disso não foi esclarecida na pesquisa de OECD/INFE (2016).

De acordo com os resultados finais que combinam a pontuação das três áreas de cada país, a educação financeira dos finlandeses ocupa segundo melhor lugar na lista dos 30 países analisados, com 14,8 pontos do possível total de 21 pontos, depois da França (14,9 pontos). No entanto, o Brasil fica na 26^a posição dos 30 países, com 12,1 pontos do possível total de 21. Desse modo, de acordo com os resultados da pesquisa de OECD/INFE (2016), a educação financeira dos brasileiros está em um nível mais baixo do que a dos finlandeses. A pontuação média entre todos os 30 países foi 13,2, a pontuação final do Brasil, portanto, fica abaixo da média, contrário à Finlândia (OECD/INFE, 2016).

Cabe destacar que a pesquisa realizada pela OECD/INFE (2016) busca apresentar dados sobre o comportamento das pessoas relacionadas às questões financeiras de cunho monetário, não considerando as demais moedas (cf. ZELIZER, 1989) que circulam na constituição do orçamento, por exemplo; bem como, não objetiva refletir sobre os diferentes contextos políticos, culturais, econômicos e sociais que refletem no comportamento dos entrevistados. Entretanto, nos fornece um panorama interessante sobre o conhecimento e atitudes das pessoas referente as transações e produtos monetários.

Neste subcapítulo, foram apresentados os dois países, a Finlândia e o Brasil, no modo geral. Os locais desta pesquisa serão ainda apresentados na forma de um mapa na Figuras 2 e Figura 3, no capítulo 4.2. Em seguida, no próximo subcapítulo, investigaremos a percepção do dinheiro na Finlândia e no Brasil, para aprofundar o nosso entendimento sobre como a relação das pessoas com o dinheiro e seus significados sociais.

2.2 A percepção do dinheiro

Segundo o linguista Lewis (2005), ao fazer uma análise da literatura nacional finlandesa, os valores comuns que dirigem o uso do dinheiro dos finlandeses são modéstia, honestidade, aversão da dívida, confiabilidade e realismo.

A urbanização na Finlândia começou nos anos 1960. Antes disso, a Finlândia foi um país pouco desenvolvido industrialmente: uma sociedade pobre e agrária (HUTTUNEN & AUTIO, 2010; KETTUNEN, 2001; STARK, 2013). Desse modo, a percepção do dinheiro na Finlândia foi afetada pela ética protestante de trabalho, que se desenvolveu desde a época agrária antes da modernização industrial urbana: o trabalho

árduo foi apreciado, enquanto o uso irresponsável do dinheiro foi desaprovado (HUTTUNEN & AUTIO, 2010; WEBER, 1999b).

Assim, as virtudes apreciadas pelos finlandeses – modéstia, honestidade, aversão da dívida, confiabilidade e realismo – em relação ao uso do dinheiro podem ser produto da ética protestante do trabalho e dos valores luteranos, que estavam presentes na Finlândia especialmente antes da urbanização (LEWIS, 2005; WEBER, 1999b) e que até hoje enquadram o imaginário social da população.

Da mesma maneira, de acordo com a antropóloga Ruckenstein (2010) – que fez uma pesquisa sobre o uso do dinheiro das crianças finlandesas de seis e sete anos de idade – a importância de poupar dinheiro é enfatizada na Finlândia desde a infância, objetivando que crianças sejam incentivadas para o uso responsável do dinheiro. Uma maneira prática deste ensinamento é a mesada.

De acordo com a autora, as crianças finlandesas são constantemente lembradas em casa pelos seus pais sobre a importância de poupar dinheiro e, desse modo, dos objetivos de longo prazo; evitando os impulsos do prazer dos objetivos de curto prazo. Na pesquisa de Ruckenstein, as crianças finlandesas de idade pré-escolar se sentiram surpresas e até irritadas quando perguntadas sobre a importância de poupar dinheiro, já que isso é tão auto evidente para elas. A cultura de consumo é descrita às crianças finlandesas como algo que pode ser controlada, e justificada pela busca do equilíbrio entre os objetivos de longo e de curto prazo (RUCKENSTEIN, 2010).

No Brasil, não há pesquisas acadêmicas específicas que abarcam as questões crianças e dinheiro. É recorrente encontrar pesquisas no que tange a educação financeira de adultos, como a pesquisa de OECD/INFE (2016) apresentada acima. A educação financeira é um tópico de discussão frequente, mas poucas pesquisas são e foram conduzidas para produção de dados referente ao comportamento financeiro de brasileiros. Por isso, a realização desta pesquisa, que contém os dois temas tanto no contexto finlandês quanto no brasileiro, é importante, bem como se pretende uma análise diferencial, já que considera como relações econômicas não apenas as transações monetárias que envolvem dinheiro, mas sim outras moedas marcadas tanto por contextos socioeconômicos como pelas moralidades (ZELIZER, 1989; 1998; 2011a).

Entretanto, cabe destacar, Oliven (2001), ao fazer uma comparação da percepção do dinheiro entre o Brasil e os Estados Unidos, enfatiza que para os brasileiros, falar sobre dinheiro é um tabu. Ao contrário da Finlândia, o Brasil não tem uma cultura de

valorização positiva do trabalho, especialmente do trabalho manual, sendo um dos últimos países a abolir a escravidão: por exemplo, o verbo “mourejar” – que refere aos mouros – e a expressão “trabalho de negro”, indicam em português o trabalho árduo e referem à escravidão (OLIVEN, 2001).

Em termos da ética do trabalho, Oliven (2001) aponta que o trabalho ainda não é valorizado nos tempos de hoje – mesmo que os brasileiros trabalhem e têm interesses em ganhar dinheiro – a ordem social é ainda altamente excludente, visto que fatores religiosos político-econômicos que marcam a história do Brasil constituem fatores que limitam a mobilidade social dos brasileiros. No Brasil, de acordo com Oliven (2001), vigora também uma ética de malandragem. O referido autor, busca demonstrar o imaginário referente ao dinheiro e a malandragem, por exemplo pela música popular brasileira dos anos 1930 e 1940, época de discussão sobre a constituição e os rumos do Estado Nacional. Nessas canções, o dinheiro é considerado como destrutivo: já que pode levar ao fim o amor e a amizade e produz falsidade e traição (OLIVEN, 2001), isto é, não traz felicidade.

Se, de um lado, a ética do trabalho é marcada pelo contexto histórico, Oliven (2001) argumenta que a lógica consumista dos brasileiros, isto é, a ideia de gastar o dinheiro, pode ser explicada como consequência do intenso período de inflação da década de 1980 que marcou a vida e a socialização dos brasileiros (OLIVEN, 2001, p. 226), como já mencionado acima. De acordo com o autor, as taxas de inflação na década de 1980, chegaram a mais que 50% por mês, e por isso as práticas de investimento não fazia sentido.

A história econômica brasileira, em especial, a recente, foi marcada por sucessivos planos econômicos que passaram pela criação de oito diferentes moedas entre a década de 1960 e o presente – Cruzeiro, Cruzeiro Novo, Cruzeiro, Cruzado, Cruzado Novo, Cruzeiro, Cruzeiro Real e Real; assim, tais fatos podem ter afetados à percepção dos brasileiros em relação ao dinheiro. Desse modo, o dinheiro, ou melhor, a falta dele (cf. OLIVEN, 2001) constituiu-se subjetivamente como algo transitório, sem valor e sujo na percepção dos brasileiros (NEIBURG, 2007; OLIVEN, 2001).

Diferentemente da Finlândia, que como um estado de bem-estar social diminui as diferenças em nível de renda das famílias, no Brasil a diferença de renda entre os ricos e os pobres é grande (UNU-WIDER, 2017). Desse modo, as diferentes classes sociais afetam a percepção do dinheiro dos brasileiros. Depois dos anos 1980, quando houve

uma abertura dos mercados mundialmente (CHESNAIS, 1996), houve uma mudança econômica no Brasil e a inflação diminuiu, chegando à índices baixos. Desde 2003, a economia brasileira cresceu: o Produto Interno Bruto (PIB) aumentou em média de 2,88% ao ano de 2003 a 2009 e a desigualdade de renda diminuiu nessa mesma época. Desse modo, apareceu uma nova classe média, a classe C, incorporada pelas políticas de acesso ao crédito e consumo, que possuiu um poder de compra de 46,2% em 2009 (NERI, 2010).

Assim, mesmo de que maneira resumida, podemos elencar as primeiras evidências, resultantes do contexto histórico, religioso e político-econômico que marcam as percepções em relação ao dinheiro entre a Finlândia e o Brasil. Desse modo, no presente trabalho, consideraremos essas diferenças que podem afetar as percepções e moralidades das crianças sobre o dinheiro nos dois países. Abaixo passaremos a investigar a educação financeira no Brasil e na Finlândia, com o objetivo de relacionar a percepção do dinheiro com a educação formal.

2.3 A educação financeira na educação básica

Segundo a lei finlandesa sobre a educação básica (FINLÂNDIA, 1998, Art 11), o currículo da educação básica inclui as seguintes disciplinas comuns para todos: Língua Materna e Literatura, Segunda Língua Nativa, Línguas Estrangeiras, Estudos Ambientais, Informações em Saúde, Ensino Religioso ou Ética, História, Estudos Sociais, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Educação Física, Música, Arte, Artesanato e Economia Doméstica.

O seguinte trecho de um decreto finlandês da lei sobre a educação básica (cf. FINLÂNDIA, 1998) sobre os objetivos nacionais da educação básica (FINLÂNDIA, 2012) mostra o objetivo geral dessa educação:

O objetivo do ensino é a formação de um amplo conhecimento geral do estudante, a ampliação e imersão da visão do mundo. Isso exige a compreensão das necessidades e das emoções das pessoas, da cultura, das artes e da literatura, do ambiente e da natureza, da história e dos princípios da sociedade, das religiões e das filosofias bem como da economia e da tecnologia (FINLÂNDIA, 2012, Art 3, tradução própria).

Além disso, segundo o mesmo decreto (FINLÂNDIA, 2012, Art 3; Tradução própria), “Um objetivo é que os estudantes aprendam o básico sobre pensamento e aplicação matemático-natural-científico, bem como habilidades econômicas e de consumo”.

Desse modo, nos dois trechos da lei finlandesa é visível que a aprendizagem das habilidades econômicas é um objetivo da educação básica finlandesa. Assim, de acordo com a Agência Nacional Finlandesa para Educação¹⁵ (OPETUSHALLITUS, 2018), com disciplinas optativas é possível promover cooperação entre disciplinas na educação econômica e do consumidor, entre outros. Em vista disso, o ensino de educação financeira é estabelecido na lei finlandesa, mas não como uma disciplina separada e obrigatória.

No entanto, o plano de ensino de 2014 (OPETUSHALLITUS, 2014) tem o seguinte objetivo de ensino para o conhecimento amplo dos estudantes do 1º e do 2º ano:

Os hábitos de consumo em formação dos estudantes serão discutidos, será aprendido a observar a propaganda e as influências da mídia, bem como será ponderado as possibilidades ao planejamento do próprio uso do dinheiro. Os estudantes serão orientados a um consumo crítico e será contemplado o que significa levar em consideração economia, moderação e o ambiente nas escolhas do consumidor, e o que estes significam nas próprias atividades (OPETUSHALLITUS, 2014, p. 100, tradução própria).

Desse modo, cabe destacar que, muitas das crianças participantes da presente pesquisa já estão integradas ao novo plano de ensino que visa abordar diretamente o uso do dinheiro e as escolhas do consumidor.

Além disso, do 4º ao 6º ano, nos Estudos Sociais, o uso e a aplicação do conhecimento busca “apoiar o estudante em compreender o básico do próprio uso do dinheiro e das escolhas de consumo e em praticar as habilidades em relação a estes” (OPETUSHALLITUS, 2014, p. 260). Mais tarde, a disciplina que poderia ser traduzida como “Economia Doméstica” ou “Domicílio” (*kotitalous*), destinado aos alunos do 7º ao 9º ano, ensina como cozinhar e cuidar da casa, além de ensinar como reconhecer situações e problemas em relação ao uso do dinheiro da casa (KOTITALOUSOPETTAJEN LIITTO, 2018; OPETUSHALLITUS, 2014). Também do 7º ao 9º ano, na disciplina de Orientação Estudantil, que também é obrigatória, os estudantes recebem orientação e informações sobre como escolher a sua futura profissão (OPETUSHALLITUS, 2014).

¹⁵ A Agência Nacional Finlandesa para Educação (*Opetushallitus*) é uma agência nacional de desenvolvimento, responsável pelo desenvolvimento de educação e treinamento, educação e cuidado na primeira infância e aprendizagem ao longo da vida, bem como pela promoção de internacionalização. Ela é subordinaria ao Ministério de Educação e Cultura da Finlândia (FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2018).

Além disso, existem programas separados que promovem educação financeira na Finlândia, como *Yrityskylä*¹⁶ (Aldeia de empresa; tradução própria), que é baseado no currículo nacional de educação da Finlândia. Ele é reconhecido mundialmente pelo aspecto da inovação educacional. *Yrityskylä* oferece estudantes de 6º e 9º ano escolar experiências sobre a vida de trabalho, a economia e a sociedade, e busca promover o empreendedorismo (YRITYSKYLÄ, 2018).

Além disso, existem outros programas para a promoção das habilidades econômicas entre menores finlandeses, como a competição “*Talousguru*”¹⁷ (Guru econômica, tradução própria), destinado aos estudantes do ensino médio, como também a rede “*Mun talous*”¹⁸ (Minha economia, tradução própria), cujo objetivo é promover conhecimento econômico entre jovens finlandesas.

De acordo com uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), feito por Grifoni e Messy (2012), o plano nacional para educação financeira foi iniciado no Brasil pelo Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COREMEC¹⁹), mas agora é coordenado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), um comitê mais amplo incluindo os quatro reguladores financeiros²⁰, mas também representantes dos Ministérios de Justiça, Educação, Finança e Segurança Social e alguns representantes do alto nível do setor privado.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério de Educação do Brasil (2018), os componentes curriculares dos anos iniciais (1º ao 5º ano) são Língua portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso. Uma das competências gerais do ensino fundamental, de acordo com BNCC, é:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

¹⁶ Yrityskylä é coordenado pelo Escritório de Informação Econômica (*Taloudellinen tiedotustoimisto*, TAT, cf. <https://www.tat.fi/>, acesso em: 18 out. 2018) e é uma comunidade de parcerias de diferentes atores da sociedade finlandesa. A operação começou em 2010 em 8 locais permanentes, e foi continuado com o desenvolvimento de um jogo digital e interativo destinado aos estudantes de nono ano escolar, no qual eles administraram uma empresa no mercado global (YRITYSKYLÄ, 2018).

¹⁷ Veja em: <http://www.hjol.fi/kilpailut/talousguru/>. (Acesso em: 18 out. 2018)

¹⁸ Veja em: <https://muntalous.fi/>. (Acesso em: 18 out. 2018)

¹⁹ Composto pelo Banco Central, CVM (Comissão de Valores Mobiliários), PREVIC (Superintendência Nacional de Previdência Complementar) e SUSEP (Superintendência de Seguros Privados) (GRIFONI E MESSY, 2012).

²⁰ Veja a nota de rodapé #19.

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018).

Desse modo, a economia e o consumo é mencionado no plano brasileiro, de modo geral, com o objetivo de defender ideias sobre o consumo responsável.

Além disso, um dos objetivos da disciplina de Matemática é ensinar o sistema monetário brasileiro durante o 1º, 2º e 3º ano, para aprender a conhecer as moedas e cédulas diferentes do sistema monetário brasileiro (1º e 2º ano), a equivalência de valores (2º ano) e a equivalência de valores usando moedas e cédulas diferentes (3º ano).

Assim, pressupõem-se que as crianças que participaram desta pesquisa, baseado na BNCC, já começaram a aprender sobre o sistema monetário brasileiro na escola: um objeto de conhecimento dos estudantes do 1º ano é o “sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas” e dos do 2º ano é o “reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores” do sistema monetário brasileiro (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018).

Na Geografia, os estudantes do 1º ano aprendem a conhecer o mundo do trabalho, aprendendo a “descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano [...], considerando técnicas e materiais utilizados na sua produção”, como também a “descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018). Desse modo, as crianças que participaram desta pesquisa já começaram a conhecer o mundo do trabalho.

De acordo com o plano, na Geografia, os estudantes do 4º e do 5º ano aprendem sobre a produção e o consumo de diferentes produtos e os do 7º ano aprendem sobre a produção, a circulação e o consumo de mercadorias no contexto de capitalismo. No 5º ano no Brasil, as crianças aprendem sobre consumo consciente na disciplina de Ciências (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018).

Enquanto que os projetos de educação financeira na Finlândia seguem a linha de promoção do empreendedorismo, no Brasil, segundo Leite (2017a), o foco da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) centra-se no objetivo de mostrar a diferença entre poupar e os perigos do endividamento via o uso intenso do crédito. De acordo com a autora, o número de endividados cresceu no Brasil dos anos 2000, e parcialmente por causa disso a discussão sobre a necessidade de educação financeira foi intensificada

tanto pelo governo federal, mas em especial por instituições financeiras, com destaque para o programa de educação financeira promovido, na primeira década do presente século, pela Bolsa de Valores de São Paulo.

Desse modo, enquanto na educação financeira finlandesa o consumo crítico e empreendedorismo são enfatizados, no Brasil – embora a educação financeira seja um tópico de discussão – ela caminha com o objetivo de fornecer informações sobre produtos financeiros, e como o uso não responsável do crédito podem levar ao endividamento do consumidor. No entanto, tem-se que as crianças brasileiras aprendem sobre o sistema monetário na escola, além de tópicos sobre consumo consciente em algumas disciplinas.

Em seguida, serão apresentadas as concepções sobre a criança no Brasil e na Finlândia, para definir, em termos políticos e legais, os deveres e as obrigações da criança nos dois países.

2.4 A definição da criança, dos seus deveres e das suas obrigações

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a pessoa é considerada criança até 12 anos de idade, e adolescente de 12 até 18 anos de idade (BRASIL, 1990, Art. 2). Na lei finlandesa (1999, Art 2), a pessoa é definida como menor ou como uma criança, quando ela tem menos que 18 anos de idade – a diferença entre uma criança e um adolescente não está definido, como na lei brasileira. De acordo com o Centro das línguas domésticas (KOTIMAISTEN KIELTEN KESKUS, 2017) da Finlândia, que é integrado à comissão da língua finlandesa do governo finlandês e, assim, é uma referência em política social para a criança na Finlândia, a criança é uma pessoa desde o nascimento até a puberdade.

Nos dois países, as crianças têm o direito e a obrigação em participar da educação gratuita próxima da sua área de residência (BRASIL, 1990, Art 53-54; FINLÂNDIA, 1998). O ensino fundamental obrigatório tem a duração de nove anos nos dois países (BRASIL, 1996, Art 32; FINLÂNDIA, 1998, Art 9). Na Finlândia, a obrigação escolar começa no ano que a criança completa sete anos de idade (FINLÂNDIA, 1998, Art 25). No Brasil, a criança tem que completar seis anos até o mês de março do ano de início de escola (BRASIL, 1996, Art 3).

No Brasil (1990, Art 60-61), qualquer trabalho é proibido aos menores de 14 anos de idade, salvo nas condições de aprendiz. Os adolescentes têm proteção especial em

relação aos adultos em condições de trabalho de acordo com o estatuto. Na Finlândia, a pessoa com 15 anos de idade que já completou a educação obrigatória pode trabalhar, de acordo com algumas normativas que visam dar proteção ao menor. A pessoa com 14 anos de idade pode fazer trabalho leve, se o trabalho não danifica a sua saúde e não impede a sua educação escolar. Com uma permissão especial, uma pessoa menor de 14 anos de idade pode trabalhar temporariamente como um artista ou assistente em espetáculos de arte ou de cultura ou em ocasiões equivalentes (FINLÂNDIA, 1993, Art 2).

Neste capítulo, buscamos realizar um esboço inicial sobre os dados econômicos, sociais, políticos/legais e culturais que caracterizam os países com o objetivo de identificar cultural e legalmente como se constitui a definição de criança, seus deveres e obrigações. Nos dois países as crianças são legalmente orientadas e obrigadas a estudar na escola, com o trabalho sendo proibido a elas até aos 14 anos de idade, pelo menos.

Além disso, de modo geral, no capítulo 2, foram investigadas as características da Finlândia e do Brasil em relação aos tópicos criança e dinheiro. Na Finlândia, onde o nível de renda e os impostos são mais altos do que no Brasil (IMPOSTO DE RENDA 2018, 2018; UNU-WIDER, 2017; VERONMAKSJÄT, 2017), fazer escolhas conscientes no consumo é amplamente enfatizada tanto na educação das crianças em casa quanto na educação escolar (OPETUSHALLITUS, 2014; RUCKENSTEIN, 2010), e por meio dos programas de educação financeira as crianças aprendem a adquirir uma atitude empreendedora (YRITYSKYLÄ, 2018). Já Brasil, onde possuir um cartão de crédito, como vimos, é mais comum do que possuir qualquer outro produto financeiro para a maioria das famílias (OECD/INFE, 2016), a educação financeira – que ainda não é uma parte fundamental da educação básica – é guiada pelo objetivo de enfatizar a importância de poupar e evitar o uso excessivo do cartão de crédito (LEITE, 2017a; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018). Desse modo, o contexto entre os dois países relacionados às crianças em relação ao dinheiro é bem diferente, mesmo que a posição da criança na lei brasileira e na lei finlandesa é semelhante. Assim, no próximo capítulo, retomaremos os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa.

3. Aportes teóricos

3.1 A fase de desenvolvimento de crianças com seis e sete anos de idade

Como ponto de partida na definição da infância, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é importante. Na sua teoria, Piaget (2000) define os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças, desde a infância até a adolescência.

De acordo com Piaget (1970; PIAGET & INHELDER, 2000), as crianças entre aproximadamente dois e sete anos de idade vivem uma fase pré-operacional, enquanto as entre sete ou oito e onze ou doze anos de idade vivem uma fase de operações concretas. No entanto, as fases de desenvolvimento não são fixadas a uma idade de uma forma final, mas dependem também das características pessoais como a inteligência e a experiência passada do indivíduo e a cultura em que ele vive (PIAGET, 1970).

De acordo com Piaget e Inhelder (2000), as operações são “concretas”, porque elas são relacionadas com objetos físicos e não com hipóteses verbais. Só na etapa posterior à de fase “concreta”, no período de operações proposicionais, a criança desenvolve a habilidade de entender operações relacionadas com hipóteses verbais.

Segundo Piaget e Inhelder (2000), a fase de operações concretas fornece uma transição dos esquemas de ação da fase pré-operacional às estruturas lógicas gerais que envolvem tanto um sistema combinatório quanto uma estrutura de “grupo”, combinando duas possíveis formas de reversibilidade. Desse modo, as operações concretas são coordenadas em estruturas, que ainda estão fracas e só permitem racionalização de passo-a-passo, por causa da falta de combinações gerais. A transição entre a fase pré-operacional e a fase de operações concretas, de acordo com Piaget e Inhelder, significa uma transição de uma centralização subjetiva a uma descentralização cognitiva, moral e social. Assim, o que já estava presente na fase anterior no nível sensório-motora, se desenvolve no nível dos pensamentos na fase posterior (PIAGET & INHELDER, 2000).

Dessa maneira, de acordo com Piaget e Inhelder (2000), a criança expericiencia uma transição das brincadeiras simbólicas a jogos com regras, marcando uma objetivação do símbolo e socialização do eu, um alargamento das relações sociais fora da extensão da família, uma transição dos sentimentos morais dependentes de uma autoridade externa, que evocam somente uma obediência relativa, a um respeito e

reciprocidade mutuais, e uma socialização durante o que a criança aprende a diferenciar o seu ponto de vista do dos outros (PIAGET & INHELDER, 2000).

Desse modo, a teoria de Piaget (1970; PIAGET & INHELDER, 2000) mostra que as crianças participantes desta pesquisa, com seis e sete anos de idade, vivem um momento de transição entre a fase pré-operacional e a fase de operações concretas. Embora, elas ainda possam apresentar dificuldades com ideias abstratas, elas começam a pensar não só o real, mas também o potencial. Contudo, tendo em vista que as crianças desta pesquisa estão vivendo um momento de transição, como já foi visto no capítulo 2.3, as crianças teoricamente começam a aprender o valor abstrato do dinheiro só no 2º ano na escola no Brasil (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018), e durante o 1º e o 2º ano na Finlândia (OPETUSHALLITUS, 2014). Assim sendo, isso é um momento interessante de pesquisar a percepção das crianças sobre o dinheiro.

3.2 A sociologia da infância e o conceito de reprodução interpretativa

Em termos da sociologia da infância, a sua fase inicial foi caracterizada pela divisão entre uma abordagem estruturalista e outra microsociológica voltada ao indivíduo. Assim, em termos de teoria social, os sociólogos da área procuraram superar essa dicotomia (STRANDELL, 2010).

A sociologia da infância recente trata as crianças como atores sociais com habilidades sociais, ao invés da visão tradicional, em que somente os adultos possuem tais habilidades. No entanto, o estudo sociológico da infância também torna visível os problemas existentes da sociedade em relação às crianças (CORSARO, 2011; MAYALL, 2000).

Segundo Mayall (2000), os sociólogos da infância, em geral, deveriam investigar até que ponto as crianças são influenciadas pelas estruturas circundantes, mas também até que ponto elas reproduzem e modificam essas estruturas, e como elas conseguem transformar as condições sociais da sua infância.

Esta concepção está diretamente relacionada com o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011). Esse conceito busca elencar os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade: as crianças são vistas como participantes ativas na produção e na mudança cultural. Elas são influenciadas pelo mundo adulto, mas interpretam essa informação de maneira própria e, desse modo, criam novos sentidos e afetam a cultura circundante (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) substitui o conceito tradicional de socialização pelo conceito de reprodução interpretativa. A socialização significa o processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade e, desse modo, as crianças são vistas como receptores passivos da cultura, ao invés de serem compreendidas como atores sociais ativos na reprodução interpretativa (CORSARO, 2011; RUCKENSTEIN, 2010).

A infância como objeto de estudo sociológico é relativamente recente no Brasil e na Finlândia. O estudo do “*lore*” – tradições e conhecimento passados à próxima geração geralmente na forma verbal – das crianças finlandesas tem suas origens nos anos 1950 (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2010). Nessa fase inicial do desenvolvimento da sociologia da infância na Finlândia entre as décadas de 1960 e 1970, as crianças foram vistas como “uma tribo própria” (STRANDELL, 2010).

De acordo com Bühler-Niederberger (2010), os programas de pesquisa finlandeses mais sólidos na área de sociologia da infância começaram a ser estabelecidos desde os anos 1980 na Finlândia. O estudo sociológico mais recente das crianças é fortalecido pela sociologia feminista do país e motivado em dar voz aos grupos da sociedade que ainda não foram ouvidos. Alterações no setor econômico e nas políticas de bem-estar, como também a legislação igualitária do início do século XX, garantiu uma posição igualitária às crianças (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2010; STRANDELL, 2010). Nessa época, a criança começou a ser vista como cidadã com direitos, deveres e obrigações.

Na Finlândia, a ênfase da sociologia da infância é, sobretudo, nos estudos etnográficos, que revelam “mundos sociais específicos” da infância, com suas próprias regras. Bühler-Niederberger (2010) argumenta que esses mundos sociais são influenciados pelas regras da sociedade, embora eles criem dinâmicas distintas dos mundos sociais dominantes dos adultos. De acordo com Corsaro (2011), pode-se entender a criação de tais mundos sociais específicos pelo conceito de “reprodução interpretativa”, conforme mencionado anteriormente.

No Brasil, de acordo com Bühler-Niederberger (2010), os sociólogos da infância estudam, sobretudo, as condições de vida das crianças brasileiras e, desse modo, a sociologia da infância serve como “uma lupa” aos problemas sociais. Segundo Castro e Kosminsky (2010), entre as décadas de 1960 e de 1980, a infância foi considerada um grande problema social no Brasil, entretanto, ficava ofuscada pelas questões da formação das classes sociais, migração e urbanização. O trabalho infantil, as questões

educacionais e especialmente as crianças abandonadas e negligenciadas estimularam vários estudos (CASTRO & KOSMINSKY, 2010).

Depois do estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, durante o processo de redemocratização do Brasil, a criança passou a ser vista como um ator social e como um sujeito de direitos – assim, ganhando cada vez mais relevância no campo acadêmico sociológico (CASTRO & KOSMINSKY, 2010). Na Finlândia, como já estabelecemos, essa mudança ocorreu um pouco antes, desde a década de 1980 (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2010).

Segundo Bühler-Niederberger (2010), o que tem em comum nos dois países, no que diz respeito à sociologia da infância, é que as crianças são um grupo relativamente marginalizado. As crianças são geralmente vistas como importantes somente em relação à sua utilidade futura, em vez de como contribuintes importantes em relação aos resultados das negociações na vida pública.

Qvortrup, Corsaro e Honig (2009) apresentam as cinco características do “novo paradigma da infância” são eles: compreender a infância, ao invés de focalizar em responder aos problemas sociais atuais; contrapor ao conceito tradicional de socialização; estudar as crianças como crianças, no seu estado atual, por seu direito de ser criança e não referente ao estágio futuro como adulto; tratar as crianças como agentes e dar uma voz a elas e, desse modo, trata-las como participantes não só de uma família ou da localidade, mas também, da sociedade; analisar os efeitos dos processos da urbanização e da globalização, e, além disso, comparar as infâncias entre culturas, tempos e contextos diferentes. Por último, o novo paradigma da infância propõe o uso dos métodos – utilizados no estudo dos adultos – também no estudo das crianças e da infância, pois como seres humanos, de acordo com Qvortrup, Corsaro e Honig, elas não precisam de métodos especiais.

De acordo com Corsaro (2009), as crianças pré-adolescentes entre sete e doze anos de idade desenvolvem estratégias para desafiar a autoridade dos adultos, como também cada vez mais fazem tentativas de diferenciar-se das outras crianças, dentro da cultura dos pares. Grupos de pares consistem de múltiplas crianças de aproximadamente a mesma faixa etária, por exemplo, o grupo dos amigos da escola ou o grupo das crianças dos treinos de futebol. Esses grupos produzem a sua própria cultura, com as suas próprias regras. As crianças são membros de vários grupos de pares ao mesmo tempo, que participam da cultura dos adultos (QVORTUP, CORSARO & HONIG, 2009).

Desse modo, retomando o conceito de reprodução interpretativa, as crianças não somente internalizam a cultura dos adultos, mas participam da reprodução por meio de interação com os adultos e com as outras crianças através da produção da cultura dos pares (CORSARO, 2011; QVORTRUP, CORSARO & HONIG, 2009).

O historiador Áries (1962), ao apresentar a história social da família e da criança desde a Idade Média até o século XIX, descreve que o conceito de infância emergiu nos séculos XVI e XVII, junto com o surgimento do conceito de família, no seu significado sentimental como de hoje. Na Idade Média, as crianças naturalmente existiam, mas, por exemplo nas pinturas dessa época, elas eram retratadas como pequenos adultos. Não eram somente as pessoas muito jovens que eram chamadas “crianças”. O indivíduo menor de sete anos de idade não era um adulto, pois ele ainda dependia de outras pessoas, como da sua mãe e da sua babá, por exemplo. Os maiores de sete anos de idade entravam na vida dos adultos. Assim, as pessoas que, hoje em dia, chamamos crianças, realizavam as mesmas atividades que os adultos, como trabalho e jogos de azar, por exemplo (ÁRIES, 1962).

Da mesma maneira, a concepção de família na Idade Média não era sentimental. A família existia para garantir a sobrevivência da vida, da propriedade e do nome da família. As crianças eram encaminhadas para aprendizagem em outras localidades e em outras famílias. Na Idade Média, educação escolar não era destinada às crianças, embora algumas delas frequentavam a escola de latim, aproximadamente desde os dez anos de idade (ÁRIES, 1962).

Nos séculos XVI e XVII emergiu a primeira concepção sobre a infância, segundo a qual a criança era vista como uma fonte de diversão e relaxamento dos adultos por causa da sua doçura, simplicidade e comicidade. Desse modo, as crianças foram sujeitas a serem mimadas pelos adultos. Essa concepção emergiu principalmente entre as mães e as babás (ÁRIES, 1962).

A segunda concepção da infância emergiu no século XVIII entre sacerdotes, advogados e moralistas – pessoas exteriores à família. As crianças eram vistas como “criaturas frágeis de Deus que precisavam ser tanto salvaguardadas quanto reformadas” (ÁRIES, 1962, p. 133, tradução nossa). Desse modo, o dever dos adultos era guardar a inocência delas e fortalece-las, e a família adquiriu, portanto, uma função moral e espiritual e um significado sentimental, ao invés de somente garantir a sobrevivência do nome da família (ÁRIES, 1962).

Desde o século XV, e especialmente nos séculos XVI e XVII, pela influência da religião, sacerdotes, advogados e moralistas começaram a chamar atenção para à educação escolar das crianças. Os pais começavam a preparar os seus filhos, e não só o seu filho mais velho, para a vida. No entanto, as meninas começaram a ser educadas somente no fim do século XVIII e no começo do século XIX, enquanto os meninos da classe média foram os primeiros que passaram ser educados (ÁRIES, 1962).

Desse modo, segundo Áries (1962), a concepção de infância emergiu juntamente com a concepção da família sentimental, quando motivando o interesse pela educação escolar das crianças (ÁRIES, 1962).

Neste trabalho, o foco é na agência das crianças que “constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 16). Desse modo, as crianças são influenciadas pelo mundo adulto, mas interpretam essa informação da maneira própria delas e criam novos sentidos, afetando a cultura circundante. Já que consideramos as crianças via a reprodução interpretativa, também entendemos que nesse processo, elas estão a todo momento desenvolvendo estratégias de negociação, pressionando e questionando os pais via, por exemplo, apelos emocionais e choro, para fazer valer a sua vontade. Assim, a ideia de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) será analisada associada ao conceito de trabalho relacional de Zelizer (2011c). Esse conceito será explicado no capítulo seguinte.

3.3 Dinheiro, moralidade e trabalho relacional

3.3.1 Transações econômicas e o efeito delas nas relações sociais

A sociologia econômica busca unir as análises sociológicas e econômicas, visando compreender os fatos socioeconômicos, para além da explicação tradicional fornecida pela teoria econômica (STEINER, 2006). A “nova sociologia econômica”, desponta nos anos de 1980. Neste momento, o objetivo era estender a análise econômica às áreas que os economistas ignoraram, bem como identificar os contextos sociais que facilitam ou restringem a ação econômica. Mais tarde, os pesquisadores da área de sociologia econômica começaram a concentrar na intensidade, significado e consequências dos laços relacionais entre os fatores econômicos, culturais, políticos e sociais. Deste modo, temáticas como orçamento familiar, trabalho relacional, mercados

de consumo, microcréditos, trocas econômicas e presentes começam a fazer parte dos estudos dos sociólogos (ZELIZER, 2011b.)

Entretanto, não podemos inferir que tal processo é recente, vale destacar que tais temáticas eram abordadas pelos clássicos das ciências sociais. Por exemplo, Simmel e Weber buscaram exemplificar a concepção do dinheiro, no sentido que Zelizer (1989) chama hoje em dia de “dinheiro de mercado”.

Segundo Weber (1999a), dinheiro é “um meio de pagamento que serve de meio de troca”. Nesse sentido, de acordo com Weber, um meio de troca é um objeto cuja aceitação está orientada pela expectativa do aceitante de poder trocá-lo, numa proporção que corresponde a seu interesse, por outros bens, enquanto um meio de pagamento é um objeto cuja validade de entrega, como cumprimento de determinadas obrigações, é convencional ou juridicamente garantida. Em virtude da sua forma, um meio de pagamento tem determinada validade formal dentro de um determinado domínio pessoal ou regional e com ele é possível um cálculo puramente mecânico. Segundo Weber, o dinheiro tem as formas de moeda e nota, mas como ele viveu numa época bem anterior da nossa, essas formas não são mais as únicas.

De acordo com Simmel (2004), o dinheiro funciona como mediador, não entre as relações pessoais, mas entre as pessoas e os bens, por um lado separando-as e por outro as unindo; assim, o dinheiro se configurou na modernidade. A economia monetária tornou as relações mais objetivas e quantitativas, dissolvendo a conexão entre os indivíduos. Desse modo, o dinheiro confere uma impessoalidade às transações, ao mesmo tempo, que torna o indivíduo mais independente, ou melhor, autônomo, em especial em relação às estruturas sociais do antigo regime. O dinheiro para Simmel é o símbolo da modernidade.

De modo geral, a partir de Simmel e Weber, Zelizer (1989) indica as cinco suposições subjacentes do “dinheiro de mercado” e visando apresentar o seu modelo alternativo: os “dinheiros especiais”. As suposições do modelo tradicional, do dinheiro de mercado são: as funções e as características do dinheiro são estritamente definidas em termos econômicos; todos os dinheiros são os mesmos na sociedade moderna; o dinheiro é qualitativamente neutro; ele tem um efeito quantificador e, muitas vezes, leva as pessoas a entender que ele contamina outras áreas da vida, como a intimidade; e, por último, ele transforma valores não-monetários em valores monetários (ZELIZER,

1989). O dinheiro, portanto, é um elemento racionalizante. De acordo com essa primeira visão, o dinheiro traz eficiência, mas “seca” as relações sociais (ZELIZER, 1998).

Neste sentido, vale destacar, de acordo com Zelizer (2011b), que há três modos comuns de pensamento na teoria social, de modo geral, os quais ela denomina de “esferas separadas”, “mundos hostis” e “nada-mais-que”; os quais ela pretende superar, da mesma forma que o modelo do dinheiro de mercado.

O primeiro modo de pensamento – esferas separadas – concebe a vida social como dividido entre o lado racional e o lado sentimental, que operam de modo mais ou menos harmonioso, mas deixados a si mesmos. De acordo com a ideia de “mundos hostis”, se essas duas esferas – a esfera racional e a esfera sentimental – se cruzarem, elas se contaminam; isto é, a penetração da esfera sentimental pela esfera racional interrompe a solidariedade, enquanto a penetração da esfera racional pela esfera sentimental obstrui a eficiência. Segundo o último modo de pensamento, a atividade econômica é considerada apenas como reflexo dos mercados rationalmente organizados, isto é, tudo passa a ser reduzido pela ideia do interesse econômico de mercado – “nada mais que”. De acordo com Zelizer (2011b), esses três modos de pensamento são preocupantes, pois podem ofuscar a compreensão da realidade social, em especial, quando o dinheiro está envolvido nas relações afetivas.

O modelo alternativo ao dinheiro de mercado é parte da solução de Zelizer (1989) aos três modos comuns de pensamento, junto com a ideia de vidas conexas, e de certa forma, o conceito de trabalho relacional, que serão explicados posteriormente. Deste modo, Zelizer apresenta as cinco suposições do modelo dos dinheiros especiais, são eles: o dinheiro existe também fora do contexto de mercado econômico moderno racional, e ele é moldado pela cultura e pelas estruturas sociais; existem múltiplos dinheiros – “dinheiros especiais” – qualitativamente distintos; o modelo do dinheiro de mercado é insuficiente, pois o dinheiro é um meio também fora do mercado; o dinheiro nem sempre é permutável, mas pode ser como qualquer objeto único pessoal; e, por fim, a cultura e a estrutura social põem controles e restrições no fluxo e na liquidez do dinheiro, relacionados ao uso, aos usuários, à alocação, ao controle e às fontes do dinheiro (ZELIZER, 1989).

De acordo com essa outra visão, no modelo dos dinheiros especiais de Zelizer (1989; 1998), as pessoas estão envolvidas em transações monetárias no dia a dia e passam a criar, definir, afirmar, representar, desafiar ou desmantelar os laços sociais. A

autora destaca que o objetivo não é negar que as pessoas constroem relações hostis ou corruptas envolvendo dinheiro, mas mostrar que elas também estabelecem relações afetuosas que envolvem dinheiro. Esse modelo alternativo é relevante a este trabalho, pois considera o efeito do dinheiro nas relações, e como as transações econômicas estão interligadas às relações das crianças com a sua família não apenas pela via da racionalidade econômica, mas afetiva e emocional; no que se refere à constituição do orçamento doméstico familiar.

No modelo dos dinheiros especiais, Zelizer (1989) argumenta que o dinheiro não só tem uma explicação econômica, mas também características sociais, as quais não têm sido pesquisadas tanto quanto os aspectos econômicos. Para dar sentido às relações sociais complexas, as pessoas criam novas moedas, “dinheiros especiais” (*special monies*) e, desse modo, tem-se uma multiplicidade de moedas socialmente significantes que passa a substituir o modelo tradicional de uma moeda legal, neutra e objetivante (ZELIZER, 2011b).

Assim, a pesquisadora (1989) dá exemplos de como o dinheiro moderno ganha significados diferentes em situações diversas; por exemplo, o dinheiro de um prêmio de loteria é percebido e usado de forma diferente do salário normal; enquanto o dinheiro obtido como compensação de um acidente é diferente do pagamento dos direitos autorais de um livro. Assim, os dinheiros especiais ganham significados sociais.

Desse modo, Zelizer (2011a) propõe como alternativa aos modos comuns de pensamento a proposta de vidas conexas. Essa ideia contém quatro características, quais são: as pessoas negociam nas suas relações sociais sobre os direitos, as obrigações, as transações e os significados que compõem essas relações, cada relação tendo um conjunto diferente de regras; elas marcam essas diferenças entre os laços com nomes, símbolos, práticas e meios de troca distintos; as atividades econômicas de produção, consumo, distribuição e transferência de bens desempenham importantes papéis na maioria dessas relações; e, por último, em qualquer situação social particular, múltiplos laços diferentes – íntimos ou impessoais, duráveis ou efêmeros – coexistem. Desse modo, segundo Zelizer, as pessoas costumam sinalizar as suas conexões com os outros indiretamente, insistindo nas características especiais das suas relações e adotando práticas econômicas que conformam ao seu entendimento das relações em questão.

A ideia de vidas conexas é fortemente ligada ao conceito de trabalho relacional. O trabalho relacional é um conceito apresentado por Zelizer (2011c), e significa o trabalho de diferenciação de relações significantes que os indivíduos realizam rotineiramente e envolve transações econômicas. O conceito é baseado na suposição de que todas as ações econômicas são fundamentalmente interações sociais. Em cada relação diferente, transações econômicas específicas são marcadas moralmente como apropriadas, enquanto outros tipos de transação econômica são tidos como inapropriados. Um meio especial, ou um “dinheiro especial” (ZELIZER, 1989) é geralmente adotado para facilitar as transações econômicas dentro de certas relações. Dessa maneira, os indivíduos marcam as relações específicas com práticas, compreensões e significados diferentes, separando um tipo de relação do outro.

O conceito de trabalho relacional, portanto, postula que em todas as áreas da vida econômica as pessoas estão criando, sustentando, simbolizando e transformando relações sociais significantes (ZELIZER, 2011c). Desse modo, o conceito de trabalho relacional de Zelizer (2011c) é uma atividade, por exemplo, uma negociação, feita pelos indivíduos para gerir atividades econômicas junto às relações íntimas, mas também um dispositivo analítico para tentar compreender como e em quais situações as pessoas conectam esses dois mundos (FERNANDES, 2013).

A atividade importante relacionada com os “dinheiros especiais” (ZELIZER, 1989) e com o trabalho relacional (ZELIZER, 2011c) de acordo com Zelizer (1998), é a atividade de “earmarking”, o ato de reservar dinheiro para um propósito especial. *Earmarking* significa que as pessoas distinguem entre várias formas de dinheiro, tratando-as de maneiras diferentes, e por isso surgem os “dinheiros especiais”.

Segundo Zelizer (1998), há duas maneiras de interpretação da atividade de “earmarking”: a maneira cognitiva e a maneira relacional. De acordo com a primeira, as variedades de dinheiro são vistas como distinções mentais ou “mapas” cognitivos. De acordo com o outro, o dinheiro não é somente um símbolo, mas verdadeiramente serve para a construção das relações sociais; assim, a diferenciação do dinheiro marca e emerge de relações sociais distintas e de sistemas de significado compartilhados (ZELIZER, 1998).

Zelizer (2011b) separa as técnicas de *earmarking* em três categorias: o estabelecimento de práticas sociais que classificam o meio – o dinheiro especial – em categorias diferentes, como uma mesada ou um presente; a criação de um meio

segmentado na forma de cupões ou moedas locais, por exemplo, apropriados somente em contextos específicos; e a transformação dos objetos selecionados a um meio monetário, como cigarros ou cartões de baseball.

De acordo com Ruckenstein (2010), as crianças também reservam dinheiro para propósitos especiais, diferenciando entre o dinheiro na carteira, o dinheiro encontrado na rua, o dinheiro do presente, o dinheiro de bolso (*pocket money*) e o dinheiro estrangeiro. O que é importante notar, de acordo com Gebauer (2013), é que as atividades econômicas das crianças são profundamente entrelaçadas nas relações sociais. Para exemplificar, a pesquisadora aponta que as crianças pouparam e consomem pelo efeito dos outros: elas sofrem influência dos seus pares em relação ao consumo, e frequentemente pedem para os seus pais comprar um brinquedo porque as outras crianças já o possuem, mas os pais as restringem para não gastar muito dinheiro, e acreditam que seja melhor poupar (GEBAUER, 2013).

Segundo Gebauer (2013), por causa de serem, muitas vezes, impedidos pelos seus pais, as crianças desenvolvem estratégias para contornar as relações de poder entre elas e os seus pais. No entanto, segundo Mayall (2000), as crianças veem a si próprios como justamente subordinadas aos adultos, pois reconhecem a função dos adultos de ensiná-las. As crianças se veem como posicionadas dentro das relações sociais, não só como indivíduos, mas também como membros de um grupo. Segundo Mayall, elas entendem a necessidade de operar através de relações intergeracionais com os pais, a família e os professores, por exemplo.

Assim, Gebauer (2013) e Zelizer (1989, 2011) assinalam que a esfera econômica é inseparável da esfera social. Desse modo, as crianças são atores sociais, o que significa que as atividades econômicas não são apenas para os adultos (JAMES, 2009 *apud* GEBAUER, 2013). No próximo subcapítulo será investigado o que significa a moralidade, que é entrelaçada nas relações sociais e nas transações econômicas (FOURCADE, 2012).

3.3.2 A definição da moralidade

Segundo Fourcade (2012), a sociologia de Zelizer é uma sociologia da moralidade, de maneira semelhante à sociologia de Durkheim. Isso significa não só a ética, mas a constituição moral de indivíduos através dos laços que os conectam com os outros indivíduos. Desse modo, seguindo o caminho do conceito de trabalho relacional

(ZELIZER, 2011c), as percepções morais, bem como a forma da relação, definem o que é certo e o que é errado nas relações cotidianas e em relações específicas. Assim, podemos constatar que a constituição moral das crianças as guia na realização das transações econômicas com outras pessoas, as quais, por sua vez, afetam a constituição moral das crianças.

Segundo Hitlin e Vaisey (2013), o conceito de moral é usado na sociologia em dois sentidos diferentes. No primeiro, a moral refere à correspondência com normas universais sobre o certo e o errado. Assim, nesta concepção, os indivíduos ou os grupos estão ordenados de acordo com o nível de moralidade deles usando uma definição *a priori* de moralidade. No segundo sentido, a compreensão sobre o que é bom ou mal, certo ou errado, varia de um indivíduo ou grupo para o outro. Assim, a moralidade é qualquer coisa que o indivíduo ou o grupo percebe como moral, ou melhor, um conjunto de valores que induzem as práticas individuais ou coletivas (HITLIN & VAISEY, 2013).

De acordo com Hitlin e Vaisey (2013), os sociólogos não definem a moral como algo fixo, mas investigam a variação social e histórica do que é classificado como moral. Além disso, eles pesquisam as fontes sociais da criação e da sustentação das concepções sobre a moral e pretendem compreender como a moralidade afeta as estratégias de ação ao longo do tempo e em contextos específicos. Segundo Hitlin e Vaisey, aos sociólogos cabe a tarefa de investigar como os grupos estudados diferem nas suas construções e compreensões sobre as moralidades, e quais são os processos sociais e históricos que ajudaram criar ou sustentar tais concepções.

Neste sentido, por exemplo, segundo Zelizer (2011b), o seguro de vida não surgiu da racionalidade de mercado, na qual o equilíbrio se dá na oferta e demanda. Ao invés disso, ele surgiu como consequência de transformações morais da sociedade, que passaram a aceitar o seguro de vida (ZELIZER, 2011b).

Fourcade e Healy (2007) expõem, por exemplo, que o próprio mercado pode ser entendido a partir de quatro visões morais. As três primeiras perspectivas são baseadas na caracterização de Hirschman (1977, *apud* FOURCADE & HEALY, 2007) sobre o mercado como civilizador, destruidor e fraco. Fourcade e Healy chamam as versões modernas dessas três visões de mercado, respectivamente, “o sonho liberal”, “o pesadelo mercantilizado” e “mercados fracos”, e adicionam uma quarta perspectiva: mercados moralizadores.

De acordo com a primeira visão de Fourcade e Healy (2007) – mercados civilizadores ou “o sonho liberal” – os mercados não só criam harmonia econômica – a satisfação dos desejos e das necessidades dos indivíduos – mas também harmonia social, pois a fome de lucro de cada indivíduo é mantida sob controle por um impulso semelhante dos outros indivíduos. Desse modo, segundo os autores, um sistema pode ser virtuoso e harmonioso apesar do nível de egoísmo das partes constituintes de tal sistema, e sustentar virtudes pessoais como honestidade, boas maneiras, confiabilidade, responsabilidade e cooperação. Além disso, segundo Fourcade e Healy, os mercados são uma condição necessária da liberdade em outras áreas de vida, como na política ou na cultura e, ainda, os mercados competitivos protegem os atores do mercado contra a interferência do Estado, como também contra a concentração do poder nas mãos de poucos indivíduos.

A perspectiva dos mercados destrutivos – ou do “pesadelo mercantilizado” – apresentada por Fourcade e Healy (2007) constrói-se com base na análise de Marx sobre a alienação e exploração no modo de produção capitalista. Segundo Marx (1992), além do efeito alienador, o capitalismo distorce relações sociais no modo em que coloca os próprios bens entre os atores sociais no processo de produção, fazendo desses bens a relação social cristalizada entre eles.

Ainda, segundo Fourcade e Healy (2007), a perspectiva do “pesadelo mercantilizado” postula que os indivíduos atuam motivados somente pelos seus interesses pessoais, e é, na verdade, o mercado que cria as necessidades e não o contrário. Além disso, os que criticam o mercado veem que ele promete liberdade, mas só uma quantia correspondente à quantidade do dinheiro possuído pelo indivíduo. O mercado desperta nos indivíduos um instinto competitivo e egoísta (FOURCADE & HEALY, 2007).

A terceira perspectiva de Fourcade e Healy (2007) – os mercados fracos – consiste em três variedades: a visão realista, voluntarista e diferenciada. De acordo com a visão realista, o capitalismo prospera em algumas culturas, enquanto em outras ele permanece estagnado: a ordem moral das sociedades constitui a precondição ao desenvolvimento do capitalismo e, desse modo, o sucesso do capitalismo depende do legado cultural das sociedades (FOURCADE & HEALY, 2007). Conforme a visão voluntarista, as condições – um conjunto de instituições apropriadas – que ajudam o capitalismo a prosperar podem ser implementadas como um pacote pela intervenção

política. Assim, um conhecimento detalhado das instituições locais e da cultura é necessário (FOURCADE & HEALY, 2007). Ainda, segundo a visão diferenciada, o capitalismo segue caminhos diferentes em lugares diferentes e, desse modo, existem vários capitalismos. Dentro dessa visão, alguns pesquisadores acreditam que existe uma conexão causal próxima entre as instituições ou a cultura, por um lado, e o desenvolvimento econômico, por outro, enquanto outros argumentam que tal conexão é fraca (FOURCADE & HEALY, 2007).

A quarta perspectiva – os mercados moralizadores – postula que os mercados são culturais, porque eles são projetos morais, saturados com normatividade. Segundo Fourcade e Healy (2007), essa perspectiva pode ser considerada em três áreas. Primeiramente ela é vista no papel dos mercados na criação dos limites morais entre pessoas e sociedades, como no caso da sacralização da infância no fim do século XIX (ZELIZER, 2017) ou nos circuitos de comércio, onde os preços e o dinheiro contêm informação específica sobre o estado moral e a posição social dos participantes (ZELIZER, 2011b). Assim, os mercados não são instituições que melhoram a moralidade, mas eles têm um papel moralizador na prática por definir categorias de valor e por sinalizar as transações apropriadas por meio de variação na forma e no tempo do pagamento. Desse modo, essa primeira abordagem dentro da visão dos mercados moralizadores é, de certa forma, Durkheimiana: a moralidade não refere a um padrão universal de ética, mas sim, aquilo que uma sociedade ou um grupo define como bom ou mal, legítimo ou inapropriado (FOURCADE, 2012; FOURCADE & HEALY, 2007; HITLIN & VAISEY, 2013).

Em segundo lugar, a visão de Fourcade e Healy (2007) dos mercados como moralizadores pode ser vista no desenvolvimento de tecnologias sociais de performatividade, que alinham o comportamento dos mercados com as demandas da teoria. Desse modo, as técnicas para quantificação, comensuração ou triagem criam e sustentam categorias estáveis que legitimam estados morais que, por sua vez, permitem uma regulação moral mais forte dos atores que estão sendo categorizados (FOURCADE & HEALY, 2007).

Por último, os mercados moralizadores de Fourcade e Healy (2007) podem ser vistos sob a ótica de que as regras econômicas são preenchidas com significado moral, pois, segundo os autores, uma grande parte da moralização é dominada pelos economistas. De acordo com eles, tal moralização frequentemente depende de uma

elevação de critérios puramente econômicos como a eficiência ou fins lucrativos ao estado da regra moral.

Assim, podemos ver que as quatro perspectivas morais dos mercados de Fourcade e Healy (2007) postulam que o capitalismo e a forma de mercado, na atualidade, tem consequências morais. Um objetivo deste trabalho, portanto, é investigar as moralidades das crianças sobre o dinheiro e o trabalho e, desse modo, observar se as crianças já possuem uma visão moral do mundo econômico ou como as visões ditas “racionais” se entrelaçam aos sentimentos entre crianças de dois países diferentes. No próximo subcapítulo será apresentado o conceito de orçamento doméstico.

3.3.3 O orçamento doméstico

Com o intuito de compreender as percepções das crianças sobre o dinheiro, é evidente que tal objetivo está relacionado à questão do orçamento doméstico. Deste modo, enquanto os termos “orçamento doméstico” e “orçamento familiar” são geralmente usados como sinônimos, Leite (2017b) afirma que o conceito de orçamento doméstico é muitas vezes ligado ao âmbito da casa, enquanto o conceito de orçamento familiar é ligado ao âmbito público, reforçado por estatísticas e estudos realizados pelos institutos de pesquisa, no caso, do contexto brasileiro.

Leite (2017b) argumenta que há fatores sociais que afetam a constituição e as percepções das pessoas sobre o orçamento doméstico, isto é, muitas vezes, as pessoas têm uma percepção ideal ou subjetiva de como é o orçamento, mas não de como realmente se constitui no dia a dia; por exemplo, Leite e Brincker (2017) constataram que é recorrente o imaginário de que o homem ou o marido é o principal responsável da renda da família (LEITE, 2017b, p. 221; LEITE & BRINCKER, 2017). No entanto, averiguaram que na verdade, é o dinheiro das mulheres (no caso, de famílias de baixa renda) que mantém e sustenta o orçamento doméstico. Assim, as percepções das pessoas afetam o modo como o orçamento é organizado ou o modo como ele é pensado (LEITE, 2017b).

Como será explicado no capítulo 3.4.1, nem sempre foi o pai, como chefe de família, o principal responsável pelo ganho do dinheiro, segundo Zelizer (1989), nos Estados Unidos entre 1870 e 1930, nas famílias de classe trabalhadora enquanto o marido e os filhos trabalhavam, as esposas eram as responsáveis pelo manejo do orçamento doméstico; já nas famílias das classes mais altas, as esposas não tinham

essa responsabilidade, muitas vezes, ganhavam apenas uma “mesada” do chefe da família.

De acordo com Hendrick (2009), vale lembrar que a demanda pelos trabalhadores que eram mulheres e/ou crianças como mão de obra nas indústrias foi grande até o fim do século XIX na Europa. Desse modo, as crianças participaram na constituição do orçamento doméstico ativamente como “produtoras” até o período de “sacralização” da infância entre 1870 e 1930, quando elas começaram a ser protegidas dos efeitos do trabalho e, em vez disso, passaram a ter o direito à educação (ZELIZER, 2017), isto é, o direito à infância. Desse modo, as percepções das pessoas afetam o modo como o orçamento é organizado ou no modo como ele é calculado (LEITE, 2017b).

Brandrup e Mance (2011) realizaram uma pesquisa na Austrália investigando os efeitos das crianças recém-nascidos no orçamento doméstico das suas famílias. De acordo com os resultados dessa pesquisa, que foi publicado em uma revista do Instituto Australiano dos Estudos de Família (*the Australian Institute of Family Studies*), os pais de primogênitos reportaram custos elevados em comestíveis, saúde e roupas infantis e custos reduzidos em férias. Os pais de um segundo filho recém-nascido reportaram custos elevados em saúde e custos reduzidos em cuidados infantis (ex. berçário), roupas de adultos e férias. Ainda, os pais de um terceiro filho ou filhos nascidos subsequentes reportaram custos elevados em saúde e transporte. Desse modo, o orçamento doméstico é afetado pelo nascimento dos filhos, gerando custos elevados principalmente em comestíveis e saúde, enquanto reduziram outras despesas, como gastos em férias (BRANDRUP & MANCE, 2011). Essa pesquisa aponta, que o nascimento do primeiro filho afeta diretamente as férias da família e adentra no orçamento com despesas relacionadas diretamente com bens infantis. Entretanto, com a chegada de outros filhos, percebe-se que muitas coisas são “reaproveitadas”, já que custos como saúde e transporte (por exemplo) passam a ter um peso maior no orçamento, mostrando como as contas domésticas de uma família são dinâmicas e, muitas vezes, não seguem padrões universais.

De modo semelhante, segundo Henman, Percival, Harding e Gray (2007), em uma pesquisa comissionado pelo *Ministerial Taskforce in Child Support* na Austrália, os custos do filho primogênito são geralmente mais elevados do que os dos filhos subsequentes, pois por exemplo as roupas do filho primogênito podem ser usadas ainda pelos filhos subsequentes. No entanto, uma família com um número elevado de crianças pode ter

custos significantes adicionais gerados pela necessidade de uma casa ou de um carro maiores. De acordo com Henman et al. (2007), os custos estimados de criação de um filho geralmente aumentam com a renda familiar, pois as crianças seguem o padrão de vida de seus pais. Assim, os filhos das famílias com uma alta renda familiar mais possivelmente irão frequentar ensino particular e receber roupas “de marca”, diferente do que pode ocorrer com os filhos das famílias com padrão de vida mais reduzido. Ainda, os custos de criação de um filho aumentam com a idade da criança. Desse modo, os pesquisadores argumentam que não há custos fixos ou absolutos gerados por uma criança (HENMAN, PERCIVAL, HARDING & GRAY, 2007).

Além disso, como explicado no capítulo 3.3.1, o modelo alternativo de Zelizer (1989; 1998) dos “dinheiros especiais” propõe a interligação entre as transações econômicas e relações pessoais, não só pela via da racionalidade econômica, mas de modo afetiva e emocional. Desse modo, partimos do pressuposto de que a constituição do orçamento doméstico é afetada pela relação afetiva da criança com a sua família.

De acordo com Adelman (1998), quando se trata de relações conjugais entre o marido e a esposa, as questões de dinheiro são uma questão de poder. Os resultados das entrevistas com 80 mulheres casadas de Curitiba, no Brasil, mostraram que mesmo uma “semi-independência” gerada pela renda do trabalho assalariado das mulheres permite que as mulheres negociam uma posição mais forte na sua relação com o seu marido, no que tange decisões sobre o orçamento doméstico. No entanto, se o marido ou a esposa não possui uma valorização simbólica de um recurso material ou cultural, seja ele por exemplo o salário da esposa, o poder de barganha torna-se mais difícil. De maneira semelhante à pesquisa de Leite e Brincker (2017), no qual as mulheres frequentemente acreditaram que o homem é o principal provedor da família, Adelman argumenta que a percepção das mulheres sobre as questões de gênero influencia à posição que ela pode ganhar no casamento.

Desse modo, fica visível que tanto o poder de compra, isto é, a posição dos membros individuais quanto as subjetividades que perpassam as relações familiares influenciam a constituição do orçamento familiar. Assim, partimos do pressuposto de que a relação entre dinheiros e crianças nesta pesquisa seguem os princípios dos pais e possivelmente influenciam a constituição do orçamento doméstico, e por isso, serão investigados.

Neste trabalho, pretendemos investigar, por meio das percepções das crianças, em uma comparação entre a Finlândia e o Brasil, as moralidades sobre o dinheiro e o seu papel na constituição do orçamento como produtoras, distribuidoras e consumidoras. No próximo subcapítulo serão apresentados os papéis das crianças nas transações econômicas.

3.4 Os papéis das crianças nas transações econômicas

Como explicado na parte introdutória deste trabalho, Zelizer (2002) apresenta os três papéis das crianças até aos 14 anos de idade nas transações econômicas: produtor, distribuidor e consumidor. Neste capítulo esses conceitos serão aprofundados.

3.4.1 Crianças como produtoras

“Produção”, para Zelizer (2002), significa qualquer esforço que cria valor, por exemplo, trabalho na empresa dos pais – onde o pagamento é muitas vezes tratado como um presente ao invés de salário – trabalho doméstico ou ainda trabalho fora da casa, que hoje em dia acontece mais raramente do que, por exemplo, no começo do século XX ou ainda no século XIX (ZELIZER, 1989; 2017).

Com já explicado, Zelizer (2011b) define o trabalho como qualquer esforço que produz valor de uso transferível, e classifica em dois tipos: ou o trabalho é um empenho que imediatamente produz bens e serviços transferíveis ou ele é um esforço que adiciona ao capital existente, contribuindo à produção futura de bens e serviços. Ela segue as formas de capital de Bourdieu (1990, *apud* ZELIZER, 2011b) e distingue cinco formas de capital:

[...] o capital físico que serve a produção diretamente, o capital financeiro que fornece reivindicações fungíveis aos meios de produção, o capital humano que informe a capacidade de produção de um indivíduo ou de um grupo, o capital social que facilita as conexões interpessoais de um indivíduo ou de um grupo aos recursos produtivos, e o capital cultural que dá aos indivíduos ou aos grupos o acesso a ambientes sociais exclusivos (Zelizer, 2011b, p. 74, tradução nossa).

Deste modo, segundo Zelizer (2011b), o capital físico é capital material, o capital financeiro é um capital diretamente transferível ao dinheiro, o capital humano é o conhecimento e as habilidades do indivíduo, o capital social é as relações sociais e o capital cultural é o conhecimento cultural do indivíduo.

Atualmente, as crianças ganham dinheiro de seus pais ou responsáveis pelas boas notas e pelo bom comportamento (GEBAUER, 2013; KRAEMER, BRUGGER &

JAKELJA, 2017; RUCKENSTEIN, 2010; SANDEL, 2012), bem como pelo bom desempenho nos esportes (GEBAUER, 2013; KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017), por exemplo.

As crianças recebem dinheiro de muitas fontes diferentes. Na pesquisa de Ruckenstein (2010), que trabalhou com crianças na faixa etária de seis e sete anos, além de contarem sobre ter recebido dinheiro da fada dos dentes, dos pais, dos avós e dos padrinhos, as crianças finlandesas de idade pré-escolar contaram sobre ter recebido dinheiro para ajudar nas tarefas domésticas. Além disso, elas narraram sobre ter recebido dinheiro por bom comportamento, bem como por nenhuma razão particular, como também sobre ter achado dinheiro na rua ou em casa “deixados por aí” (RUCKENSTEIN, 2010.)

Ademais, McNeal (1999, *apud* ZELIZER, 2002) distingue entre cinco fontes diferentes de renda de dinheiro das crianças norte-americanas na década de 1990: presentes dos pais (16%), presentes de outras pessoas (8%), mesadas, (45%), trabalho fora de casa (10%) e trabalho doméstico (21%).

As crianças desenvolvem estratégias de negociação no que tange à realização de tarefas domésticas e ao recebimento de uma mesada justa ou de um aumento da mesada, por exemplo. Desse modo, as crianças realizam trabalho relacional ao desenvolver estratégias de negociação com os seus pais (NATHAN, 1998 *apud* ZELIZER, 2002). Algumas estratégias de negociação possíveis são, por exemplo, a escolha da tarefa doméstica (antes que os pais a escolhem para a criança), visando executar a tarefa mais fácil ou mais interessante do que as outras tarefas possíveis; referir à quantidade de dinheiro ganhada pelas outras crianças para receber “um salário justo”; lembrar os pais sobre o pagamento da mesada para os pais se-lembrarem dá-lo no dia seguinte, e pedir mais dinheiro do que necessário, para poder negociar com os pais e ainda receber uma quantidade suficiente de dinheiro (NATHAN, 1998 *apud* ZELIZER, 2002).

Ainda, segundo Kraemer, Brugger e Jakelja (2017), 86% das crianças austríacas pesquisadas de 7 até 10 anos de idade ganharam dinheiro como presente dos parentes e dos amigos; 67% ganham presentes dos seus avós; 51% dos seus pais e 44% dos tios e das tias. Além disso, 63% ganharam dinheiro como compensação pelas boas notas na escola; 46% pelo trabalho doméstico; 21% pelas tarefas domésticas; 20% pelo bom

desempenho nos esportes e 8% por ficar fora das brigas e outros conflitos (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

A origem via a classe social das crianças tem efeito também, pois as crianças das classes mais baixas e as de origem migratória ganham dinheiro pelo bom desempenho nos esportes mais do que as crianças das classes mais altas e as crianças nativas (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

Também, Gebauer (2013) descobriu que as crianças alemãs de seis até oito anos de idade, começaram a ganhar dinheiro entre quatro e seis anos. Elas ganharam dinheiro dos seus pais ou dos familiares – embora a maioria delas não sabia por que – como uma recompensa pelas boas notas ou por conquistar o primeiro certificado de natação, por participar nas tarefas domésticas, por ajudar na empresa dos seus pais ou por ganhar o seu próprio dinheiro, e por ter bom desempenho no time de futebol. Como na pesquisa de Ruckenstein (2010), as crianças da pesquisa de Gebauer também contaram sobre ter achado dinheiro na rua.

A maioria das crianças da pesquisa de Gebauer (2013) nunca ganhou uma mesada: a autora acredita que este resultado pode ser causado pelo fato de que as crianças não conheciam o conceito usado, “dinheiro do bolso” (*pocket money*), e associaram esse conceito com todo o dinheiro que elas recebem. Além disso, uma relativa pequena quantidade de dinheiro é muito para as crianças, com € 13,00²¹ por exemplo, elas alegavam que possuem dinheiro em demasia. De acordo com Gebauer, o seu próprio dinheiro parece ser importante para as crianças.

Entretanto, no que tange à relação dinheiro e trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2012) define o trabalho infantil como “trabalho que priva as crianças da sua infância, do seu potencial e da sua dignidade e que é prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental”. De acordo com ILO, o trabalho infantil é mental, físico, social e moralmente perigoso às crianças e interfere na sua educação no modo em que ele as priva da oportunidade de frequentar a escola, obriga-as a sair da escola prematuramente ou requer que elas combinem a frequência escolar com trabalho, muitas vezes, excessivamente longo e pesado.

Por outro lado, tem-se o trabalho visto positivamente: ajuda em casa nas tarefas domésticas, auxílio na empresa familiar ou ganho do “dinheiro de bolso” fora do horário

²¹ Em reais aproximadamente R\$ 47,00, de acordo com a taxa de conversão do dia 03 de junho de 2018.

escolar ou durante as férias, por exemplo. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2012), comum a esses tipos de trabalho, é que eles não afetam a saúde ou o desenvolvimento pessoal da criança nem interferem na educação, portanto são moralmente aceitos, pois acredita-se que contribui positivamente com o desenvolvimento da criança, como também com o bem-estar da sua família e, como observado por Zelizer (2011b), pode fornecer a criança habilidades e experiências.

No entanto, Levison (2000) atenta-se para o fato de que as crianças são excluídas do trabalho remunerado, mas são encorajadas a aceitar trabalho não-remunerado. Ela argumenta que os economistas não têm considerado as crianças como agentes econômicos porque elas possuem menos poder em relação aos adultos. Levison argumenta que não existem muitas evidências sobre o impacto do trabalho às crianças. Assim, trabalhos pequenos, mas considerados ajudas, são permitidos para as crianças, isto é, moralmente aceitos, enquanto por lei o trabalho remunerado fora da casa é por grande parte proibido e por isso, moralmente um tabu.

De maneira semelhante a Levison (2000), Nieuwenhuys (2009), Souza (2013) e Swift (2001) trazem em questão os movimentos das crianças trabalhadoras, que surgiram com a globalização na década de 1980 e que têm crianças como membros. Os movimentos das crianças trabalhadoras existem principalmente nos países pobres na África, na Ásia e na América Latina (NIEUWENHUYYS, 2009; SWIFT, 2001).

Um exemplo de tais movimentos é o “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (MNMMR) no Brasil, que surgiu na década de 1980, e influenciou o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990; SOUZA, 2013). O MNMMR luta pelos direitos das crianças de rua e trabalha em parceria com as crianças, encorajando-as a se organizar politicamente (SOUZA, 2013; SWIFT, 2001).

Nieuwenhuys (2009) argumenta que a ausência desses movimentos nos países desenvolvidos é causada pela presença mais intensa de um Estado de bem-estar social mais concreto, que fornece suporte financeiro às famílias, e da ideia de “infância sacralizada” nesses países. Desse modo, nos países em desenvolvimento, a família é muitas vezes a única fonte de suporte e de segurança financeira. Além disso, a autora acredita que é por causa dessas mesmas razões que é mais comum encontrar crianças trabalhadores nos países em desenvolvimento. No entanto, segundo Liebel (2004), as crianças dos países desenvolvidos também trabalham, mas o tipo de trabalho é diferente: as crianças desses países, no caso, da Alemanha, não trabalham para sobreviver, mas

para ter o seu dinheiro próprio para aprender, sendo que o trabalho não as coloca em perigo na mesma maneira que frequentemente acontece nos países em desenvolvimento. De acordo com Liebel, as crianças dos países desenvolvidos não se sentem obrigados a trabalhar, mesmo se elas trabalham, e não veem o trabalho como algo desagradável.

As crianças nem sempre foram protegidas dos efeitos do trabalho. De acordo com Hendrick (2009), as crianças trabalhadoras eram vistas como algo natural até o fim do século XVIII. Os resultados do trabalho infantil trouxeram consequências negativas como problemas de saúde, debilitação, abuso físico e sexual, falta de educação (HENDRICK, 2009).

Segundo Hendrick (2009), a entrada das crianças na força de trabalho aconteceu gradualmente em relação à idade, ao gênero e às circunstâncias parentais da criança, como também à natureza da economia local. O autor relata que a visão geral é que nessa época, na virada do século XIX, 8-9% das crianças menores de 10 anos de idade eram empregadas remuneradas. De acordo com o autor, desde o início da era moderna, o trabalho infantil existiu porque as crianças eram necessárias como força de trabalho, e porque as pessoas atuavam de acordo com o princípio “a mente ociosa é a oficina do Diabo”, elas acreditavam que era melhor para as crianças trabalhar do que gastar o tempo sem trabalhar (HENDRICK, 2009).

As crianças ocupavam os empregos que nenhum adulto se submetia e foram exploradas no trabalho (HENDRICK, 2009). A maioria das crianças trabalhavam nas indústrias no século XIX – especialmente na indústria têxtil – agricultura e serviços, enquanto as crianças das classes altas, geralmente meninos, trabalhavam em outras famílias prósperas realizando serviços gerais desde 7 anos de idade (HENDRICK, 2009). De acordo com Rahikainen (2004, *apud* HENDRICK, 2009), o trabalho infantil foi indispensável para o desenvolvimento econômico da Europa.

No entanto, no seu livro, Zelizer (2017) investiga a transformação do valor econômico e sentimental das crianças entre os anos 1870 e 1930 nos Estados Unidos. Segundo a autora, durante esse período, as crianças passaram a ser consideradas “economicamente inútil, mas emocionalmente sem preço”. No século XVIII, as crianças eram bem recebidas como trabalhadores (ZELIZER, 2017).

De acordo com Zelizer (1989), nas famílias de classe trabalhadora nos EUA nesse mesmo período, as mulheres foram responsáveis pelo manejo do orçamento doméstico,

enquanto o marido e os filhos recebiam “uma mesada” ou um abono, distribuído da renda coletiva administrado pela esposa. O marido e as crianças frequentemente usavam os abonos recebidos para lazer, enquanto a esposa não tinha essa oportunidade: a parte restante do dinheiro, depois da distribuição dos abonos do marido e dos filhos, era usada para comida e outros gastos necessários. Assim, o dinheiro do marido e dos filhos foi cada vez mais individualizado, enquanto o dinheiro da esposa muitas vezes manteve uma identidade coletiva. Quando a quantidade de renda disponível aumentou e a cultura de consumo se concretizou, o dinheiro da família ficou dividido entre o dinheiro do marido, o dinheiro da esposa e o dinheiro dos filhos (ZELIZER, 1989).

Assim, com a “sacralização” da infância: as crianças passaram a ser cada vez mais vistas como emocionalmente valiosas e, portanto, deveriam ser protegidas do trabalho. As demandas por educação escolar tornaram-se frequentes e constituíram-se em direito de toda criança (ZELIZER, 2017).

Depois dos anos 1930, a maioria das crianças, em especial na Europa ocidental, passou a frequentar a escola e, desse modo, elas ganharam o direito à infância. Neste contexto, a relação das crianças com o dinheiro mudou, pois elas não ganham mais o seu próprio dinheiro pelo trabalho e, ao mesmo tempo, começaram a ser cercadas por um número incontável de produtos destinados às crianças (GILLIS, 2009; ZELIZER, 2017). Pode-se inferir que também foram incluídas no e pelo mercado; já que agora a infância é um período especial e diferenciado de outras fases da vida; assim, despontam-se, cada vez mais, produtos para atender este grupo.

No século XIX, a educação começou a determinar o valor das crianças, as quais foram segregadas dos adultos nas esferas de produção e consumo (GILLIS, 2009; ZELIZER, 2017). De acordo com Zelizer (2017), com a industrialização no século XX, o valor econômico das crianças aumentou na forma de novos trabalhos, mas com o desenvolvimento da lei que proíbe o trabalho infantil e sanciona a educação obrigatória, a quantidade das crianças trabalhadoras gradualmente diminuiu.

De acordo com Qvortrup (1995, *apud* QVORTRUP, CORSARO & HONIG, 2009), hoje em dia um maior número de crianças está ocupado pelo trabalho escolar. Segundo Zelizer (2017), a utilidade da criança de hoje não vem dos fatores econômicos. Em vez disso, a criança preenche o desejo dos seus pais pelo amor e pela afeição, e pelo sentimento de ser um membro da família. Assim, a criança se tornou emocionalmente impagável – as crianças não servem mais a utilidade material dos adultos, mas são mais

importantes do que nunca para o bem-estar existencial deles (GILLIS, 2009; ZELIZER, 2017). De acordo com Zelizer, a conveniência da criança educada superou os benefícios de uma criança trabalhadora.

Como já mencionado, com essa transformação social, advinda do reconhecimento da criança como cidadão detentor de direitos, a relação das crianças com o dinheiro também se alterou, bem como a composição do orçamento doméstico. Vale ressaltar que as crianças deixaram de ser vistas como trabalhadoras no momento de aumento do consumismo na Europa ocidental. Isso estimulou reflexões sobre a possibilidade das crianças receber dinheiro como recompensa por ajudar nas tarefas domésticas, ou se elas são intituladas a recebê-lo como um reconhecimento por serem membros efetivos da família, sem precisar fazer nada especial para isso (ZELIZER, 2017).

No Brasil e na Finlândia, como já mencionado, existem leis para proibir o trabalho remunerado das crianças menores de 14 anos de idade (BRASIL, 1990; FINLÂNDIA, 1993), e assim, atualmente, elas contribuem na composição do orçamento familiar de outras maneiras, ajudando no trabalho doméstico e fazendo o seu trabalho escolar, assim ganhando capital no modo de conhecimento e habilidades para ajudar na sua futura profissão (GEBAUER, 2013; KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017; RUCKENSTEIN, 2010; ZELIZER, 2011b).

Desse modo, na presente pesquisa serão investigadas as moralidades das crianças em relação ao trabalho e especialmente ao trabalho doméstico, como também serão mapeadas as fontes do dinheiro das crianças e as suas estratégias de negociação nesse contexto.

A fábula²² (ESOPO, 1977) que será contada às crianças na parte empírica da pesquisa contém os temas de trabalho, geração do valor e a conexão entre o presente e o futuro. Os temas aparecem na fábula na forma de formigas, que trabalham arduamente durante todo o verão para ter comida no inverno seguinte. Desse modo, a fábula nos serve para investigar o papel das crianças como produtoras, pois fornece uma base para conversação sobre os temas mencionados, que estão relacionados com os objetivos da pesquisa.

²² Veja o anexo A.

3.4.2 Crianças como distribuidoras e transferências de bens

Neste capítulo, vale distinguir o conceito de distribuição do conceito de transferência. Para Zelizer (2002), “distribuição” significa qualquer transferência de valor. Nesta categoria, envolve falar em compartilhamento, vendas, trocas e presentes, e até jogos de azar entre as crianças. Por outro lado, a transferência de bens inclui doações e empréstimos, e especialmente a negociação dos membros da família sobre a redistribuição do dinheiro recebido por esses membros fora de casa (ZELIZER, 2011a). Na presente pesquisa, portanto, pretendemos investigar esse processo de renegociação do ponto de vista das crianças, visando compreender o efeito das crianças na constituição do orçamento doméstico.

Como um exemplo da distribuição, as crianças finlandesas, de acordo com Ruckenstein (2010), usam tanto transações monetárias quanto trocas não-monetárias de comida, bolinhas de gude ou cartas “Pokémon” para segurar e fortalecer as suas relações; por meio dessas trocas, elas mantêm uma economia de distribuição significante (ZELIZER, 2002). Os pais dessas crianças (RUCKENSTEIN, 2010), muitas vezes, temem pela perda do dinheiro e associam as trocas entre as crianças com subornos e exploração, pois acreditam que o dinheiro pode destruir a essência das atividades infantis e, por isso, não as permitem. No entanto, o tempo passado na escola, por exemplo, possibilita as crianças realizarem essas transações fora do olhar dos pais (RUCKENSTEIN, 2010).

De acordo com Zelizer (2011b), as crianças, como os adultos, até constroem “circuitos de comércio” em relação a essas trocas. Os circuitos de comércio são formas difundidas de interação econômica, constituídos por relações sociais distintas entre indivíduos específicos que compartilham atividades econômicas e criam sistemas contábeis comuns, como os “dinheiros especiais”. Entre as crianças, um circuito de comércio pode ser criado para troca de lanches ou cartas (figurinhas), por exemplo. Assim, nos circuitos de comércio existem regras próprias, sobre o valor de troca de cada item e, dessa maneira, constituem-se como trabalho relacional (ZELIZER, 2011b; 2011c).

Zelizer (2011b) apresenta as três formas de organização dos pagamentos monetários em relação à distribuição: como compensação, que é uma permuta direta e igual de valores e requer uma negociação e uma certa distância entre os participantes;

como intitulação (*entitlement*), que significa o direito a um benefício econômico, mas que não será abordado neste trabalho; e como presente, que é uma doação voluntária de uma pessoa ao outro e implica subordinação.

A autora dá um exemplo de uma troca de presentes entre as crianças. Nesse caso, as crianças negociam não só com os seus pais, mas também com as outras crianças sobre a qualidade, o valor e o caráter dos seus presentes – realizando trabalho relacional (ZELIZER, 2002, 2011c). A personalização e o preço do presente dependem da intensidade dos laços de amizade entre as crianças (ZELIZER, 2002). Todas as três formas de pagamento definem significados simbólicos e a qualidade da relação social entre os participantes, como no exemplo de troca de presentes entre crianças. Os direitos e os presentes geralmente implicam uma relação mais durável entre os participantes do que uma compensação. (ZELIZER, 2011b).

Em relação às transferências, as crianças alemãs da pesquisa de Gebauer (2013) emprestaram dinheiro aos membros da sua família ou aos parentes próximos, mas a maioria delas não tinha a intenção de pedir esse dinheiro de volta. Elas emprestam dinheiro para ajudar as outras pessoas, nesse caso, quando os membros da sua família não possuem uma quantidade suficiente de dinheiro para pagar por alguma coisa. Uma participante argumentou que ela não espera receber esse dinheiro de volta, porque comer é mais importante do que brincar, e porque ela já tem muitos brinquedos. Assim, essa menina relata que ela não gastaria o dinheiro nos brinquedos, enquanto os seus pais precisavam do dinheiro. São situações características da relação entre os pais e a criança que envolvem transações econômicas, mas outros valores estão em jogo (GEBAUER, 2013).

Da mesma maneira, as crianças da pesquisa de Gebauer (2013) emprestam dinheiro aos seus amigos para ajuda-los. No entanto, contrariamente ao empréstimo aos membros da sua família, elas esperam receber esse dinheiro de volta em algum momento, como também limitam a quantidade de dinheiro emprestado, para sobrar dinheiro para elas também. Por essa razão, pode-se inferir que as crianças não emprestariam dinheiro a pessoas que elas não conhecem, por não saber onde elas moram e pelo medo de não receber o dinheiro de volta (GEBAUER, 2013). O empréstimo aos amigos é uma maneira de fortalecer os laços, como indicado também por Ruckenstein (2010).

Como explicado antes, na pesquisa de Ruckenstein (2010), os pais das crianças finlandesas consideraram o empréstimo do dinheiro das crianças aos seus amigos um desperdício de dinheiro, mas as crianças discordaram. Na pesquisa de Gebauer (2013), os pais de algumas das crianças alemãs também acreditaram que o dinheiro emprestado pela criança aos seus amigos é um desperdício de dinheiro, mas ao contrário à pesquisa de Ruckenstein, os filhos desses pais concordaram com eles, e não quiseram emprestar dinheiro, pelo medo de perder o dinheiro.

Dessa maneira, segundo Gebauer (2013), emprestar dinheiro a alguém requer confiança, e por isso é mais fácil para as crianças emprestar dinheiro aos membros da sua família do que aos amigos ou a pessoas que elas não conhecem. Apesar de poder emprestar dinheiro a outros, as crianças da pesquisa de Gebauer contaram que elas não pediriam dinheiro emprestado. Uma razão dada a isso pelas crianças é que elas não precisam comprar tudo, se elas não possuem uma quantidade suficiente de dinheiro, e dessa maneira, preferem guardar o dinheiro.

Ainda em relação às transferências, de acordo com Kraemer, Brugger e Jakelja (2017), mais da metade das crianças austríacas de sete até dez anos de idade já deram ou emprestaram dinheiro a outras pessoas. Aproximadamente 33% delas pediram dinheiro emprestado, contrariamente aos resultados da pesquisa de Gebauer (2013), já que quase a metade emprestou dinheiro aos seus parentes ou aos seus amigos. Os autores chamam isso de “função de construção de comunidade” do dinheiro, que significa que o dinheiro é usado nas relações entre as crianças e os seus parentes e amigos na construção de uma comunidade, para mostrar afeição, fortalecer os laços e ajudar um ao outro.

A evidência de que crianças usam o dinheiro na tentativa de fortalecer ou sustentar os laços com outras pessoas foi encontrado também por Gebauer e Ruckenstein (2010), entre as crianças alemãs de seis até oito anos e finlandesas de seis e sete anos de idade, como já mencionado antes. 34% das crianças pesquisadas por Kraemer, Brugger e Jakelja deram dinheiro a um músico de rua e 45% a uma pessoa sem-teto. Desse modo, o dinheiro é usado como um meio para criar uma relação temporária com uma pessoa que as crianças não conhecem. Além disso, 58% das crianças acreditam que os adultos deveriam doar a pessoas pobres mesmo se eles não as conhecessem (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

Na pesquisa de Kraemer, Brugger e Jakelja (2017), a origem social das crianças afeta o empréstimo e a doação do dinheiro, de modo que as crianças de origem migratória mais provavelmente dão dinheiro aos amigos e aos colegas da escola do que as crianças nativas, enquanto as crianças das classes mais altas provavelmente já emprestaram dinheiro do que as crianças das classes mais baixas. Além disso, as crianças das classes mais altas e as crianças nativas esperam que os adultos doem dinheiro a pessoas desconhecidas (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

Como Chin (2001), Gebauer (2013) notou a generosidade das crianças em relação à doação de dinheiro e, assim, às transferências. Segundo ela, as crianças alemãs dão dinheiro aos parentes e aos amigos somente por causa do sentimento de prazer por dar alguma coisa ao outro. De acordo com Borg (2017), as crianças suíças entre cinco e seis anos de idade já mostram características de empatia e conhecimento das normas morais em relação ao conceito de distribuição. Quando as crianças pesquisadas por Borg foram dadas a possibilidade de compartilhar os seus doces com uma outra criança, a maioria delas compartilhou, algumas porque acreditam que é a sua responsabilidade compartilhá-los, outras por acharem ser justo.

Nesta pesquisa serão investigadas as moralidades das crianças em relação à doação e empréstimo do dinheiro, que são relacionados com o conceito de transferências de bens, como também a natureza da cultura de troca de presentes das crianças relacionada com o conceito de distribuição. Como sugerido, por exemplo, por Zelizer (2011c) e Gebauer (2013), as crianças realizam trabalho relacional em relação a essas trocas, e a pretensão é investigar a natureza desse trabalho relacional.

A fábula²³ (ESOPO, 1977) que será contada às crianças na parte empírica da pesquisa contém o tema de distribuição, já que a cigarra, após aproveitar o verão, pede comida às formigas. Desse modo, a fábula nos fornece uma base para conversação sobre a distribuição, também relacionado com os objetivos desta pesquisa.

3.4.3 Crianças como consumidoras

“Consumo”, para Zelizer (2002), significa a aquisição de bens e serviços. As crianças compram ou solicitam aos responsáveis o desejo de possuir determinadas

²³ Veja o anexo A.

coisas, por exemplo, brinquedos, itens de coleção, como cartas de futebol, doces e salgadinhos com o seu dinheiro.

De acordo com Ruckenstein (2010), as crianças usam o dinheiro para realizar os seus próprios objetivos e desejos. No entanto, Chin (2001) identifica duas características nas compras das crianças afro-americanas, pobres e de classe trabalhadora, de 10 anos de idade: praticidade e generosidade. Na pesquisa de Chin, as crianças usaram o dinheiro que elas receberam da pesquisadora para itens úteis para elas mesmas e para presentear os membros da sua família. A autora explica que algumas causas podem estar relacionadas a obrigação de compartilhar com os membros da sua família – um valor ensinado nas famílias pobres – o sentimento de responsabilidade e o prazer em dar um presente.

Segundo Leach (1993), antes dos anos 1890, em geral, os pais norte-americanos decidiam o que os seus filhos estavam vestindo, comendo e com que eles podiam brincar. As crianças consumidoras começaram a emergir como uma categoria no começo do século XX, quando, juntamente com a intensificação da discussão dos direitos das crianças, os produtos especialmente designados para as crianças chegaram ao mercado (COOK, 2009; GILLIS, 2009). O mercado destinado às crianças foi construído inicialmente baseado nas percepções dos adultos sobre os desejos e interesses das crianças, mas durante a década de 1920 a construção desse mercado se deu pelo próprio ponto de vista das crianças (COOK, 2009).

Hoje em dia, crianças, cada vez mais jovens, desde a idade pré-escolar, são encorajadas a começar a consumir através de estratégias de marketing destinadas a tornarem-se fieis às marcas (CROSS, 1997 *apud* QVORTRUP, CORSARO E HONIG, 2009). Assim, desde os anos 1990 tem ganhado força a ideia de que a infância esteja desaparecendo, além disso, o fenômeno “KAGOY” – “Crianças Estão Envelhecendo Mais Jovens” também tem auferido destaque no período mencionado (COOK, 2009; SUTHERLAND & THOMPSON, 2001). Além disso, os comerciantes acreditam que as crianças-consumidoras de hoje são mais experientes do que nunca, e, portanto, difíceis de serem conquistadas, pois possuem poder de decisão na família não só nas compras pequenas, mas também nos investimentos maiores, como o carro da família ou o destino de férias (COOK, 2009). Cook (2009) argumenta que a questão não é tanto sobre o desaparecimento da infância, mas sim, sobre a mudança na relação entre os pais e os filhos nas questões de consumo.

De acordo com Cook (2008; 2009), a presença e as práticas das crianças de até 12 anos de idade deveriam ser investigadas como constitutivas da cultura comercial, pois o consumo delas não somente inclui compras individuais, mas é também uma forma de se envolver com o mundo de uma maneira significante. Desse modo, o autor fala sobre uma cultura de consumo de infância. Ele destaca que a infância como uma instituição social precede qualquer criança individual. Desse modo, Cook argumenta que as crianças não deveriam ser tratadas como “despesas extras”, mas como vital para a criação e para o desenvolvimento de vários significados em relação ao mundo dos bens. Assim, Cook também fortalece a ideia de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011): as crianças são ativas na reprodução da cultura circundante, inclusive pelo seu modo de consumo. Na verdade, segundo Cook (2008), ninguém escolhe ser um consumidor, pois todos nascem na sociedade de consumo.

Segundo Ruckenstein (2010), as crianças de idade pré-escolar estão conscientes de que a cultura de consumo contemporânea encoraja o cumprimento dos objetivos de curto prazo para satisfação do prazer individual, pois elas estão cercadas por um número incontável de brinquedos que as empresas as encorajam a adquirir. O recebimento de um brinquedo novo redefine os velhos como inúteis – brinquedos sem valor. De acordo a pesquisadora, embora a cultura de consumo seja descrita às crianças como algo que pode ser individualmente controlada, elas veem o seu desejo de continuamente comprar novos brinquedos como difícil de entender e controlar. Por exemplo, as crianças da pesquisa de Gebauer (2013) sabem que já possuem muitos brinquedos, e não deveriam comprar mais se elas não brincarão com os novos brinquedos. Por isso, algumas das crianças mencionaram que elas não compram brinquedos com o seu próprio dinheiro, mas deixam os seus pais compra-los – não só porque os brinquedos são caros, mas porque as crianças já possuem muitos. (GEBAUER, 2013).

Segundo Gebauer (2013), as crianças alemãs pouparam para consumir e consomem para depois poupar de novo – quando as crianças não têm uma quantidade suficiente de dinheiro para comprar o que elas querem, elas pouparam, para gastar quando acumularem a quantidade de dinheiro. Segundo Gebauer, enquanto algumas crianças alemãs pouparam até um certo limite e depois usam o dinheiro para comprar alguma coisa, outras pouparam porque depois de gastar o dinheiro, entendem que teriam uma quantidade menor de dinheiro.

No entanto, segundo Gebauer (2013), nem sempre as crianças pouparam para realizar um desejo, mas algumas delas pouparam para alcançar um desejo no futuro. Algumas pouparam porque os seus pais assim desejam e, de certa forma, impõem. As crianças da pesquisa de Gebauer também pouparam para os membros da sua família e para emergências, como para situações de doença repentina. A maioria delas possui uma conta no banco para poupar dinheiro, como também pelo menos dois cofrinhos. As crianças usam os cofrinhos para propósitos diferentes, por exemplo, para colocar moedas em uma e notas no outro, ou quando um cofrinho fica cheio de dinheiro, o outro passa a ser usado. Um cofrinho cheio é levado pelos pais ao banco para colocar o montante na conta, ou esvaziado na carteira das crianças (GEBAUER, 2013).

Ainda, de acordo com Kraemer, Brugger e Jakelja (2017), 82% das crianças pesquisadas pouparam pelo menos uma parte da sua mesada, e 85% pouparam partes dos seus presentes. 83% de todas as crianças que pouparam dinheiro guardam pelo menos uma parte desse dinheiro em casa, enquanto 40% possuem um “livro de poupança” (*savings book*) – uma forma comum de poupança na Áustria que paga juros ao dinheiro poupado – ao invés de estoques ou outros produtos financeiros. 40% das crianças pouparam todo o dinheiro, enquanto 40% pouparam pelo menos a metade do seu dinheiro. 40% pouparam para desejos específicos relacionados com o consumo, 25% pouparam para se tornar ricos e 15% porque os seus pais assim desejam. As crianças de classes mais baixas pouparam uma quantidade menor do seu dinheiro do que as crianças das classes mais altas (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

Embora Ruckenstein (2010) observou que as crianças finlandesas são ensinadas a poupar dinheiro, ela argumenta que na verdade, poucas crianças verdadeiramente pouparam dinheiro de maneira calculada para compras maiores ou para um futuro mais seguro. De acordo com Ruckenstein, a cultura de consumo é descrita às crianças finlandesas como algo que pode ser individualmente controlado alcançando um equilíbrio entre os objetivos de longo e de curto prazo: poupando dinheiro e consumindo de uma maneira equilibrada. No entanto, as crianças da pesquisa de Ruckenstein pouparam somente quando elas não têm uma coisa interessante para comprar, e são facilmente atraídas pelos objetivos de curto prazo.

Assim, Ruckenstein (2010) argumenta que ao invés de poupar, as crianças coletam dinheiro. Desse modo, as crianças não pensam na conexão entre a quantidade do dinheiro “poupada” ou coletada e o poder de compra desse dinheiro. Em vez disso,

elas coletam dinheiro para comparação entre os seus amigos, e para informar que elas ainda possuem a mesma quantidade do dinheiro, elas gostam de enfatizar para os seus amigos que elas pouparam o dinheiro e não compraram nada com ele (RUCKENSTEIN, 2010).

Segundo Kraemer, Brugger e Jakelja (2017), 75% das crianças consideram imoral “comprar” boas notas na escola ou comprar amizade. De acordo com os pesquisadores, ao entrevistar as crianças com uma origem migratória, elas consideram a corrupção, ou seja, o suborno dos policiais ou dos professores, menos imoral do que as outras crianças. Segundo eles, isso é possivelmente causado pela corrupção nos países de origem dessas crianças.

Nas entrevistas Kraemer, Brugger e Jakelja (2017) também descobriram que as crianças das classes mais baixas consideram o pagamento pelas boas notas ou pela amizade menos repreensível do que as crianças das classes mais altas: segundo eles, as crianças das classes mais baixas em geral não conhecem os limites do dinheiro como meio de troca tão bem quanto as crianças das classes mais altas. No entanto, as últimas consideram menos imoral o pagamento pela assistência médica de mais qualidade do que as outras crianças, o que prova que nem as crianças das classes mais altas conhecem perfeitamente os limites morais da função do dinheiro como meio de troca (KRAEMER, BRUGGER & JAKELJA, 2017).

Como Chin (2001) e Ruckenstein (2010) também notaram, as crianças da pesquisa de Gebauer compram coisas aos seus amigos e aos membros da sua família por causa do prazer de dar, especialmente nos aniversários dessas pessoas, para fortalecer os laços. Os brinquedos são frequentemente usados para a fortificação e a modificação das relações sociais das crianças e para a definição da posição social. Desse modo, o dinheiro pode ser visto como um gesto de agradecimento ou como um meio para satisfazer desejos no mundo das crianças (RUCKENSTEIN, 2010.)

Assim, nesta pesquisa, serão investigadas as crianças como consumidores: se elas têm poder em relação às decisões de compra da família e, deste modo, na constituição do orçamento doméstico, e quais as estratégias de negociação dessas crianças para ganhar poder de decisão nesse contexto.

A fábula²⁴ (ESOPO, 1977) que será contada às crianças na parte empírica da pesquisa contém os temas de consumo e poupança na forma dos grãos que tanto as formigas quanto a cigarra procuram em momentos diferentes da fábula, as formigas poupando a comida para a ter no inverno futuro. Desse modo, fornece uma base para conversação sobre os temas mencionados, que estão relacionados com os objetivos da pesquisa. No próximo capítulo será apresentado a metodologia da presente pesquisa.

²⁴ Veja o anexo A.

4. Percursos da pesquisa empírica

4.1 Métodos e técnicas utilizados

A pesquisa foi viabilizada por meio da técnica de grupo focal, que foi constituído de quatro a dez crianças de seis a oito anos de idade, no 1º ano escolar na Finlândia e no 1º e 2º ano escolar no Brasil. Como, no Brasil, as crianças podem iniciar o primeiro ano escolar com seis anos, caso complete até o mês de março (a partir da mudança da implantação do ensino fundamental que passou a ter nove anos); assim, no decorrer da pesquisa notamos que algumas das crianças do primeiro ano podem ser um ano mais jovens do que as crianças da Finlândia, que completam sete anos no ano inicial escolar.

No grupo focal foram incluídas atividades lúdicas (uso de fábula) tanto para prender a atenção das crianças quanto para permitir adentrar em seus universos sociais. Como uma técnica de investigação complementar foi aplicada um questionário²⁵ aos pais das crianças participantes, para descobrir a implicação dos papéis das crianças no orçamento doméstico – buscando dar conta do último objetivo específico proposto neste trabalho.

Para direcionar a conversação, foi contada uma fábula²⁶ sobre as formigas e a cigarra e apresentadas perguntas²⁷ relacionadas às estratégias de produção, distribuição e consumo, anteriormente esclarecidas nesta pesquisa. A criação da fábula é creditada a Esopo (1977), que viveu na Grécia na idade antiga.

De acordo com Martins e Conceição (2015), fábulas surgiram inicialmente como tradição oral, com a intenção de transmitir e ensinar valores morais às crianças. Nelas, o comportamento humano é criticado usando animais como os personagens principais (MARTINS & CONCEIÇÃO, 2015). Desse modo, como o objetivo deste trabalho é descobrir as moralidades das crianças sobre o dinheiro, uma fábula que contém os temas de trabalho, geração do valor, distribuição, consumo e poupança e a conexão entre o presente e o futuro nos serviu como base para adentrar e estimular o andamento do roteiro com perguntas previamente estruturado sobre os temas mencionados.

Além disso, para as crianças visualizarem a fábula, fizeram parte da dinâmica figuras como três formigas, uma cigarra, notas musicais, sementes e folhas feitos de

²⁵ Veja o apêndice D.

²⁶ Veja o anexo A.

²⁷ O apêndice C mostra o plano de perguntas para as crianças.

papel EVA. Um cofrinho de porco e algumas imagens²⁸ foram também mostrados durante a dinâmica. A atividade teve a duração entre 30 e 45 minutos em cada escola, aproximadamente. Depois da atividade, recompensamos as crianças com adesivos infantis com uma temática do mundo animal, para reconhecer a importância da sua participação na atividade.

Por meio da conversação e das atividades buscamos descobrir quais as percepções e moralidades das crianças brasileiras e finlandesas em relação ao dinheiro, especialmente aos seus papéis nas transações econômicas como produtores, distribuidores e consumidores (cf. ZELIZER, 2002).

Vale relembrar que o primeiro objetivo específico visava identificar as percepções relacionadas ao trabalho, ao trabalho doméstico e ao dinheiro e mapear as fontes do dinheiro das crianças e as suas estratégias nas situações de negociação com os pais sobre o dinheiro. Este objetivo refere-se ao papel de produtor que é intimamente relacionado com o trabalho: produção de valor. Deste modo, essa etapa foi operacionalizada ao apresentar a fábula às crianças e através do questionário destinado aos pais. A fábula foi usada como um incentivo às crianças a falar sobre as suas percepções a respeito da importância do dinheiro e do trabalho. Desse modo, durante a conversa, buscamos observar se as crianças já pensam sobre o seu futuro – especificamente sobre as suas profissões e os seus salários.

O segundo objetivo específico é relacionado com o papel de distribuidor. Como explicado anteriormente, a distribuição aqui refere à distribuição do valor, como nesses dois objetivos: a doação, o crédito e o empréstimo do dinheiro, como também a de troca de presentes entre as crianças. Esse objetivo específico foi operacionalizado por meio de apresentação da mesma fábula – buscado estimular o imaginário da criança sobre a doação. Desse modo, foram capturadas as normas que dirigem a troca de presentes do ponto de vista das crianças, como também o efeito no orçamento doméstico.

O terceiro objetivo específico relaciona-se com o papel de consumidor – a aquisição de itens e serviços – visando entender se as crianças participam das decisões de compras da família. Isso foi também investigado do ponto de vista dos pais, por meio do questionário. Além disso, buscamos observar o nível de importância das crianças nas compras (CHIN, 2001; FOURCADE & HEALY, 2007; GEBAUER, 2013; RUCKENSTEIN,

²⁸ Veja o anexo B.

2010). Neste contexto, buscamos também identificar as estratégias de negociação das crianças em relação às compras da família. Esse objetivo se relaciona com a abstenção do consumo – a poupança – com o intuito de averiguar os modos de poupança das crianças, seja via a fábula bem como a ideia do “cofrinho”.

O quarto objetivo foi viabilizado por meio do questionário destinado aos pais das crianças participantes da pesquisa. O questionário²⁹ conteve perguntas sobre as fontes do dinheiro da criança, as tarefas domésticas realizadas em casa pela criança, os modos de poupança da criança e o seu nível de participação nas decisões de compras da família.

Na parte teórica deste trabalho foram coletados dados econômicos, sociais, políticos e culturais sobre o Brasil e a Finlândia e, desse modo, identificado a constituição da definição da criança, seus deveres e obrigações nos dois países. Por último, através dos resultados dos objetivos específicos anteriores, foi discutido como se constitui moralmente os deveres e as obrigações das crianças no que tange ao papel de produtor, distribuidor e consumidor, e como isso afeta o orçamento doméstico.

Para suporte na interpretação das reações, relações e perspectivas das crianças, a pesquisa empírica foi filmada. No entanto, as identidades das crianças e a dos seus pais foram protegidas, e por isso, os nomes e as imagens não foram divulgados neste trabalho e não serão revelados em nenhuma hipótese. Depois da transcrição, a filmagem foi deletada. Os resultados das pesquisas conduzidas no Brasil e na Finlândia foram comparados, para descobrir as possíveis diferenças e semelhanças entre as percepções e moralidades das crianças sobre as questões acima mencionadas.

No dia 1 de agosto de 2018, a dinâmica foi testada com os estudantes já adultos de um grupo de estudos na Universidade Federal de Pelotas no Brasil. As opiniões dos membros do grupo foram consideradas no processo de desenvolvimento, e em especial da construção do roteiro para a dinâmica.

Além disso, no dia 6 de agosto de 2018 foi realizada uma pesquisa exploratória em Pelotas, no Brasil, com um menino de sete anos e uma menina de nove anos de idade, que estudam em uma escola particular. A pesquisa teve a duração de aproximadamente 30 minutos. A mãe das crianças e uma ajudante acompanharam a dinâmica. A pesquisa exploratória teve o intuito de validar o plano de perguntas e

²⁹ Veja o apêndice D.

organizar a dinâmica lúdica. Depois da realização da pesquisa exploratória, a pesquisa empírica foi efetivamente realizada com as crianças nas escolas. No próximo subitem serão apresentados os locais de pesquisa.

4.2 Locais de pesquisa

O contato foi estabelecido via escolas primárias em Pelotas no Rio Grande do Sul no Brasil e em Oulu na Finlândia via um “clube da tarde”, ligado com o funcionamento de algumas escolas primárias na referida cidade finlandesa. A localização da cidade de Pelotas é mostrada na Figura 2 abaixo: a Figura 2a) apresenta a localização do Brasil e do estado do Rio Grande do Sul em relação à América do Sul, a Figura 2b) apresenta a localização da cidade de Pelotas em relação ao estado do Rio Grande do Sul, enquanto as Figuras 2c) e 2d) apresentam a área urbana da cidade de Pelotas.

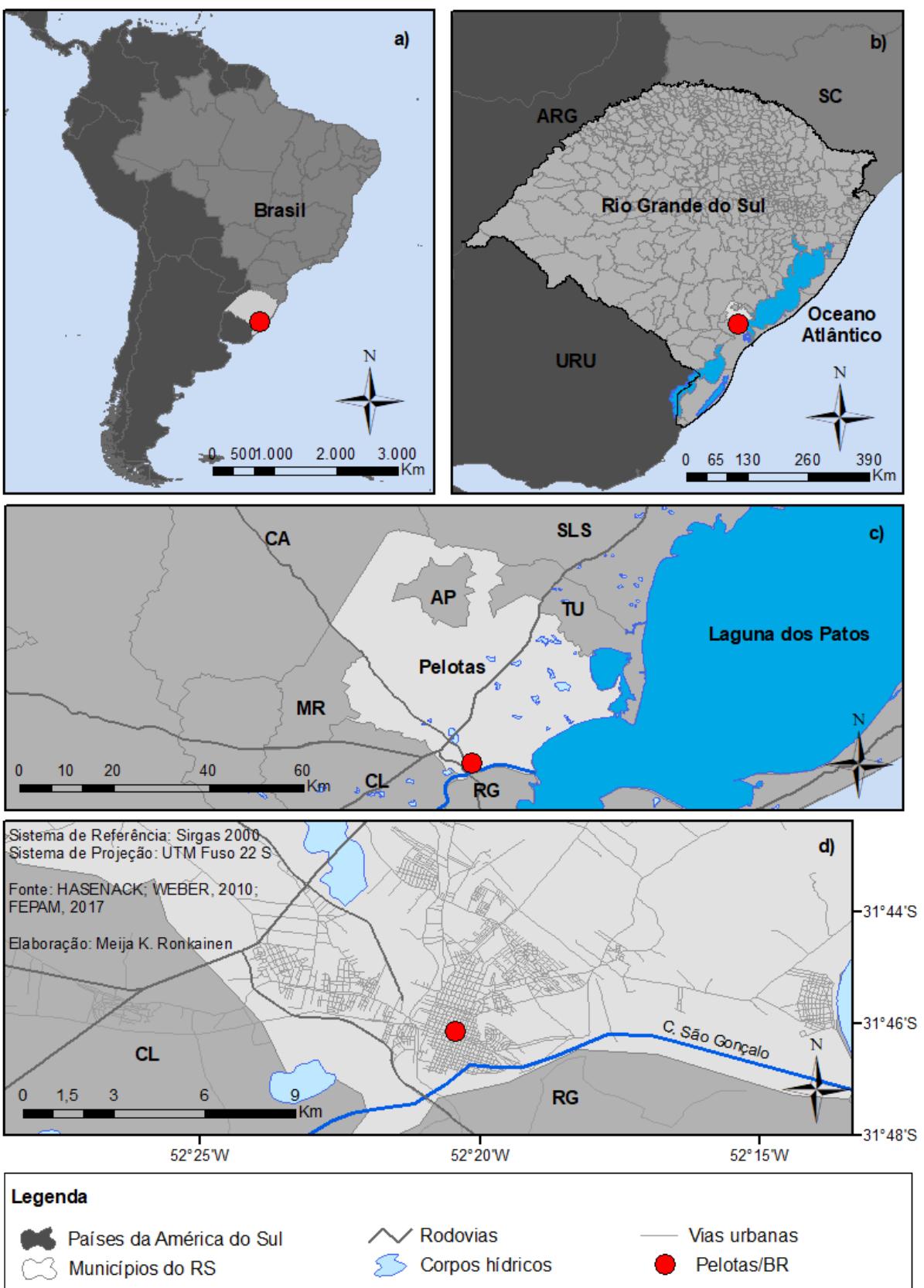


Figura 2: A localização da cidade de Pelotas.
Fonte: HASENACK & WEBER (2010); FEPAM (2017).

De maneira semelhante, a Figura 3 abaixo mostra a localização da cidade de Oulu: a Figura 3a) apresenta a localização da Finlândia em relação à Europa, a Figura 3b) a cidade de Oulu em relação à Finlândia, a Figura 3c) a localização de Oulu em relação à Província de Ostrobótnia de Norte (*Pohjois-Pohjanmaa*) e a Figura 3d) a área urbana de Oulu.

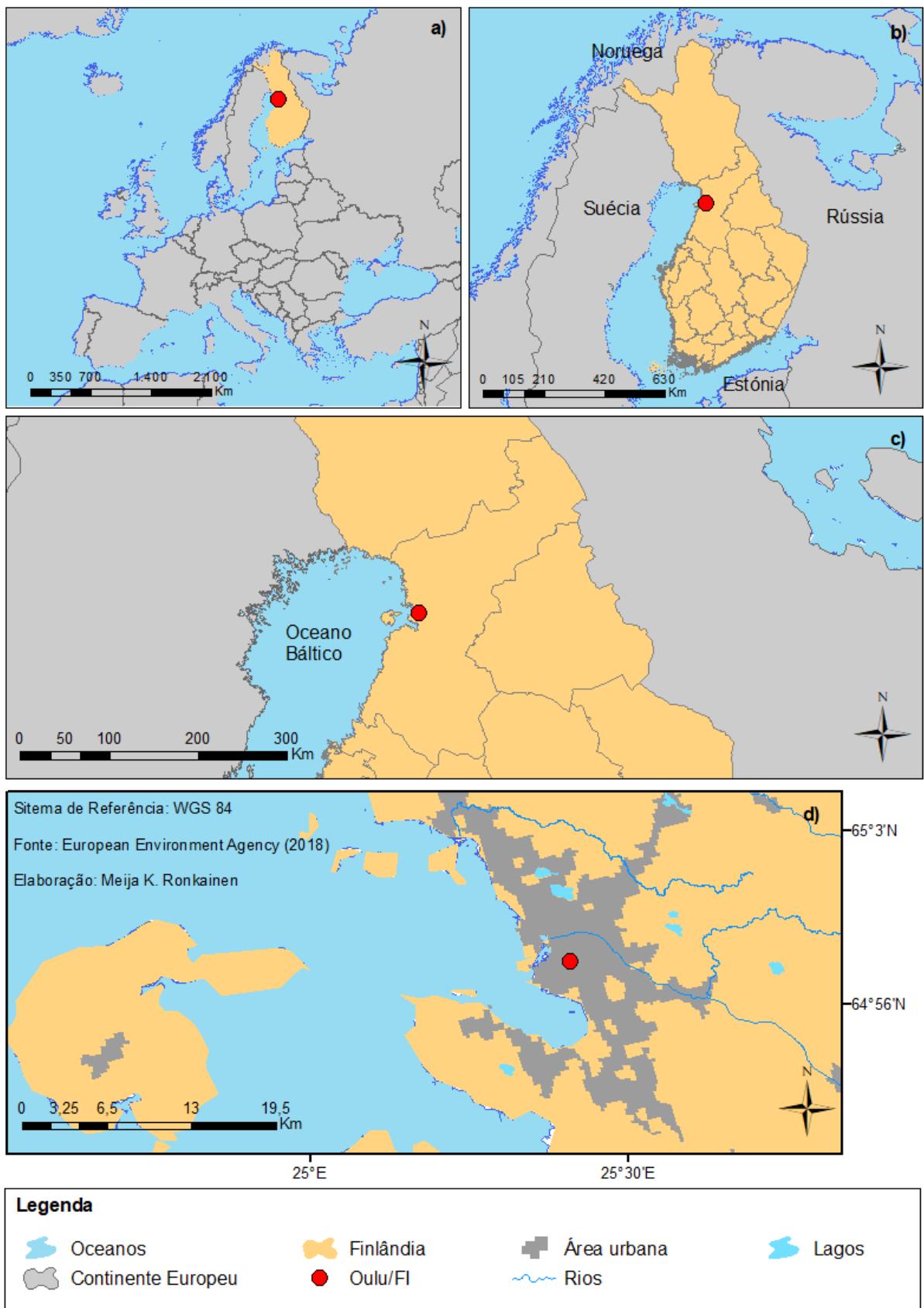


Figura 3: A localização da cidade de Oulu.
Fonte: EEA (2018).

Neste sentido, cabe ressaltar que na Finlândia só existem escolas publicamente financiadas, mas no Brasil existem escolas públicas e particulares. No Brasil, foram visitadas duas³⁰ escolas públicas e uma escola particular, para delimitar com mais precisão o universo que será analisado e comparado. As escolas particulares funcionam com base na cobrança de taxas dos seus usuários, enquanto que as escolas públicas são financiadas pelos governos municipais, estaduais ou federais. Na Finlândia, foi visitado um clube da tarde.

O clube da tarde, no qual a pesquisa empírica foi realizada na Finlândia, está localizado na região sul da cidade. Os clubes de tarde são coordenados pelos serviços de juventude da cidade e, por isso, são públicos. Os estudantes que frequentam o clube vêm de duas escolas diferentes, ambas localizadas perto do clube. Os clubes de tarde são destinados às crianças de primeira e segunda série – principalmente às de primeira série – cujos pais ainda estão trabalhando ou estudando no momento em que as aulas acabam na escola. Os clubes têm um custo de € 100,00³¹ por mês (OULUN KAUPUNKI, 2018), com a exceção dos pais que recebem apoio ao rendimento³² e para cujos filhos, consequentemente, o clube da tarde é gratuito.

A primeira escola pública visitada em Pelotas, no Brasil, é localizada na região leste da cidade. Ela é uma escola municipal que funciona em Pelotas há mais que 60 anos. Já a segunda escola pública visitada em Pelotas é localizada na região central da cidade. Ela é uma escola estadual e funciona em Pelotas há quase 90 anos. A escola particular visitada é localizada na região central de Pelotas e foi fundada quase 130 anos atrás, vale ressaltar que é uma escola fundada pelos princípios cristãos.

³⁰ Foram realizadas em duas escolas, porque na primeira escola pública, o número de crianças participantes foi menor que oito, que seria o número ótimo de participantes para um grupo focal.

³¹ Em reais aproximadamente R\$ 478,98; de acordo com a taxa de conversão do dia 24 de setembro de 2018.

³² “Apoio ao rendimento (*toimeentulotuki*) é o último recurso de uma pessoa ou de uma família, que cobre despesas primárias de vida. [...] Uma pessoa ou uma família que mora na Finlândia pode solicitar apoio ao rendimento, se a renda e as despesas não são suficientes para as despesas necessárias. Como renda são também calculados os outros benefícios sociais. O apoio ao rendimento é destinado a ser um apoio temporário, e o seu objetivo é auxiliar no período de dificuldades temporárias, prevenir o surgimento destas e promover a sobrevivência independente.” (KANSANELÄKELAITOS, 2018b; Tradução própria). Em 2018, a parte básica do apoio ao rendimento para uma pessoa que mora sozinha é € 491,21 por mês (KANSANELÄKELAITOS, 2018a). € 491,21 é em reais aproximadamente R\$ 2088,78; de acordo com a taxa de conversão do dia 23 de outubro de 2018.

4.3 Considerações éticas

Ruckenstein (2010) argumenta que entrevistas em grupo, conduzidas por grupo focal, têm sido confirmadas como um bom método para estudar crianças. Grupos focais fornecem às crianças um cenário familiar, por exemplo, a escola, como também podem ajudar a reduzir as hierarquias entre o adulto pesquisador e as crianças (LANGE & MIERENDORFF, 2009). Além disso, a conversa em grupo tem o potencial de desencadear memórias e encorajar as crianças a dar a sua opinião depois de ter ouvido a contribuição de uma outra criança (KÖLBL & BILLMANN-MAHECHA, 2005 *apud* LANGE & MIERENDORFF, 2009).

Segundo Morrow e Richards (1996), a coprodução de informação junto com a criança na situação de pesquisa é possivelmente uma maneira facilitadora de coleta de informações do que questões orientadas diretamente para as crianças. Eles também argumentam que as crianças possivelmente precisam de tempo para conhecer o adulto pesquisador, antes de conseguir contar sobre as suas experiências e opiniões pessoais (MORROW & RICHARDS, 1996).

Neste sentido, vale enfatizar que a maioria das crianças responderam às perguntas ou até contaram histórias sem ter sido perguntados. Isso mostra que estas crianças confiaram na pesquisadora e na sua ajudante suficientemente para expor as suas opiniões sobre o tópico. Sendo assim, algumas das crianças ficaram mais quietas durante a atividade e outras mais agitadas. Entretanto, todas as crianças que participaram da pesquisa, incluindo as mais tranquilas, responderam pelo menos algumas das questões, se não todas.

Além disso, como já exposto, antes de conduzir a conversação com questões mais objetivas, foi apresentada uma fábula, para deixar as crianças mais descontraídas em relação à participação na pesquisa. De acordo com Kyrönlampi-Kylmänen e Määttä (2011), as crianças falam quando elas estão brincando. As atividades lúdicas poderão deixar as crianças à vontade, e com isso a conversação poderá fluir livremente – isso possibilita os resultados serem mais precisos do que via a aplicação direta de questionários estruturados, onde as respostas podem ficar limitadas (SOBRINHO, 2008).

É importante proteger as crianças durante todo o processo de pesquisa (MORROW & RICHARDS, 1996). Como já mencionado, as identidades das crianças

foram protegidas nessa pesquisa e, desse modo, os nomes delas não foram e não serão divulgados.

Seguindo as etapas, a pesquisadora e sua ajudante explicaram para todos os atores envolvidos na dinâmica o propósito e a natureza da sua pesquisa para o melhor entendimento possível pelos participantes (MORROW & RICHARDS, 1996). Isso é importante para receber o “consentimento ou dissenso informado” dos pais, como também das crianças pesquisadas. O recebimento de autorização dos pais das crianças (MORROW & RICHARDS, 1996) e da escola foi fundamental para a realização desta pesquisa³³. Também foi importante permitir as crianças decidirem se querem ou não participar da pesquisa, e deixá-las desistir em qualquer momento. Os modelos de formulários de autorização dos pais e de consentimento das crianças são mostrados nos apêndices A e B.

Neste capítulo, apresentamos os caminhos seguidos pela pesquisa. No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados.

³³ De acordo com Morrow e Richards (1996), é perigoso assumir que uma pesquisa passada por um comitê de ética é uma pesquisa ética – os comitês de ética são geralmente constituídos por membros de profissões relevantes, como por exemplo de doutores no caso de pesquisa médica. Morrow e Richards declaram que eles não conhecem comitês de ética com membros que seriam crianças, e tampouco comitês que consultariam as crianças em relação às pesquisas envolvendo crianças. Os autores argumentam que os comitês de ética existem para proteger tanto os pesquisadores e as instituições onde a pesquisa será realizada quanto os sujeitos da pesquisa. Eles sugerem que as considerações éticas deveriam depender do contexto e ser repensadas durante toda a pesquisa, enquanto no mesmo tempo evitando a definição dos princípios éticos de acordo com os interesses do próprio pesquisador, por considerar as recomendações gerais, por exemplo, da literatura ou dos comitês de ética. (MORROW & RICHARDS, 1996). A pesquisa empírica deste trabalho não foi invasiva na maneira como, por exemplo, algumas pesquisas que são realizadas pela área de saúde. No entanto, as considerações éticas foram consideradas e ponderadas durante toda a pesquisa, nas maneiras mencionadas neste capítulo.

5. Análise dos dados

5.1 Apresentação

5.1.1. O “clube da tarde” na Finlândia

A primeira parte da pesquisa empírica foi realizada em Oulu, na Finlândia, em agosto de 2018. Um contato foi estabelecido com uma instrutora de um clube da tarde por meio da planejadora de atividades de tarde na referida cidade. Um formulário de autorização³⁴, um formulário de consentimento de participação³⁵ e um questionário³⁶ foram mandados com intermédio da instrutora do clube aos responsáveis de 26 crianças deste clube da tarde. Neste espaço frequentam crianças de pelo menos duas escolas diferentes. Uma pessoa que trabalha com crianças mais jovens ajudou na realização desta parte da pesquisa.

Das 26 crianças, oito (30,77%) devolveram os formulários de autorização com resposta positiva, enquanto sete crianças (26,92%) não quiseram participar da pesquisa, e 11 crianças (42,32%) não devolveram os formulários.

Das oito crianças participantes, duas (25%) são meninas e seis (75%) meninos. Todos os participantes são do 1º ano escolar, por isso, ou já tem sete anos ou vão completar sete anos durante o ano de 2018. Os nomes dos participantes não serão divulgados para manter o anonimato; assim, no restante deste trabalho, as crianças participantes da Finlândia serão referidas como: FA1 (seis anos), FA2 (sete anos), FO1 (seis anos), FO2 (seis anos), FO3 (sete anos), FO4 (seis anos), FO5 (não divulgou a sua idade) e FO6 (sete anos). Na abreviação, a letra “F” significa “Finlândia” e as letras “A” e “O” assinalam o sexo da criança, “A” sendo “Menina” e “O” sendo “Menino”, já o número identifica a criança individual. O FO6 participou da primeira metade da pesquisa e depois saiu por assim desejar.

Além de duas exceções, as responsáveis das crianças participantes devolveram o questionário destinado aos pais completamente preenchido. Os responsáveis do FO5 não devolveram o questionário, enquanto a responsável do FO6 somente respondeu as primeiras cinco das nove perguntas.

³⁴ Veja o apêndice A2.

³⁵ Veja o apêndice B2.

³⁶ Veja o apêndice D2.

O roteiro inicial conta com perguntas sobre o universo da criança sobre os programas de televisão ou filmes que elas assistem em casa, na tentativa de criar uma relação de confiança e proximidade. Cinco das oito crianças (FA1, FA2, FO1, FO5 e FO6; 62,50%) mencionaram programas infantis. As crianças assistem programas de televisão, como “*Pikku Kakkonen*³⁷ (FA1, FO5 e FO6), e filmes como “*Vaiana*³⁸ (FA2), “*Minions*” (FA1), “*My Little Pony*” (FO6), além de filmes como “*Batman*” (FO1) e “*Star Wars*”, e jogos de futebol ou hóquei de gelo mostrados na televisão (FO3).

Vale destacar, que o futebol foi mencionado na Finlândia, enquanto no Brasil, considerado o “país de futebol”, nenhuma das crianças mencionou sobre tal esporte em relação aos programas de televisão assistidos. Também um programa de televisão chamado “*Fort Boyard Finlândia*” (FA2) e os filmes “*Uuno Turhapuro*³⁹ (FO3) apareceram na discussão. Nessa parte, o FO6 mencionou tanto o celular e o YouTube quanto a televisão como dispositivos por meio do qual ele assiste programas. Três crianças (FO1, FO5 e FO6) mencionaram os canais de televisão que eles assistem.

Além disso, as crianças foram perguntadas se elas leem livros em casa, ou se os seus pais leem para elas. Duas das oito crianças (FA2 e FO3) responderam que elas leem livros em casa, enquanto outras três responderam que eles ou olham (FO1) ou alguém lê os livros para elas (FO1, FO5, FO6). O FO1 respondeu que ele olha a revista “*Pato Donald*” em casa, bem como alguém lê livros para ele, enquanto o FO5 mencionou que na casa do seu pai, é contada história para dormir. O FO6 relatou que é contada história para dormir todos os dias. A FA2 empresta livros infantis da biblioteca: ela respondeu que ela lê muito. O FO3 lê livros de recordes. Três das crianças (FA1, FO2 E FO4) não responderam à pergunta. Desse modo, a maioria das crianças (cinco das oito crianças, 62,50%) tem contato com livros, seja isso porque elas mesmas leem ou porque alguém, provavelmente um membro da família, realiza a leitura para essas crianças.

Consequentemente a pesquisadora perguntou se as crianças já tinham ouvido uma história com formigas e uma cigarra. Três das oito crianças (FA2, FO4 e FO5, 37,50%) já tinham ouvido uma história assim, enquanto o FO6 mencionou uma música que ele ouviu que têm versos sobre uma formiga e uma cigarra, mas também sobre uma

³⁷ “*Pikku Kakkonen*”, em português “Pequeno número dois” (tradução própria), é um programa de televisão finlandesa de tipo revista, destinado às crianças.

³⁸ O nome desse filme no Brasil é “*Moana*”.

³⁹ *Uuno Turhapuro* é um caráter de comédia finlandês dos anos 1970.

aranha, semelhantes à nossa fábula. Além disso, o FO1 e o FO3 não conheceram a fábula, e a FA1 e o FO2 não responderam. Desse modo, só a minoria (três das oito crianças, 37,50%) destas crianças finlandesas mencionaram conhecer a fábula, ou pelo menos uma versão dela, já que existem várias.

As crianças finlandesas se comportaram bem durante a realização da pesquisa, na maioria das vezes levantando a mão para pedir a permissão para falar. Elas ficavam brincando com as formigas, a cigarra, as folhas, as sementes e as notas musicais feitos de folha de EVA, e com o cofrinho de porco, durante a pesquisa.

Como as crianças finlandesas foram conduzidas para a sala pelas instrutoras no momento que as crianças chegaram ao clube da escola, algumas tiveram que esperar até 30 minutos para os outros participantes chegarem. Possivelmente por causa disso, no final da pesquisa, elas começaram a ficar mais agitadas, já querendo sair da sala de pesquisa. Por isso, a pesquisadora e a ajudante aceleraram a apresentação das perguntas, somente perguntando sobre os temas mais importantes. Assim, além do FO6 que saiu pelo seu próprio motivo, as demais crianças participaram da pesquisa até o fim.

Como as crianças finlandesas ficaram mais agitadas, a ajudante, que possui experiência em trabalhar com crianças, tornou a parte final da pesquisa mais ativa, pedindo as crianças a se levantar e se sentar conforme as suas respostas. Isso ajudou a manter as crianças mais interessadas em ficar na sala e continuar a conversa.

Essa dinâmica demorou aproximadamente 45 minutos. No final da pesquisa, as crianças finlandesas receberam adesivos infantis com temática do mundo animal como forma de agradecimento pela participação na pesquisa. Os adesivos do FO6 ficaram a ser entregues pela instrutora do clube. Elas pareceram ficar felizes ao receber os adesivos, comparando-os com os das outras crianças.

É importante mencionar que como a atividade envolveu a questão do dinheiro, o FO1, ao ver os envelopes que continham os adesivos, comentou repetidamente, antes de abri-lo, que ele acreditaria que poderia ser dinheiro dentro do envelope. No entanto, ao descobrir que o “prêmio” pela participação foram adesivos, ele se demonstrou feliz e satisfeito, comparando os adesivos com os dos outros. Além disso, a FA2 deixou o

envelope para abri-lo em casa, e o FO4 não conseguiu abri-lo na sala de pesquisa⁴⁰. As outras crianças comentaram sobre os adesivos, e compararam os com os demais.

5.1.2 A primeira escola pública no Brasil

A segunda parte da pesquisa empírica começou com uma visita a uma escola pública em Pelotas, no Brasil, em outubro de 2018, juntamente com uma bolsista de iniciação científica⁴¹. Um contato foi estabelecido com a coordenadora da escola. Um formulário de autorização⁴², um formulário de consentimento⁴³ e um questionário⁴⁴ foram mandados com intermédio da coordenadora aos responsáveis de 26 crianças do 1º ano escolar. Somente cinco crianças (19,23% da turma toda) devolveram os formulários e o questionário, preenchidos pelos seus responsáveis, e com a autorização do responsável. De acordo com a coordenadora, algumas das crianças esqueceram de devolver o formulário. Todos os responsáveis dessas crianças devolveram o questionário preenchido. O responsável da BPU1A2 só não respondeu à primeira pergunta.

Das cinco crianças, duas (40%) são meninas e três (60%) meninos. As cinco crianças são do 1º ano escolar e, por isso, completaram seis anos pelo menos até março de 2018. Os nomes dos participantes não serão divulgados para manter o anonimato deles, assim as crianças participantes desta escola serão referidas como: BPU1A1 (6 anos), BPU1A2 (6 anos), BPU1O1 (6 anos), BPU1O2 (6 anos) e BPU1O3 (7 anos). Na abreviatura, a letra “B” significa o Brasil, “PU1” significa a primeira escola pública visitada, as letras “A” e “O” assinalam o gênero da criança, “A” sendo menina e “O” menino, e o último número identifica a criança individualmente.

Como etapa inicial, a ajudante perguntou sobre quais programas de televisão e filmes elas assistem em casa. Duas das cinco crianças da primeira escola pública brasileira (BPU1O1 e BPU1O3) responderam que eles gostam de filmes de terror. No entanto o BPU1O1 especificou dizendo assim: “Eu também, eu vejo algum filme de terror,

⁴⁰ A pesquisadora e a ajudante não ouviram ele dizendo que ele não consegue abrir o envelope, porque elas estavam conversando com as outras crianças, e porque o FO4 já esteve longe da pesquisadora e da ajudante.

⁴¹ Bolsista de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS) vinculada ao grupo de pesquisa GENS e ao projeto de pesquisa: “Ressignificando a economia: da economia doméstica ao empreendedorismo e os projetos de educação financeira e fiscal no Brasil”, cadastrado no Cobalto (UFPel) – código: COCEPE 9178.

⁴² Veja o apêndice A1.

⁴³ Veja o apêndice B1.

⁴⁴ Veja o apêndice D1.

mas só que de animação... Tipo assim, é só trolagem". Ele também mencionou que gosta de ouvir música de terror. Filmes de terror não apareceram na discussão na Finlândia, no entanto, não ficou claro quais filmes especificamente as crianças desta escola brasileira classificam como filmes de terror. Além disso, a BPU1A2 mencionou "As Meninas Superpoderosas" e o BPU1O2 mencionou um canal de televisão que ele assiste. A BPU1A1 não respondeu à pergunta.

Em seguida, foi perguntado sobre a leitura de livros (sozinhos ou juntos com os pais). Só o BPU1O1 respondeu que gosta de ler; no entanto, ele também mencionou que não lê porque não tem livros. As outras quatro crianças responderam que não sabem ler. A BPU1A1 adicionou que enquanto ela não sabe ler, mas os seus pais leem para ela. Desse modo, enquanto o BPU1O1 respondeu que ele gosta de ler, a maioria destas crianças (quatro dos cinco, 80%), ele incluído, não tem muito contato com livros, isso pode ser decorrência da idade e do início do período de alfabetização. Assim, nenhuma das crianças desta escola conhecia a fábula.

As crianças se comportaram bem durante a pesquisa. No final da pesquisa, elas pareciam se sentir mais confortáveis na presença da pesquisadora e da bolsista ajudante, e se movimentaram mais pela sala, onde estava acontecendo a dinâmica. Antes de contar a história, a pesquisadora deu as figuras – as formigas e a cigarra – e mais tarde o cofrinho de porco também. Entretanto, no final da pesquisa algumas delas, especialmente a BPU1A1, vieram na frente da sala para olhar as notas musicais, as folhas e as sementes.

Deste modo, 45 minutos foram reservados para a realização da pesquisa na primeira escola pública no Brasil, conforme a cronograma das crianças, mas como só foi iniciada a dinâmica aproximadamente 10 minutos depois, a pesquisa ficou circunscrita à 30 minutos. Participar da pesquisa foi a última tarefa do dia para as crianças, e talvez por isso, elas ficaram um pouco agitadas no final da pesquisa, sabendo que ao final seriam liberadas para ir para casa.

No entanto, as perguntas mais importantes foram apresentadas, e a conversação foi interessante e produtiva. Mas, nem todas as crianças responderam a todas as perguntas, as vezes parecendo ignorar a pergunta apresentada, deste modo, como fazia parte da técnica, as crianças não precisavam responder as perguntas.

A pesquisadora distribuiu às crianças da primeira escola pública visitada no Brasil adesivos infantis com temática do mundo animal no final da pesquisa, para agradecer-las

pela sua participação. As crianças pareceram ficar contentes com os adesivos, comparando os delas com os demais.

5.1.3 A segunda escola pública no Brasil

Uma segunda escola pública foi visitada em outubro de 2018, juntamente com a bolsista de iniciação científica, porque o número das crianças que participaram da pesquisa na primeira escola pública foi limitado e o tempo para a realização da dinâmica foi reduzido. Um contato foi estabelecido com a coordenadora pedagógica infantil da escola. Uma turma do 2º ano (sete anos ou mais) não teve disponibilidade para participar da pesquisa, então a coordenadora ajudou a estabelecer contato com a professora da turma do 1º ano escolar. Um formulário de autorização⁴⁵, um formulário de consentimento⁴⁶ e um questionário⁴⁷ foram mandados com intermédio da professora aos responsáveis de 16 crianças.

Das 16 crianças, quatro devolveram os formulários com uma resposta negativa e quatro com uma resposta positiva, enquanto oito crianças não devolveram os formulários. As responsáveis da BPU2A2, BPU2A3 e BPU2A4 devolveram o questionário, completamente preenchido. As quatro participantes da segunda escola pública foram todas meninas. As participantes desta escola serão referidas como: BPU2A1 (seis anos), BPU2A2 (sete anos), BPU2A3 (sete anos no dia seguinte) e BPU2A4 (seis anos). Na abreviatura, “PU2” significa a segunda escola pública visitada. As demais letras e o número seguem a mesma lógica de identificação dos participantes anteriores.

Seguindo o roteiro, para começar a atividade, a ajudante perguntou sobre quais programas de televisão elas assistem em casa. Enquanto a BPU2A2 gosta de ver televisão em casa, mas não especificou o que ela gosta, a BPU2A1 respondeu que ela gosta de ver “desenho de manhã e novela de tarde”. Aqui vale destacar que telenovelas são especificidades do Brasil, na Finlândia as telenovelas não existem, embora existam séries de televisão finlandeses.

Além disso, a BPU2A3 mencionou um canal de televisão que ela assiste, que é o mesmo que o BPU1O2 mencionou, como também o Netflix e o YouTube que assistem

⁴⁵ Veja o apêndice A1.

⁴⁶ Veja o apêndice B1.

⁴⁷ Veja o apêndice D1.

na sua televisão. A BPU2A3 respondeu que gosta de “*Puppy Dog Pals*” e do Youtuber, Luccas Neto. A BPU2A4 respondeu que ela gosta de uma série chamada “*Grey’s Anatomy*”.

Desse modo, considerando também as respostas das crianças da primeira escola pública, somente quatro das nove crianças do total de participantes das escolas públicas (BPU1A2, BPU1O2, BPU2A1 e BPU2A3; 44,44%) mencionaram programas infantis, enquanto na Finlândia a maioria (62,50%) mencionou programas relacionados ao mundo infantil. O fato que nos chamou atenção foi a menção aos filmes de terror, por BPU1O1 e BPU1O3, entretanto, não ficou claro o que seria esse filme de terror.

Consequentemente, as meninas foram perguntadas se elas gostam de ler em casa. Duas meninas (BPU2A1 e BPU2A4) responderam que elas leem muito, a BPU2A1 dizendo que ela lê todos os tipos de livro. A BPU2A1 foi a única da segunda escola pública brasileira que mencionou conhecer a fábula. A BPU2A3 respondeu que ela sabe ler, mas não lê muito. A BPU2A2 não respondeu à pergunta. Desse modo, a maioria (três das quatro, 75%) deste grupo tem contato com livros, ao contrário da primeira escola pública visitada em Pelotas, onde quatro crianças alegaram não ter muito contato com livros. No entanto, em geral, nas duas escolas públicas visitadas em Pelotas, somente quatro crianças das nove (44,44%) leem livros ou alguém lê livros para elas, enquanto na Finlândia a maioria (62,50%) respondeu que lê ou ouve histórias.

A pesquisa na segunda escola pública no Brasil demorou aproximadamente 30 minutos. Enquanto duas das meninas (BPU2A2 e BPU2A4) ficaram calmas e tranquilas durante toda a pesquisa, as outras duas (BPU2A1 e BPU2A3), foram as mais falantes do grupo, e se moveram mais pela sala, brincando, especialmente no final da pesquisa.

Depois da atividade, a pesquisadora deu às participantes, adesivos infantis com temática do mundo animal. Uma das meninas (BPU2A2) não comentou nada sobre os adesivos, duas fizeram comentários positivos (BPU2A1 e BPU2A3) e uma de modo neutral (BPU2A4).

5.1.4 A escola particular no Brasil

A segunda parte da pesquisa aconteceu numa escola particular em Pelotas, no Brasil, em novembro de 2018. A bolsista de iniciação científica ajudou na realização desta etapa da pesquisa. Os participantes frequentam o 2º ano da escola, e assim, todos têm oito anos de idade. Um contato foi estabelecido com a psicóloga da escola, quem

ajudou a organizar a pesquisa e estabelecer um contato com a coordenadora das crianças. A coordenadora introduziu a pesquisadora e a ajudante à professora das crianças participantes. Um formulário de autorização⁴⁸, um formulário de consentimento⁴⁹ e um questionário⁵⁰ foram mandados com intermédio da coordenadora aos responsáveis de 20 crianças.

Das 20 crianças, 10 receberam uma autorização positiva e devolveram os formulários. Cinco participantes foram meninas e cinco meninos, e todas as crianças têm oito anos. No restante do trabalho, essas crianças serão referidas como BPAA1, BPAA2, BPAA3, BPAA4, BPAA5, BPAO1, BPAO2, BPAO3, BPAO4 e BPAO5. Na abreviatura, “PA” significa escola particular. As demais letras seguem a mesma lógica anterior.

A atividade começou com uma pergunta sobre quais os programas de televisão ou filmes que as crianças assistem em casa. Somente quatro crianças responderam: três delas (BPAA2, BPAO3 e BPAO5) assistem mais YouTube do que televisão, e o BPAO1 respondeu que ele “fica mais no vídeo game” do que assiste televisão. O BPAO3 mencionou que assiste “Authentic Games” no YouTube, enquanto que o BPAO5 assiste “Os Irmãos Neto”. A BPAA2 mencionou que ela assiste filmes. Assim, o YouTube foi mencionado pelas crianças de todas as escolas, exceto as da primeira escola pública visitada no Brasil.

Sete das dez crianças responderam à pergunta sobre se elas leem livros em casa: BPAA2, BPAA3, BPAA5, BPAO1, BPAO2 e BPAO3 leem livros em casa, enquanto que a BPAA1 respondeu que ela não lê. Desse modo, a maioria (60,00%) das crianças da escola particular lê livros em casa, como também na Finlândia (62,50%), enquanto que nas escolas públicas brasileiras, a maioria não lê. Das crianças da escola particular, a BPAA2, BPAO3, BPAO4 e BPAO5 (50,00%) responderam que conhecem a fábula sobre a cigarra e as formigas, enquanto que a BPAA1, BPAA3, BPAA5 e BPAO2 responderam que não conhecem a fábula.

Uma professora ficou na sala de pesquisa para assistir e verificar que tudo ocorresse como planejado. A pesquisa nessa escola demorou aproximadamente 30 minutos. As crianças responderam às perguntas rapidamente; no entanto, todas respondiam as perguntas ao mesmo tempo, sem esperar que as outras finalizassem as

⁴⁸ Veja o apêndice A1.

⁴⁹ Veja o apêndice B1.

⁵⁰ Veja o apêndice D1.

susas respostas. Mesmo assim, a conversação foi produtiva. O BPAO1 e o BPAO3 foram os mais falantes do grupo. Todas as crianças ficaram sentadas em seus lugares durante a pesquisa, o que não aconteceu em nenhuma das outras escolas no Brasil ou na Finlândia. Por causa do grande número de participantes, e como as crianças estavam sentadas em cadeiras ao invés do chão, não foram dadas as figurinhas de cigarra ou formiga para brincar durante a dinâmica.

Como fomos informados antecipadamente que oito crianças iriam participar da pesquisa, foram preparados nove envelopes com adesivos infantis com temática do mundo animal. Um menino (BPAO2), embora recebeu a mesma quantidade de adesivos do que as outras crianças, não recebeu um envelope onde coloca-los. Ao receber os adesivos, as crianças agradeceram a pesquisadora e a ajudante e seguiram a professora de volta à sua própria sala de estudo. O BPAO1 agradeceu a pesquisadora e a ajudante pessoalmente pelo convite de participar da pesquisa.

No capítulo 5.1 foram apresentadas as quatro escolas de pesquisa e apontadas informações gerais sobre as dinâmicas e algumas características das crianças. No próximo capítulo, serão apresentados os resultados relacionados com o papel de produtor.

5.2 O papel das crianças como produtoras

O primeiro objetivo específico deste trabalho é relacionado com o papel das crianças como produtoras. Assim, a pretensão foi investigar as percepções e moralidades das crianças sobre o trabalho, bem como as fontes do dinheiro e as estratégias de negociação em relação ao dinheiro. Além disso, a pretensão foi investigar as perspectivas das crianças sobre as suas profissões no futuro.

De acordo com os resultados, no Brasil, nas escolas públicas, a produção do valor não parece estar ligada a uma troca direta, por exemplo, realizar uma tarefa doméstica e receber algo (direto) por isso. De modo geral, o dinheiro, quando dado às crianças, ficou circunscrito à uma comemoração (por exemplo, aniversários) – e não uma premiação (por algo ou pela realização de uma atividade) – que os pais ou os familiares oferecem à criança, sem ela precisar fazer algo por isso. Isto é, não é recorrente a oferta de dinheiro pelos pais.

Assim sendo, na primeira escola pública visitada em Pelotas, só duas crianças (BPU1A1 e BPU1O2) das cinco, como também os responsáveis destas crianças,

responderam que elas fazem tarefas domésticas em casa. As duas também reconhecem isso como uma forma de trabalho. Na segunda escola pública visitada em Pelotas só uma das crianças (BPU2A4) respondeu que ela ajuda os seus pais em tarefas domésticas, embora os seus responsáveis responderam no questionário que ela não faz tarefas domésticas. Desse modo, a maioria das crianças brasileiras das escolas públicas não faz tarefas domésticas em casa, pois os seus pais não requerem que elas os ajudem. A BPU2A1 até comentou assim: "Eu não. Minha mãe não pede. Mas eu falo para ela que eu vou lavar as louça, e ela fala, 'não, vai lá...lá'. Eu não faço nada a minha mãe não deixa". Desse modo, de acordo com a citação, a menina, de certa forma, alega que é a mãe que a impede de ajudar nas tarefas domésticas, mesmo que ela, afirmado, querer ajudar. Além disso, ela e a BPU2A3 mencionaram que "ficam mexendo no celular" ao invés de ajudar os seus pais nas tarefas domésticas, em certa medida, isto aponta que elas reconhecem a necessidade do trabalho doméstico.

No entanto, oito das nove crianças brasileiras das escolas públicas (todos menos BPU1A2) ganham dinheiro, pelo menos às vezes dos pais ou de outros familiares. Não ficou claro o motivo pelo qual essas crianças ganham dinheiro esporadicamente. Além disso, somente dois (BPU1A1 e BPU2A3, 20,00%) dos oito responsáveis das escolas públicas contaram que a criança ganha uma mesada ou uma semanada. A BPU2A3 ganha uma mesada ou uma semanada de R\$ 10,00 a R\$ 15,00 às vezes do seu pai⁵¹ e a BPU1A1 ganha uma mesada da sua responsável que vem do auxílio do Bolsa Família.

Enquanto a BPU2A3, como já foi visto, não ajuda nas tarefas domésticas em casa, a BPU1A1 ajuda, e recebe dinheiro por fazê-las quando, de acordo com, a responsável tem o que ela pode dar. Como alguns dos responsáveis finlandeses também mencionaram, a responsável da BPU1A1 escreveu que a sua filha não precisa fazer nada para receber a mesada. A situação dessa menina, a BPU1A1, é semelhante às crianças finlandesas, mas ela é o caso único nas escolas públicas brasileiras. Uma outra referência ao ganho do dinheiro sendo uma troca direta nas escolas públicas brasileiras foi quando a responsável da BPU2A4 mencionou que dá dinheiro a sua filha se ela pede, mas quando acredita que a filha o merece.

Na escola particular, todas as crianças, exceto a BPAA4 (90,00%), realizam tarefas domésticas em casa. Desse modo, como veremos mais adiante, uma maior parte

⁵¹ A BPU2A3 também alegou que o seu pai tem quase um milhão de reais.

deste grupo ajuda nas tarefas domésticas do que o grupo da Finlândia. Cinco das nove crianças (BPAA1, BPAA2, BPAA3, BPAO3 e BPAO4) lavam ou secam a louça, três arrumam o seu quarto (BPAA2, BPAA3 e BPAA5) e três (BPAA1, BPAO4 e BPAO5) ajudam a cuidar do cachorro, seja limpar as necessidades dele ou colocar água para ele. Além disso, foram mencionados ajudar a fazer um bolo (BPAO4), organizar os brinquedos (BPAA3, BPAO2 e BPAO5), regar as plantas (BPAO1) e, (raramente) ajudar na empresa dos pais (BPAA5).

A maioria dos responsáveis das crianças da escola particular respondeu que a criança não ganha dinheiro por fazer tarefas domésticas, pois é uma responsabilidade de todos os membros da família ajudar em casa. A responsável da BPAA3 argumentou que fazer tarefas domésticas “é para vida dela”, pois ela terá que fazer as tarefas domésticas no futuro também, morando sozinha, sem os seus pais. Desse modo, as tarefas domésticas são ensinadas à criança pensando no seu futuro. Além disso, a responsável da BPAA1 mencionou que “a única compensação que estimulamos aqui em casa é a gratidão e o amor”, enquanto que a responsável da BPAA2 que a compensação das tarefas domésticas são elogios e incentivos. A menina que às vezes ajuda na limpeza da empresa dos seus pais, BPAA5, recebe compensação monetária das tarefas domésticas somente quando ajuda nessa empresa. A responsável mencionou: “Se demora a pagar ela me cobra até pagarmos”. Assim, a BPAA5 não deixa os seus pais esquecerem de pagar a ela.

De modo geral, vale notar que tanto na Finlândia quanto no Brasil, a realização do trabalho doméstico pelas crianças não está ligada diretamente a uma compensação financeira, mas sim, a uma obrigação que faz parte do cotidiano; entretanto, vale notar que no caso acima, quando BPAA5 ajuda no âmbito da empresa (atividade não vinculada à casa) os pais “pagam” para ela, bem como é possível que ela “cobre” e lembre que seus pais estão em dívida com ela.

A responsável da BPAA5, que ajuda na empresa dos pais, contou no questionário que a sua filha tem um pensamento empreendedor:

Ainda hoje, na mesa ela nos comentou: mãe, porque José não cria galinhas junto com galos para gerar mais galinhas, pois assim daria ovos e não precisaria matar galinhas para comer e ficar sem nada. [...] Pois estamos vendo uma série José no Egito. Achei muito interessante a maneira dela pensar; pois ela tem só oito anos. Em casa conversamos com ela sobre sabedoria em lidar com o dinheiro, empreender e etc... mas notei que muitas vezes age no impulso e compra alguma coisa que não vai usar (A responsável da BPAA5, 2018).

No excerto fica evidente que a BPAA5, que ajuda na empresa dos seus pais, tem adquirido um pensamento empreendedor deles: ela pensa que é melhor segurar um lucro pequeno, mas regular (deixar as galinhas gerarem ovos), do que ganhar um lucro maior de uma vez só, perdendo a chance de um ganho regular (matar as galinhas para comida). Desse modo, ela busca mostrar que a geração de valor no longo prazo é mais importante, do que a realização dos objetivos de curto prazo, mesmo que ela ainda, às vezes, segundo a responsável, fica atraída pelos objetivos de curto prazo (cf. RUCKENSTEIN, 2010). Logo mais, veremos que o BPU1O1 também mencionou a sua vontade de comprar coisas quando possui dinheiro.

Quatro das dez crianças (BPAA3, BPAO1, BPAO2 e BPAO5, 40,00%) na escola particular ganham uma mesada ou um outro tipo de dinheiro regularmente. Nas escolas públicas brasileiras e na Finlândia isso é 20,00%. Desse modo, as que mais ganham dinheiro de modo regular são as crianças da escola particular. Além disso, o BPAO1, BPAO3 e BPAO4 mencionaram que ganham ou ganhavam uma mesada: o BPAO1 mencionou que às vezes ganha uma mesada (o responsável dele contou que ele não ganha), o BPAO3 disse que ganhou dinheiro de mesada e o BPAO4 ganhava uma mesada, mas não ganha mais. Além disso, o BPAO1 também mencionou que ele “ganhava mais dinheiro antes de mudar”.

No que se trata das mesadas das quatro crianças (BPAA3, BPAO1, BPAO2 e BPAO5), a BPAA3 ganha dinheiro regularmente dos avós e dos padrinhos, sem precisar fazer nada, no seu aniversário, no dia das crianças e no natal, e o BPAO1 ganha “cerca de R\$ 20,00 a cada três meses ou mais” “para comprar brinquedos do seu interesse”. Ainda, o BPAO2 recebe uma mesada “para auxiliar em despesas diversas, como aulas de atividade extra”, como por exemplo capoeira, ou para poupar, e o BPAO5 ganha uma mesada para “aprender a economizar e gastar com o que realmente [precisa] e ter noção de quanto custa e quanto tempo demora para adquirir o que se quer”. Aqui, fica evidente que o propósito da mesada, de acordo com os responsáveis, é para a criança aprender a lidar com o dinheiro.

Todas as crianças da escola particular ganham dinheiro pelo menos às vezes dos seus pais ou dos familiares, frequentemente dos avós (BPAA1, BPAA2, BPAA3, BPAA5, BPAO1, BPAO2 e BPAO4) e/ou como presente no seu aniversário ou em outras datas comemorativas (BPAA4, BPAA5, BPAO1, BPAO2, BPAO3 e BPAO4). Segundo o BPAO3, a sua mãe “dá metade do dinheiro dela quando ela recebe” a ele.

Na Finlândia, ao contrário às escolas públicas no Brasil, ganhar dinheiro parece ser uma troca, mesmo que indireta, pelo menos em alguns casos, como recompensa pela realização do trabalho doméstico e atividades ligadas ao âmbito da família. Desse modo, o dinheiro aparece como uma compensação de algo: as crianças precisam realizar uma atividade para gerar valor. Na escola particular brasileira, ganhar dinheiro pareceu também ser uma troca direta/indireta como na Finlândia, mas de modo mais intenso, já que notamos, via a escola particular, que a infância é claramente uma fase preparatória para a vida adulta e profissional, já na Finlândia o “direito à infância” foi enfatizado como um dispositivo que reforça a importância de “ser criança”.

Diferentemente nas escolas públicas, acreditamos que podemos afirmar, que o desinteresse pela participação das crianças pode ser reflexo da “falta” do dinheiro, já que se trata de famílias que visivelmente são mais pobres, nas quais carecem de recursos econômicos, bem como culturais (cf. BOURDIEU, 2008). Como consequência, nestas situações, tanto a questão do dinheiro quanto a do direito à infância ficam ofuscados.

Segundo Zelizer (2011a), é comum que as pessoas sinalizam as suas conexões com os outros indiretamente, insistindo nas características especiais das suas relações e adotando práticas econômicas que conformam ao seu entendimento das relações em questão. Os responsáveis finlandeses e brasileiros da escola particular parecem ter um modo de pensamento comum, partindo da ideia de “mundos hostis” (ZELIZER, 2011b). Nos pareceu que, de acordo com os responsáveis e as alegações das crianças, dar dinheiro à criança como compensação financeira direta pela realização de um trabalho doméstico possivelmente “contaminaria” a situação; por isso, os pais alegam que dão dinheiro “as vezes”, ou uma mesada tanto como uma forma de educação financeira, mas em especial, como uma maneira de “premiar” a criança quando ela “merece” – isto é, “merecer” ganhar dinheiro está ligado a uma criação de valor – seja pelo bom comportamento, seja pelas atividades domésticas. Entretanto, as justificações não expressam uma compensação direta, mas sim fica ofuscado pela ideia do “merecer”.

Por outro lado, a ideia de “direito à infância” aparece como um dispositivo diferenciador no que tange a percepção entre os finlandeses e os brasileiros, já que na Finlândia a ideia de “direito à infância” apareceu até por parte dos responsáveis: a responsável do FO3 mencionou que o seu filho ainda é muito jovem para pedir dinheiro ou para participar das decisões de compras da família, enquanto que a responsável do

FO2 mencionou o “Ato de Manutenção Infantil”⁵² (FINLÂNDIA, 1975). Desse modo, na Finlândia, aparece claramente a ideia de direito à infância, enquanto, em especial, na escola particular no Brasil, os pais pensam mais claramente sobre o futuro dos seus filhos marcados desde a infância, como aparece, por exemplo, no caso da BPAA5, que ajuda os seus pais na sua empresa e é paga por isso, e nos comentários dos pais sobre ter que aprender carregar a sua responsabilidade (BPAA3, BPAO2, BPAO5). Por exemplo, como já foi visto anteriormente, a responsável da BPAA3 afirma sobre as tarefas domésticas assim: “Ensinamos ela a ser organizada, ela mora na casa também e precisa saber que isto vai ser sempre mesmo morando sozinha, ou seja isto é para vida dela”. A responsável do BPAO2 contou assim no questionário sobre o mesmo tópico: “Pois temos isto como uma responsabilidade, onde todos trabalham em conjunto para manter a organização da casa”. Ainda, de acordo com a responsável do BPAO5, “estas tarefas são responsabilidades [...] e não devem ter compensação monetária”. Ou seja, a infância, no Brasil, apareceu mais fortemente como uma fase de preparação para uma vida adulta.

Assim sendo, cinco (FA1, FA2, FO1, FO4 e FO5) de sete crianças finlandesas contaram que elas fazem tarefas domésticas em casa. No entanto, enquanto a FA1 respondeu sim à pergunta de que ela ganha dinheiro por fazer tarefas domésticas, a responsável da FA1 escreveu que ela não faz tarefas domésticas, e por isso também não ganha dinheiro por faze-las; entretanto, fica claro, em ambos os lados, a relação entre dinheiro e trabalho doméstico. Cinco dos sete responsáveis responderam que a criança participante (FA2, FO1, FO3, FO4 e FO6) faz tarefas domésticas. De acordo com os responsáveis de FA1 e FO2, o(a) seu(sua) filho(a) não faz tarefas domésticas, enquanto o responsável do FO5 não preencheu o questionário.

Desse modo, no total, seis (FA2, FO1, FO3, FO4, FO5, FO6; 75%) ou sete (FA1) das oito crianças finlandesas ajudam os seus pais nas tarefas domésticas. Destas seis crianças, três (FA2, FO1 e FO4) ganham uma compensação por fazer tarefas domésticas, pelo menos às vezes: a FA2 às vezes, mas frequentemente não; o FO1 sempre ganha um “dia de doces”, pois segundo a responsável ele não aceita fazer

⁵² O Ato de Manutenção Infantil da Finlândia (*Laki lapsen elatuksesta*) (FINLÂNDIA, 1975) declara que uma criança tem o direito à manutenção suficiente. A responsável do FO2 explicou a lei assim: “O próprio dinheiro da criança não é gasto em passatempos, comida ou em roupas necessárias. [...] O responsável paga pela vida, a criança pode comprar o extra” (tradução própria).

tarefas domésticas sem um incentivo; e o FO4 já recebeu dinheiro algumas vezes, mas, segundo a responsável, à princípio, ele não ganha uma compensação por fazer as tarefas domésticas básicas, pois cada membro da família têm que fazer a sua parte, sem ganhar uma recompensação por isso. A responsável do FO3 respondeu que o seu filho não ganha dinheiro por fazer as tarefas domésticas, porque ele não pede. Segundo a responsável, ele ainda é tão pequeno que ele não pede dinheiro como recompensação.

Assim, na Finlândia os pais têm uma maior cobrança no que tange a realização das atividades domésticas do que nas escolas públicas no Brasil. No que trata das fontes de dinheiro, sete (todas menos o FO5) das oito crianças ganham dinheiro pelo menos às vezes dos seus pais ou dos familiares. Ainda, a FA1 e o FO6 (20,00%) ganham uma semana – a FA1 uma quantidade que “não é grande” para comprar algo que ela queira ou para poupar e o FO6 € 5,00⁵³ por semana – mas nenhuma das duas crianças, de acordo com os pais, tem que fazer algo (troca direta) para ganhar a semana.

Assim sendo, moralmente, mesmo que os pais declarem que o dinheiro que as crianças ganham não é uma troca direta, ou melhor, uma recompensa direta pela realização do trabalho doméstico, nota-se uma cobrança mais forte na Finlândia e na escola particular no Brasil, no sentido de que os filhos têm que se envolver nas atividades da casa para “merecer” ganhar dinheiro. Isso fica evidente nos comentários de FA1 que afirmou que recebe dinheiro quando ela tem “feito alguma coisa bem” e quando a FA2 comenta que recebe dinheiro da sua avó, quando ela a ajuda a limpar a sua casa. Desse modo, a criação de valor relacionado a “merecer” apareceu.

Na Finlândia, três (FO1, FO2 e FO3) de sete crianças mencionaram que eles retornam garrafas⁵⁴ a loja e recebem dinheiro como troca, consequência de um esforço, cuja compensação é o dinheiro. Entretanto, vale enfatizar que, em especial, nas escolas públicas, a criação de valor é também ligada ao mundo da fantasia: as crianças (BPU2A1 e BPU2A3) recebem dinheiro da fada dos dentes como troca pelos seus dentes caídos. Isso não apareceu na conversação com as crianças finlandesas.

Ainda, nas respostas dos responsáveis sobre as tarefas domésticas na Finlândia o uso da tecnologia mostrou-se mais comum do que no Brasil. Enquanto os responsáveis

⁵³ Em reais aproximadamente R\$ 21,16; de acordo com a taxa de conversão do dia 09 de novembro de 2018.

⁵⁴ Na Finlândia, quando se devolve garrafas, por exemplo de refrigerantes, a um supermercado, se recebe um pouco de dinheiro de volta.

finlandeses ou as próprias crianças responderam que elas enchem ou esvaziam a máquina de lavar louça ou aspiram a casa, os responsáveis brasileiros ou as próprias crianças não mencionaram nenhuma máquina, mas, ao invés disso, foram mencionados varrer o quarto ou simplesmente lavar louça.

Enquanto as crianças finlandesas identificaram estudar (FO5) e especialmente brincar (FA2, FO1, FO6) como o “trabalho de crianças”, as crianças brasileiras das escolas públicas responderam ou que a criança não pode trabalhar – como é o caso das crianças da primeira escola pública visitada, com exceção das duas crianças que fazem tarefas domésticas (BPU1A1 e BPU1O2) e acreditam que realizar tarefas domésticas é trabalho – ou que o trabalho das crianças é estudar – como é o caso da segunda escola pública visitada (BPU2A1, BPU2A3 e BPU2A4 acreditaram que estudar é o trabalho das crianças). Por exemplo, como afirma a BPU2A3: “Trabalhar é uma... É uma coisa para criança fazer, aqueles trabalhos que a profi, que a profi manda para a gente fazer, escrever, coisa assim...”; e a BPU2A1: “Os trabalho de criança é escrever”.

Interessante é notar como o imaginário que relaciona o trabalho de criança a estudar se destaca nas escolas públicas no Brasil: essas afirmações podem ser indícios de que pela carência de recursos materiais, e até mesmo culturais, tais crianças são estimuladas pelos seus responsáveis a ir à escola como a única saída possível da atual situação.

De acordo com Souza (2009), esse é o “mito brasileiro”: a convicção de que educação é a única saída de pobreza. O autor alega que entre os mais pobres afirmar “vai à escola” não é uma motivação às crianças, já que elas veem as pessoas indo as escolas mas não conhecem exemplos de pessoas que frequentaram a escola e se deram bem. Isso é diferente de crianças de classes médias, que ouvem “vai à escola”, mas têm exemplos dentro da própria família de pessoas bem-sucedidas. Segundo Souza, no Brasil, existe uma determinação social na larga escala entre as classes sociais: desse modo, as condições oferecidas pela sociedade fazem uma diferença nas possibilidades das pessoas em fazer sucesso de acordo com o seu próprio mérito.

Na escola particular, as meninas, o BPAO2 e o BPAO3 nunca viram uma criança trabalhando; a BPAA2, a BPAA3, a BPAA5, o BPAO2 e o BPAO3 só viram uma criança trabalhar nos filmes. Em um trecho da conversação dois meninos comentaram sobre o trabalho que as crianças podem fazer:

Pesquisadora: Criança pode trabalhar?

BPAO1:	<i>Eu acho que às vezes sim porque dá para ver que alguns pais...às vezes acontece alguma coisa triste que os pais obrigam as crianças a trabalhar.</i>
BPAO3:	<i>É verdade.</i>
BPAO1:	<i>Mas às vezes eu acho que as crianças querem trabalhar se fizer um trato com o pai e a mãe.</i>
BPAO3:	<i>Pois é. Eu às vezes fico no hospital quando a minha mãe trabalha e me leva junto com ela.</i>

No trecho fica evidente que o BPAO1 acredita que crianças podem às vezes trabalhar para ajudar os seus pais, em um caso excepcional, e o BPAO3 concorda com ele. A mãe do BPAO3 trabalha no hospital e às vezes leva ele junto: parece que o BPAO3 queria trabalhar também. Além disso, o BPAO4 contou que já viu uma criança trabalhando.

As crianças da escola particular também conversaram entre si sobre tarefas domésticas como uma forma de trabalho que as crianças podem fazer: a BPAA1, a BPAA2⁵⁵ e a BPAA4 afirmaram que tarefas domésticas são trabalho. Para o BPAO3, tarefas domésticas são “tipo um dever” que a sua mãe dá para ele.

Além disso, o BPAO1 comentou que tarefas domésticas “não é emprego é um trabalho”. Desse modo, ele faz uma distinção entre as palavras “emprego” – no sentido de uma profissão – e “trabalho” – no sentido de um esforço: “Vocês tão trabalhando para conferir alguma coisa. Eu sei que um emprego que que tu... que tu trabalha e ganha dinheiro. Mas o trabalho você também pode estar fazendo isso pra aprender”. É interessante notar que essas crianças já percebem tal diferenciação: de acordo com Zelizer (2011b) existe o trabalho como algo que imediatamente produz valor no modo de bens e serviços, e o trabalho como algo que produz valor no modo adicionar ao capital existente, para a produção futura de bens e serviços. Assim, o BPAO1 argumenta que o trabalho doméstico é algo que adiciona ao conhecimento da criança para apreender a trabalhar em um emprego no futuro. Aqui, tais elementos reforçam que no Brasil, mais evidente entre as crianças das escolas particulares, existe a ênfase da infância como fase preparatória para a vida adulta.

Desse modo, as crianças da escola particular não pensaram durante a conversação brincar ou estudar como formas de trabalho que crianças podem fazer, como na Finlândia ou nas escolas públicas brasileiras, mas as tarefas domésticas, e o

⁵⁵ A BPAA2 contou que ajuda o seu pai “a construir as coisas”.

“trabalho verdadeiro” que as crianças podem às vezes fazer em uma situação especial, “triste” (BPAO1).

Como afirma Zelizer (2011b), estudar é produção de valor no sentido em que ajuda a adquirir conhecimento e habilidades que servirão na produção de valor no futuro. Desse modo, o limite que as crianças finlandesas colocaram ao trabalho das crianças é mais ligado ao mundo infantil – a brincadeira – e ao ajudar os pais em casa, enquanto no Brasil, de acordo com as crianças das escolas públicas, ir à escola é o trabalho das crianças, como referido acima – fica demarcado como uma esperança de sair da atual situação (SOUZA, 2009).

Além disso, ao ser pedido a especificar quais os tipos de trabalho que as crianças podem fazer, as crianças finlandesas mencionaram a construção e manutenção de uma “cabana” na floresta na escola ou em casa, artesanato, brincadeiras e ajuda nas tarefas domésticas. No Brasil, de acordo com a BPU2A1, uma criança pode começar a trabalhar “só quando tiver uns 12 13 anos”. Como já vimos no capítulo 2.4, qualquer trabalho é proibido na lei brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aos menores de 14 anos de idade. No entanto, essa menina tem a sua própria percepção sobre quando ela pode começar a trabalhar, mesmo que na idade mencionada por ela não é permitida por lei.

Além disso, quando discutimos com as crianças da segunda escola pública pelotense sobre o trabalho apropriado às crianças, elas começaram a conversar sobre as eleições. Aqui vale mencionar que a atividade foi feita com esse grupo no momento de eleições presidenciais brasileiras de 2018. A discussão foi o seguinte:

BPU2A3:	<i>Olha, por que que uma criança pode (votar?) se eu votei?</i>
BPU2A1:	<i>Eu votei com a minha mãe, eu apertei o número pra ela.</i>
BPU2A4:	<i>Eu não votei [...].</i>
BPU2A1:	<i>[...] Talvez.</i>
BPU2A1:	<i>Eu, eu votei, eu votei no... Quem (votou no) Eduardo Leite?</i>
BPU2A1:	<i>É?</i>
BPU2A3:	<i>Eduardo Leite.</i>
Ajudante:	<i>Não sabemos.</i>
Pesquisadora:	<i>Eu não posso votar.</i>
BPU2A1:	<i>O... A... Isabela. [...]. Euu votei no... [...]</i>
BPU2A3:	<i>O Eduardo Leite ganhou. E um outro também.</i>
BPU2A1:	<i>E também sabe quem ganhou? *Falando à BPU2A3*</i>
BPU2A3:	<i>O outro.</i>
BPU2A1:	<i>Que não gosta de mulher.</i>
BPU2A3:	<i>Sim o outro. O outro.</i>
BPU2A4:	<i>O Bolsonário?</i>
BPU2A3:	<i>Sim o Bolsonário.</i>

<i>BPU2A4:</i>	<i>Eu odeio ele.</i>
<i>BPU2A1:</i>	<i>Eu também odeio ele.</i>
<i>BPU2A3:</i>	<i>Eu só gosto do Eduardo Leite porque eu já peguei o seu cartaz e eu fui lá ver ele um dia e... Ele tava fazendo um vídeo aqui em Pelotas.</i>

A conversa aponta uma ligação que de certa forma foi feita de maneira associativa desta criança à questão dos direitos entre o de trabalhar e o de votar, isto é, se a criança pode trabalhar também pode votar. Também ficou evidente a questão de gênero: as crianças não gostam de um dos candidatos presidenciais, porque acreditam que ele não gosta de mulheres. Tanto a BPU2A3 quanto a BPU2A1, que mencionou isso, contaram que elas votaram – a BPU2A1 com a sua mãe. Assim, é possível que elas conversaram sobre as eleições – no caso da BPU2A1 com a sua mãe – e, desse modo, essa pessoa influenciou às suas opiniões. Assim, surgiu espontaneamente uma discussão sobre direitos e o que pode ou não uma criança fazer, que desembocou na discussão sobre o período eleitoral no Brasil: as meninas se posicionaram a favor dos direitos das mulheres.

O que trata do trabalho dos adultos, na Finlândia as respostas das crianças foram mais amplas do que no Brasil. A FA2 respondeu que “um adulto pode fazer um trabalho assim que [...] vai por exemplo ao trabalho e daí como recompensação recebe dinheiro...[...]”. De acordo com ela, os adultos podem também limpar a casa. Além disso, o FO4 mencionou tarefas domésticas, e a FA1 mencionou cozinhar como tipo de trabalho que os adultos podem fazer. Como na Finlândia as tarefas domésticas foram mencionadas tanto como uma forma de trabalho das crianças quanto a dos adultos, assim, foi interessante notar que via a fala das crianças existe uma forma de trabalho que é comum às crianças e aos adultos finlandeses – o trabalho doméstico. Ainda, segundo o FO2 e FO5, os adultos podem fazer qualquer trabalho. O FO1 mencionou que os adultos podem construir casas. Ele citou uma diferença entre o trabalho das crianças e dos adultos: enquanto as crianças constroem “cabanas” pequenas como parte das suas brincadeiras, os adultos podem construir casas “verdadeiras”. Desse modo, de certa forma, a brincadeira é uma expectativa de reproduzir o trabalho de um adulto, entretanto, com delimitações entre o mundo infantil e o adulto.

Na escola particular, como vimos anteriormente, o BPAO1 fez uma distinção entre os conceitos “trabalho” e “emprego”. Pelo princípio, as crianças podem fazer “trabalho” – por meio do qual elas apreendem habilidades para o futuro – enquanto os adultos podem ter um “emprego” para ganhar um salário. As crianças das escolas públicas

brasileiras que responderam à pergunta sobre o trabalho dos adultos, parecem pensar o trabalho por meio dos seus pais. Na primeira escola pública visitada, o BPU1O1 e o BPU1O2 mencionaram o trabalho dos seus pais como uma resposta à pergunta se eles sabem o que é o trabalho. O BPU1O2 respondeu que o seu pai trabalha “lá nas máquinas”, mas a sua mãe não trabalha mais, e o BPU1O1 respondeu que ele sabe, porque o seu pai trabalha em uma livraria.

Ainda, de acordo com a BPU2A1, os adultos podem “trabalhar igual a todos os adultos, ser professor, ser médico” e ela ainda adicionou que “a minha irmã vai ser médica e... Não, vai ser enfermeira, eu vou ser médica”. Aqui é também visível o momento de transição entre as duas fases de desenvolvimento, por volta de sete anos de idade, na teoria de Piaget (1970; PIAGET & INHELDER, 2000): a fase pré-operacional e a fase de operações concretas. De acordo com Piaget, nessa fase, a visão do mundo da criança amplia: ela começa a perceber que além do seu próprio ponto de vista, existem os das outras pessoas. No comentário da BPU2A1, ela parece esquecer que a sua irmã não vai ser uma médica como ela, mas uma enfermeira, e se posiciona perante a sua irmã.

Na primeira escola pública visitada no Brasil, a única criança a responder à pergunta sobre a sua futura profissão foi o BPU1O1, que pensa o trabalho por meio do trabalho do seu pai: já que afirmou que ajuda o seu pai na livraria. Na segunda escola pública, duas meninas (BPU2A1 E BPU2A2) serão médicas e duas (BPU2A3 E BPU2A4) serão policiais. Nessas profissões, as crianças estariam em uma posição onde elas poderão curar pessoas e cuidar da segurança.

Na escola particular, várias profissões diferentes surgiram nas respostas das crianças: veterinária (BPAA1 e BPAA4), dentista (BPAA2), pediatra (BPAA3), treinador de futebol, soldado ou policial (BPAO2) e jogador de futebol (BPAO5). Desse modo, enquanto o futebol não apareceu como tópico de discussão nas escolas públicas brasileiras, na escola particular sim. Além disso, o BPAO3 respondeu que ele já é “youtuber”. O BPAO1 e o BPAO4 ainda não sabiam as suas futuras profissões. A variedade das profissões na escola particular é mais parecida com a da Finlândia do que a das escolas públicas brasileiras.

Na Finlândia, como na escola particular no Brasil, as respostas foram mais amplas do que nas escolas públicas no Brasil. As futuras profissões de três meninos (FO1, FO2 e FO3) das sete crianças são relacionadas com esportes. O FO1 será um jogador de

futebol ou um vendedor de sorvete e o FO2 e o FO3 serão jogadores de hóquei de gelo. Além disso, o FO5 será um policial e a FA1 uma veterinária. O FO4 e a FA2 não sabiam ainda quais as suas profissões no futuro; no entanto, a FA2 contou que ela sabe quais são as suas duas profissões agora. A discussão com ela foi a seguinte:

FA2:	<i>Então... Eu não sei! Mas eu sei qual é a minha profissão agora. Eu tenho duas profissões. Eu ando a cavalo e aí eu sou uma fadinha (do natal). Eu sou uma fadinha porque eu fiz uma escola de fadinhas. E aí eu vou este ano também à escola de fadinhas.</i>
Pesquisadora:	<i>Isso é trabalho?</i>
FA2:	<i>Hmm, então, é o meu passatempo. Lá a gente faz tudo com o... Aquele que assim que assim praticamos a se esconder para não...assim...ser visto e assim.</i>

Mesmo que a FA2 considere as suas atividades como suas profissões, ao ser perguntado se elas são trabalho, ela responde que são os seus passatempos.

Em relação às profissões que as crianças em todas as escolas mencionaram, aparece que a maioria das profissões estão ligadas ao mundo adulto, enquanto que algumas não, como a fadinha de natal. Desse modo, especialmente no caso da FA2, que informou como a sua profissão fadinha de natal, fica evidente a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011): as crianças ainda ressignificam o mundo adulto (o conceito de profissão) no mundo infantil (profissão de fadinha do natal).

Consequentemente, as crianças finlandesas foram perguntadas por que elas têm que escolher uma profissão, por que se trabalha e se trabalhar é importante. No Brasil isso foi perguntado só na primeira escola pública, onde o BPU1O3 respondeu que se tem que trabalhar para ganhar dinheiro, enquanto o BPU1O1 respondeu que o trabalho é “importante, importante, importante, importante, importante”.

Na escola particular, as meninas, o BPAO2 e o BPAO4 não responderam à pergunta sobre por que é importante trabalhar. No entanto, os três meninos que responderam (BPAO1, BPAO3 e BPAO5) sabem que o propósito do trabalho é ganhar dinheiro para sobreviver e para poder sustentar a casa e a família.

As respostas das crianças finlandesas foram que assim se ganha dinheiro e pode comprar comida e equipamentos de casa (FO1 e FO5) e que assim a pessoa tem algo para fazer (FO3). Desse modo, o trabalho, moralmente, aparece não só como uma forma de ganhar dinheiro, mas também como uma ocupação do tempo. Além disso, como retornar garrafas foi mencionado como uma fonte de dinheiro, o FO3 mencionou que para ganhar dinheiro, se tem que beber muitas garrafas. As crianças finlandesas

acreditam que trabalhar é importante: quatro (FA2, FO1, FO2 e FO3) das sete crianças responderam que é importante, enquanto que as demais três crianças não responderam à pergunta.

Desse modo, as crianças finlandesas e brasileiras sabem que os adultos trabalham para ganhar dinheiro e para comprar comida e outras coisas necessárias para a família. Além disso, elas sabem que ainda não precisam participar na família na forma de trabalho remunerado, mas, ao invés disso, elas precisam estudar e aprender para trabalhar e ganhar dinheiro no futuro (FO5, BPU2A1, BPU2A3 e BPU2A4) (ZELIZER, 2011b), bem como foi enfatizado que o papel da criança é brincar (FA2, FO1 e FO6).

Mais tarde na conversação, as crianças finlandesas ainda afirmaram que não pagam contas da casa com o seu próprio dinheiro que elas ganharam dos seus pais e familiares e acharam na rua, por exemplo. No entanto, nas escolas públicas brasileiras, três crianças (BPU1O1, BPU2A1 e BPU2A4) das nove responderam que elas ajudam os seus pais a pagar as contas. O BPU1O1 contou que ele ajudaria, mas os seus cinco reais que ele achou na rua não são suficientes para realmente ajudar o seu pai. A BPU2A1 mencionou que ela ajuda porque às vezes a sua mãe pega dinheiro dela. A mãe da BPU2A4 não pega o seu dinheiro, mas ela mesma junta dinheiro só para depois dar à sua mãe. De acordo com a mãe dela, ela junta dinheiro no cofrinho para competir com as suas irmãs. Possivelmente as filhas dessa família competem entre si sobre o montante de dinheiro acumulado, em seguida BPU2A4 contou que se ela tivesse R\$ 100, ela a guardaria para viajar para Paris. Vale notar que nas escolas públicas, aparentemente, o dinheiro não foi mencionado como “propriedade” de alguém, mas surgiram questões via a fala das crianças, no sentido, de colaborar com as despesas da casa, o que pode evidenciar que as crianças se sensibilizam mais com a situação financeira dos responsáveis.

Uma fonte de dinheiro comum às crianças na Finlândia e nas escolas públicas brasileiras é achar dinheiro na rua. Aqui, o fator sorte está envolvido na questão das fontes do dinheiro. Na escola particular, achar dinheiro na rua não apareceu nas respostas⁵⁶.

Na Finlândia, quatro crianças (FO1, FO2, FO4 e FO5; 57,14%) já acharam dinheiro (ou um diamante, seja ele como for, como no caso do FO4) na rua, enquanto

⁵⁶ Somente BPAA2 claramente disse que já achou dinheiro na rua.

no Brasil, nas escolas públicas, cinco (BPU1O1, BPU1O2, BPU1O3, BPU2A2 e BPU2A3, 55,56%) de nove já acharam dinheiro na rua ou no ônibus. Por exemplo, o BPU1O1 contou assim:

Ajudante: É? Tu achou cinco reais?
BPU1O1: Isso! Aí quando eu mostrei pro meu pai, a minha dinda olhou e disse "esses cinco reais são meus, eu deixei ele cair" só pra ela poder ficar com o dinheiro.

Desse modo, o BPU1O1 acredita que o dinheiro que ele achou pertence a ele. Além disso, ele parece acreditar que o dinheiro não caiu da sua “dinda”, e que ela só disse isso para poder ficar com o dinheiro. No entanto, como veremos mais tarde, o BPU1O1 ficou com os R\$ 5,00.

A maioria das crianças nos dois países acredita que as moedas que elas acham na rua pertencem a elas. Nas respostas, foram relatos que usariam o dinheiro para o seu próprio prazer (FO2 e FO5) ou comprariam coisas boas para a sua família (FA2, FO1 e FO3). Nas respostas das três crianças que comprariam coisas boas para a sua família com o dinheiro achado na rua, é visível a generosidade, que a Chin (2001) também encontrou na sua pesquisa com crianças afro-americanas de 10 anos de idade. Além disso, como veremos mais tarde, o BPU1O1 também mostrou generosidade, ao compartilhar os doces que ele comprou com os R\$ 5,00 que ele achou na rua.

Já a questão das cédulas grandes dividiu opiniões: o FO1, o FO2 e o FO5 ficariam com a cédula se a encontrassem na rua, e a FA1 não, mas a deixaria onde a achou. No Brasil, na primeira escola pública, a BPU2A1 foi a única a responder à pergunta⁵⁷. Segundo ela uma carteira deve ser devolvida, por exemplo por meio da polícia, mas pegar dinheiro solto “não faz mal”. As crianças finlandesas que responderam à pergunta sobre achar uma carteira (FA2, FO1 e FO3) não ficariam com ela, mas olhariam os dados e/ou devolveriam ao proprietário ou a um adulto. Ao ser perguntadas sobre achar dinheiro “deixado por aí” em casa, o FO1 e o FO2 responderam que eles o pegariam, enquanto o FO3 o daria à sua mãe, se ele soubesse que o dinheiro não pertence a ele. Dos brasileiros, a BPU2A4 foi a única que mencionou dinheiro achado em casa: uma vez ela achou dinheiro da sua irmã em casa e o pegou. Como já foi dito, essa menina compete em casa com as suas irmãs sobre a quantidade de dinheiro que elas guardam.

⁵⁷ Na primeira escola pública no Brasil não tivemos tempo para perguntar se as crianças acharam uma carteira na rua ou o que elas acham que deveria ser feito se por acaso encontrassem. No entanto, elas parecem achar que qualquer dinheiro “solto” encontrado pertence a elas.

A FA2, o FO1, o FO2 e o FO3 todos entendem que o dinheiro achado, por exemplo, na casa de um amigo não pode ser pego: é um roubo.

Na escola particular, apareceu que algumas das crianças deixariam o dinheiro achado na rua onde elas o acharam: BPAA2, BPAA4 e BPAO1 todos deixariam, “porque as pessoas podem voltar no lugar e pegar” (BPAA4). A BPAA5 e o BPAO3 mencionaram que não pegariam uma carteira; no entanto, o BPAO3 ficaria com qualquer dinheiro solto.

Desse modo, em geral, notamos que moedas são uma forma de dinheiro que é mais livre de pegar se encontrado na rua – embora alguém poderia voltar no lugar para procurar do dinheiro que caiu⁵⁸ – notas, já são uma questão mais difícil, enquanto uma carteira deve ser devolvida ao proprietário. O dinheiro achado em casa já é outro assunto: pegar dinheiro que pertence aos membros da família parece ser apropriado a maioria das crianças que responderam, enquanto que o dinheiro achado na casa de outras pessoas não pode ser pego, pois seria um roubo. Aqui é interessante, pois nota-se uma relação entre o dinheiro de alguém conhecido e o dinheiro “sem dono” perdido.

Além disso, cinco crianças finlandesas (FA2, FO1, FO2, FO3 e FO4; 83,33%) de seis ganham dinheiro pelo menos às vezes de outras pessoas além dos seus pais, frequentemente no seu aniversário e geralmente dos avós. Nas escolas públicas brasileiras, seis crianças (BPU1A1, BPU1O1, BPU1O2, BPU2A2, BPU2A3 e BPU2A4; 75%) de oito ganham dinheiro de outras pessoas além dos seus pais, frequentemente dos avós ou dos tios. Enquanto os responsáveis finlandeses só mencionaram familiares como outras fontes de dinheiro, a responsável da BPU2A4 mencionou que a sua filha ganha dinheiro também de uma amiga. Desse modo, uma outra fonte de dinheiro comum a todas as crianças é ganhar dinheiro de outras pessoas, mais frequentemente dos familiares.

Na Finlândia, as crianças frequentemente mencionaram que elas “coletam” dinheiro, ao invés de usar verbos como “poupar”, “achar” ou “procurar”. Por exemplo Ruckenstein (2010) também argumentou que as crianças, ao invés de poupar dinheiro, o coletam. No entanto, de acordo com um dicionário da língua portuguesa, “coletar” como verbo significa “obrigar ao pagamento de coleta; tributar: coletar um negociante; coletar uma indústria; fazer coleta, recolher contribuições ou cotas” ou ainda “reunir” (DICIO, 2018) e, assim, é relacionado à ideia de criação de valor, de acordo com um dicionário

⁵⁸ Mencionado na escola particular.

do finlandês, o verbo coletar (*kerätä*) não refere à criação de valor, mas ao ato de reunir (KOTIMAISTEN KIELTEN KESKUS, 2018).

Em geral, dinheiro é frequentemente ainda moeda para as crianças. Por exemplo, na segunda escola pública brasileira, a BPU2A4 mostrou em uma imagem⁵⁹ que ela tem todos os tipos de moedas, menos a moeda de um real. A BPU2A1 comentou que ela “já ganhou dinheiro de papel”, uma nota de dois reais.

Além disso, enquanto a maioria dos pais finlandeses mencionaram na sua resposta que o(a) seu(sua) filho(a) nunca pede dinheiro ou pede raramente (FO2, FO4; FO1, FO2, FO3 e FO6, 85,71% das sete que responderam o questionário), nenhum dos pais brasileiros das crianças que estudam em uma escola pública mencionou isso. Cinco pais finlandeses (FA1, FO1, FO2, FO3 e FO6) de sete mencionaram que o dinheiro que eles dão tem que ter um destino ou que a criança tem que precisar do dinheiro. No Brasil, cinco (BPU1A1, BPU1O1, BPU1O3, BPU2A3 e BPU2A4) dos sete responsáveis cujo(a) filho(a) frequenta uma escola pública dá dinheiro à criança pelo menos às vezes. Desse modo, parece que no Brasil, nas escolas públicas, as crianças pedem dinheiro com mais frequência do que na Finlândia, uma evidência é que não se tem a prática de mesada ou semanada, isto é, as crianças pedem dinheiro e pelo menos às vezes o ganham, sem precisar fazer alguma coisa.

Na escola particular, metade dos responsáveis dá dinheiro pelo menos às vezes quando a criança (BPAA4, BPAA5, BPAO2, BPAO3 e BPAO5) pede. As responsáveis da BPAA1 e da BPAA3 responderam que a criança não pede dinheiro, enquanto que a responsável do BPAO2 contou que o seu filho não costuma pedir dinheiro. Os responsáveis da BPAA4, do BPAO3 e do BPAO5 dão dinheiro, mas depende de qual será o uso do dinheiro, por exemplo, o lanche na escola, foi mencionado.

A responsável do BPAO4 mencionou no questionário que: “Ele não pede dinheiro especificamente, pede que compre para ele. E se recebe o dinheiro não usa, guarda e quer usar o da mãe”. Além disso, ela acredita que o seu filho deve poupar, mas “aprender a usar o dinheiro dele para fazer as compras também”. Desse modo, aparece uma distinção clara em BPAO4, entre os dinheiros especiais (ZELIZER, 1989), o “meu dinheiro” e o “dinheiro dos outros”. O seu próprio dinheiro deve ser poupado, enquanto o da mãe pode ser gasto. Como na Finlândia a diferenciação entre “meu dinheiro” e o

⁵⁹ Veja o anexo B.

“dinheiro dos pais” não apareceu tão claramente do que no Brasil, parece que na Finlândia o dinheiro como propriedade é o dinheiro da família.

Como vimos na parte teórica, Ruckenstein (2010) descobriu na sua pesquisa que as crianças reservam dinheiro para propósitos especiais, diferenciando entre o dinheiro na carteira, o dinheiro encontrado na rua, o dinheiro do presente, o dinheiro de bolso (*pocket money*) e o dinheiro estrangeiro. Os resultados desta pesquisa mostram que as crianças diferenciam entre o dinheiro achado na rua, o dinheiro de aniversário (presente), o dinheiro de mesada ou semanada, o dinheiro do cofrinho, o “meu dinheiro”, o “dinheiro dos pais” e o “dinheiro dos outros”, o dinheiro de troco, dinheiro da fada dos dentes, o dinheiro ganho de retorno das garrafas e o dinheiro ganho como prêmio, por exemplo por ter ajudado nas tarefas domésticas ou por ter feito alguma coisa bem. Desse modo, as crianças distinguem entre vários dinheiros especiais (ZELIZER, 1989), que são tratados de maneira diferente: o dinheiro ganho no aniversário é gasto de maneira diferente do que o dinheiro achado na rua. O dinheiro ganho no aniversário é dinheiro que as crianças gastam mais “racionalmente”, usando tempo e fazendo planos para pensar o que deve ser comprado⁶⁰, do que com o dinheiro achado na rua, que pode ser gasto mais rapidamente⁶¹. Veremos mais tarde alguns dos dinheiros especiais listados que ainda não foram mencionados neste capítulo.

Neste capítulo, foi analisado o papel das crianças como produtoras. Vimos que as crianças da Finlândia e da escola particular fazem uma maior parte do orçamento doméstico da sua família como produtoras de valor do que as crianças brasileiras das escolas públicas, especialmente no modo de participar das tarefas domésticas. No próximo subitem serão apresentados os resultados relacionados com o papel das crianças como distribuidoras.

5.3 O papel das crianças como distribuidoras

O segundo objetivo específico deste trabalho é relacionado com o papel das crianças como distribuidoras. Isso inclui doações, créditos e empréstimos, como também a cultura de troca de presentes.

⁶⁰ Como, por exemplo, no caso da BPU2A2, que ganhou dinheiro como presente no aniversário e está o guardando para gasta-lo em uma viagem.

⁶¹ Como, por exemplo, no caso do BPU1O1, que gastou o dinheiro que ele achou na rua rapidamente em doces, sem guarda-lo.

Quando a pergunta sobre emprestar dinheiro foi apresentada às crianças finlandesas, a FA2 foi a única a responder. De acordo com a sua resposta, um empréstimo significa que uma pessoa dá dinheiro a outra pessoa como um empréstimo, depois essa outra pessoa retorna a mesma quantidade de dinheiro à pessoa de quem ela o emprestou. Desse modo, ela ainda não tem uma noção sobre juros, mas pensa que o dinheiro emprestado tem que ser retornado na mesma quantidade do que foi emprestado.

Na escola particular, dois meninos (o BPAO1 e o BPAO3) explicaram o que significa “emprestar dinheiro”:

<i>Pesquisadora:</i>	<i>O que é emprestar dinheiro, vocês sabem?</i>
<i>BPAO1:</i>	<i>Emprestar é dar dinheiro.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>A pessoa precisa pagar de volta pra você depois?</i>
<i>BPAO1:</i>	<i>Emprestar eu acho que é.</i>
<i>BPAO3:</i>	<i>Se pedir dinheiro emprestado, tem que dar o mesmo que tu deu.</i>
<i>BPAO1:</i>	<i>Eu não tenho dinheiro, mas... Tipo assim, se eu não tenho dinheiro pra pagar, eu peço emprestado, depois eu vou pagar.</i>

Desse modo, essas crianças ainda não têm a noção sobre o conceito de “juros”. Para elas, dinheiro emprestado tem que ser devolvido na mesma quantidade à pessoa de quem ele foi emprestado. Isto é, novamente como no item anterior, de certa forma, notamos a ideia da propriedade do dinheiro – pedir emprestado é pegar o dinheiro de alguém e, depois, devolver. Ou, como no caso da BPAA4, uma amiga nem precisaria pagar tudo de volta: “Eu emprestaria (a uma amiga), só que ela não precisaria me pagar quase tudo, eu deixaria pela metade”. Aqui, a questão da amizade é reforçada pelo trabalho relacional (cf. Zelizer, 2011c), por ser amiga é possível ajudá-la. Quando foram perguntadas se preferiam doar ou emprestar dinheiro, essa menina respondeu que preferiria emprestar, mas na sua própria maneira, aqui mencionada. Assim, os conceitos de “emprestimo” e “doação” não se apresentaram com grandes diferenciações, mas notamos a ideia da posse do dinheiro, muito relacionada a posse e empréstimo de um objeto.

Ainda, no trecho o BPAO1 menciona que ele não tem dinheiro no momento, mas explica o conceito de emprestar. Em um outro momento, ele mencionou: “Tem muitas vezes que eu não levo (o meu dinheiro) e a minha mãe compra o que eu quero e depois eu dou o dinheiro pra ela. Porque tá, eu tô devendo pra ela”. Desse modo, ele tem noção

de que já emprestou dinheiro várias vezes da sua mãe e, no momento, está devendo para ela.

Cinco crianças finlandesas (FA1, FA2, FO1, FO2 e FO3) responderam à pergunta sobre doação do dinheiro. As meninas dariam dinheiro à sua mãe e a uma pessoa pobre, enquanto o FO1 daria à sua mãe, a um amigo ou a uma pessoa que ele não conhece. O FO2 respondeu que ele “nunca dá”, mas, ainda assim, disse que ele daria dinheiro a uma pessoa que ele não conhece. Ainda, o FO3 daria dinheiro à sua mãe e a uma pessoa que ele não conhece. Os meninos não especificaram se a pessoa desconhecida que eles doariam dinheiro deveria ser pobre ou não. Também não ficou claro se eles estavam “brincando” sobre a doação do dinheiro a uma pessoa que eles não conhecem, pois o FO1 até contou que ele daria dinheiro a um porco se ele pedisse – aqui, o imaginário da criança pode perpassar pela fantasia e pela realidade.

Na primeira escola pública brasileira, a pergunta sobre doação do dinheiro não foi apresentada. No entanto, a ajudante perguntou se elas emprestariam seus brinquedos ou dinheiro, se eles o tivessem, a alguém. Das quatro crianças que responderam (BPU1A2, BPU1O1, BPU1O2 e BPU1O3), todos exceto o BPU1O3 emprestariam os seus brinquedos ou dinheiro só aos seus amigos, e não a pessoas que eles não conhecem, precisamente por essa razão.

Um caso interessante foi o BPU1O1, que respondeu que não emprestaria porque não tem brinquedos. Além disso, ele disse assim: “Eu não dou brinquedo porque eu não tenho brinquedo. Segundo, eu não tenho nada pra dar. Terceiro, eu não tenho comida”. No entanto, mesmo não tendo muito, ele emprestaria o dinheiro ou brinquedos caso ele tivesse. Por exemplo, a conversa com ele sobre os R\$ 5,00 perpassou pela fonte de dinheiro e distribuição aos amigos, conforme:

BPU1O1:	<i>Eu...comprei coisas.</i>
Ajudante:	<i>Tu comprou coisas? É? Não guardou o dinheiro para outra hora?</i>
BPU1O1:	<i>Não...</i>
Ajudante:	<i>Não? Gastou tudinho?</i>
BPU1O1:	<i>Porque quando eu tenho dinheiro eu tenho vontade de comprar balas. Um dia eu comprei seis pirulitos né, aí deu dois pra mim, dois para o (“Menino A”) e 2 pra (“Menina”). E não deu dois para o (“Menino B”).</i>

Desse modo, parece que o BPU1O1 ou gastou os R\$ 5,00 que ele achou para comprar os seis pirulitos, ou alguma outra soma de dinheiro, mas mesmo assim, compartilhou o que ele tinha com os seus amigos. Aqui é também visível o trabalho

relacional (ZELIZER, 2011c) feito por esse menino: ele compartilhou os pirulitos com dois amigos (o “Menino A” e a “Menina”), mas não com o terceiro (o “Menino B”), neste caso, podemos pensar que o “Menino B” não é um amigo tão próximo a ele quanto os outros dois e, desse modo, ele só compartilhou os pirulitos com os amigos mais próximos a ele.

Na pesquisa de Gebauer (2013), as crianças alemãs de seis até oito anos de idade contaram que elas emprestam dinheiro aos seus amigos. Gebauer, Ruckenstein (2010) e Kraemer, Brugger e Jakelja (2017) veem o empréstimo de dinheiro como uma forma de fortalecer os laços entre as duas partes da transação, de mostrar afeição e ajudar um ao outro. Kraemer, Brugger e Jakelja chamam isso “a função de construção de comunidade” do dinheiro. Enquanto tanto as crianças finlandesas quanto as brasileiras fortalecem os seus laços de maneira semelhante às referidas pesquisas, vale destacar que as crianças finlandesas e as crianças brasileiras da escola particular se mostraram dispostas a doar dinheiro a pessoas que elas não conhecem, especialmente aos pobres. Na primeira escola pública brasileira, o BPU1O3 respondeu que emprestaria os seus brinquedos para qualquer pessoa. Neste sentido, as crianças de escola pública geralmente são de classes mais baixas no Brasil; por isso, a não-diferenciação entre pobre ou rico e a generalização a quem emprestaria.

De acordo com Gebauer, emprestar dinheiro requer confiança e, por isso, emprestar aos membros da família ou aos amigos é mais fácil do que a pessoas desconhecidas. Na segunda escola pública brasileira, isso é bem visível, pois as três crianças que responderam à pergunta (BPU2A2, BPU2A3 e BPU2A4) só emprestariam dinheiro aos membros da sua família, enquanto a outras pessoas elas diriam que não tem “nem 15 nem 100 nem...nem um milhão de reais” (BPU2A3). Essas meninas parecem confiar nos membros da sua família em cuidar bem do seu dinheiro.

No caso das crianças das escolas públicas, como ficou visível em BPU1O1, a partir do seu relato, podemos inferir que o mundo dessas crianças é limitado materialmente, pois estão situadas em classes sociais mais baixas. Mesmo assim, BPU1O1, por exemplo, relatou que quando ele realmente tem dinheiro, compartilha as coisas que ele compra com os seus amigos próximos. Desse modo, mesmo que ele não possui muito, ele conecta os dois mundos, o das relações e o das atividades econômicas, ao compartilhar o que ele tem com os seus amigos mais próximos, fazendo trabalho relacional (FERNANDES, 2013; ZELIZER, 2011c).

A ideia das vidas conexas (ZELIZER, 2011a) ficou evidente nas respostas das crianças. No seu papel como distribuidoras, elas fazem distinções entre as relações, nas quais as transações econômicas são apropriadas para cada relação. A relação da criança com a sua mãe parece ser a mais próxima, pois nove crianças (FA1, FA2, FO1, FO3, BPU2A2, BPU2A3, BPU2A4, BPAA2 e BPAA4) de todas as participantes mencionaram que dariam ou emprestariam dinheiro à sua mãe, às vezes exclusivamente⁶². Os outros membros de família, como o pai ou uma irmã, só foram mencionados pela BPU2A2 e BPU2A3.

Além disso, cinco crianças mencionaram os amigos: o FO1 e o BPAO1 dariam dinheiro a um amigo, e BPU1A2, BPU1O1 e BPU1O2 emprestariam a um amigo. FO1, FO2, FO3 e BPU1O3 dariam dinheiro a uma pessoa desconhecida, enquanto que FA1, FA2, BPAA4, BPAO1, BPAO2, BPAO3 e BPAO4 especificaram que dariam dinheiro a uma pessoa pobre. BPAO1 ainda especificou que daria dinheiro a uma pessoa pobre, caso ela seja um amigo ou um colega. Desse modo, as crianças distinguem entre relações diferentes, e mesmo que a relação entre a criança e uma pessoa desconhecida pobre seja efêmera (ZELIZER, 2011a), doar dinheiro a essa pessoa oferece uma oportunidade de criar uma relação temporária com ela (KRAEMER, BRUGGER E JAKELJA, 2017).

Além disso, as crianças da escola particular responderam que a doação do dinheiro depende do que será feito com o dinheiro: por exemplo, a BPAA4 só daria dinheiro para pessoas que o precisam para “coisas importantes”. O BPAO1 respondeu assim: “[...] dependeria do que a pessoa pediria. Se ela pedisse pra comprar cerveja, aí eu não vou dar. Se ela queria pra comprar batata, comida assim, aí eu vou deixar”. Segundo essas crianças, o dinheiro não pode ser dado a qualquer pessoa e para qualquer propósito. O uso social do dinheiro doado tem que ser legítimo.

Na discussão sobre doar dinheiro a pessoas pobres, o BPAO3 mencionou que “tem algumas pessoas na rua que fingem ser pobres, só que são ricos”. O BPAO1 não concordou com ele: “Na verdade, eu acho que as pessoas não fariam isso. Não fariam isso de mentir que é pobre, mas é rico. E também se a pessoa é rica, ela também não vai querer mais dinheiro, ela já tem um montão”. Como fica evidente, elas apresentam vários fatores que influenciam na decisão sobre se pode dar ou emprestar dinheiro ou

⁶² Para algumas crianças (BPU2A4 e BPAA2), a mãe é a única pessoa para quem elas doariam ou emprestariam dinheiro.

não à pessoa que pede, e também é ressalta a legitimidade de quem pede dinheiro, aparecendo o fator de mentiras, ou até mesmo corrupção. Desse modo, como afirma Gebauer (2013), distribuição do dinheiro requer confiança e um trabalho relacional (ZELIZER, 2011c), por decidir quais as relações suficientemente fortes para fazer esses tipos de transações econômicas. Por isso existem esses vários fatores que as crianças, em especial da escola particular apresentaram, que influenciam na decisão das crianças sobre doar ou não.

Em relação à cultura de troca de presentes, na Finlândia, a FA2 contou que ela usa o seu dinheiro – que ela ganha às vezes dos pais como compensação das tarefas domésticas e no seu aniversário – para comprar presentes nos aniversários ou no Natal aos(as) seus(suas) amigos(as), aos seus pais, aos seus avós e aos seus vizinhos. Além disso, a FA1, que ganha uma semanada, sempre compra presentes aos(as) seus(suas) amigos(as) nos seus aniversários, “especialmente ao ‘Menino’”. O FO1 – que ganha dinheiro irregularmente dos seus pais, avós e bisavós – e o FO5 – que ganha dinheiro às vezes dos seus pais e o coleta na rua – compram presentes para outras pessoas: o FO1 compra presentes aos seus pais, à sua irmã e aos(as) seus(suas) amigos(as) nos seus aniversários, mas “sempre acompanhado pela mãe e pelo pai”.

Desse modo, na conversação sobre presentes na Finlândia ficou evidente que comprar presentes, especialmente sozinhos com o seu próprio dinheiro, não é frequente na vida das crianças entrevistadas. No entanto, é possível que as crianças que responderam que elas compram presentes recebem dinheiro dos seus pais especificamente para comprar presentes, e que elas também sejam acompanhadas pelos seus pais no momento de compra-lo, como o FO1 mencionou.

Quando a pesquisadora perguntou como o presente deveria ser, a FA2 respondeu que ela o compra de acordo com que o presenteado iria gostar – ela, assim, sabe bem o trabalho relacional (ZELIZER, 2011c) envolvido na troca de presentes. No entanto, o FO3 mencionou dinheiro e o FO1 “Legos de Minecraft”.

Ao ser perguntado se as crianças da primeira escola pública dão presentes aos seus amigos, por exemplo no aniversário desses amigos, quatro das cinco crianças responderam que elas dão ou pelo menos escolhem presentes, enquanto que um respondeu que ele nunca comprou presentes. No entanto, a BPU1A2, que dá presentes, mencionou que são os seus pais que compram e escolhem o presente, mas é ela que o dá ao amigo no aniversário ou no Natal. Também o BPU1O2 mencionou que o seu pa-

já comprou um presente ao seu amigo que não foi apropriado – desse modo, como no caso da BPU1A2, não é ele que escolhe o presente. As crianças disseram que não pode ser o mesmo presente para todos os amigos, como é visível aqui:

<i>Ajudante:</i>	<i>E vocês nunca deram um presente de aniversário, alguma coisa, vocês fazem isso?</i>
<i>BPU1O1:</i>	<i>Eeee faço.</i>
<i>BPU1A2:</i>	<i>...no aniversário eu dou e no natal...</i>
<i>BPU1O3:</i>	<i>Eu faço.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>É você que compra? *Falando à BPU1A2*</i>
<i>BPU1A2:</i>	<i>Não, os meus pais compram e eu dou.</i>
<i>[]</i>	
<i>Pesquisadora:</i>	<i>Então quando você escolhe o presente para os amigos, pode ser o mesmo presente para todos?</i>
<i>BPU1O1:</i>	<i>Não, não pode ser o mesmo.</i>
<i>Pesquisadora:</i>	<i>Não?</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>Escolhem quem vai ganhar tal coisa?</i>
<i>BPU1A2:</i>	<i>Minha mãe escolhe.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>A tua mãe? Não é tu que escolhe?</i>
<i>BPU1A2:</i>	<i>Não.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>E você BPU1A1? É tu que escolhe o presente para os teus amigos?</i>
<i>BPU1A1:</i>	<i>É.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>Então pode dar o mesmo presente para qualquer um?</i>
<i>BPU1A1:</i>	<i>Não.</i>
<i>BPU1O1:</i>	<i>Não, não pode.</i>
<i>Ajudante:</i>	<i>Ahh... Tu escolhe bem.</i>
<i>BPU1O1:</i>	<i>Não pode, sabe por que? Porque aí se for chato o brinquedo, aí ele não vai gostar.</i>

Neste caso, os pais estão ainda fortemente envolvidos na compra de presentes, bem como é de responsabilidade dos pais. No entanto, as crianças sabem que nem todas as pessoas gostam das mesmas coisas e, por isso, o presente deve ser diferenciado. Assim, as crianças conhecem os seus amigos e, pelo menos algumas delas, tentam influenciar na escolha, mas são os seus pais que compram o presente. Desse modo, elas fazem trabalho relacional (ZELIZER, 2011c).

Na segunda escola pública, as crianças preferiam falar sobre aniversários em geral – especialmente a BPU2A3, cujo aniversário seria no dia seguinte e que estava planejando uma festa de aniversário. No entanto, a BPU2A1 respondeu que ela compra ou escolhe presentes às suas amigas, mas ela só consegue ir aos aniversários da sua família. Provavelmente isso é, porque ela tem “alergia de quase tudo”.

Na escola particular, todas as crianças, menos o BPAO4, compram ou escolhem presentes aos seus amigos, pelo menos às vezes. O BPAO4 respondeu que a mãe dele “escolhe e compra, pra não gastar”. A BPAA1, a BPAA2 e o BPAO1 especificaram que compram o presente com o dinheiro dos seus pais. Desse modo, como nas outras

escolas, a compra de um presente a um amigo ainda é ligada aos pais da criança: o BPAO1 até disse que ele compra presentes, mas ele só não quer gastar.

Quando as crianças da escola particular foram perguntadas sobre como o presente para um amigo deveria ser, a única resposta foi o do BPAO3: “Eu não sei... Especial?”. No entanto, quando a pesquisadora perguntou se a natureza do presente depende do amigo, algumas delas (BPAA4, BPAA5 e BPAO2) afirmaram que sim. O que ficou aparente nessa escola foi que o presente deveria ser barato: seis crianças afirmaram isso (BPAA1, BPAA3, BPAA4, BPAO2, BPAO3 e BPAO5). O BPAO3 contou que compra o presente mais barato para os seus amigos, pois está economizando dinheiro para comprar um carro para o seu avô. Ainda, o BPAO4 respondeu que o presente deveria ser “caro pra gente”: assim, a proposta de dinheiros especiais (ZELIZER, 1989) se mostra aqui – o “meu dinheiro”, que deve ser economizado, e o “dinheiro dos outros”, que pode ser gasto. Como vimos no capítulo 5.2, o BPAO4 faz uma clara distinção entre o dinheiro dele e o dinheiro dos outros. Nas outras escolas, essa distinção não apareceu tão claramente do que na escola particular no Brasil, especialmente no caso desse menino.

Neste capítulo, foi analisado o papel das crianças como distribuidoras. Como a relação entre a mãe e os seus filhos parece ser o mais forte de todas, como distribuidoras, as crianças fazem uma diferença no orçamento doméstico da sua família principalmente na forma de empréstimos e doações entre a criança e a sua mãe. No próximo subitem serão apresentados os resultados relacionados com o papel das crianças como consumidoras.

5.4 O papel das crianças como consumidoras

O terceiro objetivo específico deste trabalho é relacionado com o papel das crianças como consumidoras. Isso inclui o nível de participação das crianças nas decisões de compras da sua família e as suas estratégias de negociação, como também as percepções sobre poupança.

Na primeira escola pública, apareceu que as crianças usam o seu dinheiro principalmente em doces (BPU1A1, BPU1A2 e BPU1O1), enquanto que as quatro meninas da segunda escola pública, atualmente, só guardam o seu dinheiro. Na Finlândia, no entanto, as crianças mencionaram que compram doces (todas as sete que estavam presentes), sorvete (as duas meninas), comida (FO4: produtos lácteos) e

brinquedos (FA1, FA2, FO2, FO4 e FO5), como também jogos e pacotes de cartões de hóquei de gelo (FO3) e roupas legais (FO2).

Além disso, as crianças finlandesas gastam dinheiro em passatempos, como futebol (FO3), e em eventos (FA1 e FO6), como discoteca infantil. A abundância das respostas da Finlândia é parcialmente causada pelas respostas dos responsáveis às perguntas do questionário: eles apresentaram mais informações sobre as crianças do que a maioria dos responsáveis brasileiros.

A maioria das crianças da escola particular (BPAA1, BPAA4, BPAA5, BPAO2, BPAO3, BPAO4 e BPAO5, 77,78% dos respondentes) preferem guardar o seu dinheiro do que usá-lo. A BPAA2 não respondeu à pergunta, a BPAA2 “iria passear com o dinheiro” se ela ganhasse R\$ 100,00, e o BPAO1 respondeu que usa o dinheiro “para comprar coisas”.

No entanto, a BPAA1 mencionou que queria gastar o seu dinheiro, mas a sua “mãe não deixa”. A mãe dessa menina mencionou no questionário que a BPAA1 já comprou uma boneca e um Xbox com moedas que ela juntou. O BPAO2 mencionou que geralmente guarda o dinheiro, mas se ganhasse R\$ 100,00 agora, ele iria gasta-lo. O BPAO3 contou sobre a dificuldade de escolha em relação ao uso do dinheiro: “Eu queria gastar todo meu dinheiro em um dia, mas não dá. [...] Eu tô tentando agora uma coisa, se eu compro um [...] ou eu compro um carro bonito pro meu avô”. Como ele está tentando guardar dinheiro para comprar um carro para o seu avô, ele não pode gastar dinheiro. Desse modo, aparece novamente a dificuldade das crianças de controlar a sua vontade de comprar coisas por impulso (cf. RUCKENSTEIN, 2010). Ainda, a BPAA4 respondeu que quando ela ganha dinheiro, ela o guarda. No entanto, quando a sua mãe não compra as coisas que ela quer, às vezes ela usa o seu próprio dinheiro. Assim, novamente, os dinheiros especiais (ZELIZER, 1989) surgem na dinâmica: o “meu dinheiro” e o “dinheiro dos pais”.

A diferença entre as coisas que as crianças finlandesas compram com o seu próprio dinheiro e o que as brasileiras compram pode ser causada pela mesma situação do que já foi visto com os empréstimos e doações: as crianças brasileiras, especialmente as da primeira escola pública, provavelmente são de classes sociais mais baixas e não possuem muito dinheiro, o que restringe a capacidade de consumo.

Ao ser perguntado se as crianças finlandesas prefeririam dinheiro ou brinquedos e jogos como presente, o FO1, o FO2, o FO3 e o FO5 responderam dinheiro, enquanto

a FA1 respondeu que preferiria brinquedos. O FO1 e o FO2, no entanto, também aceitariam um brinquedo ou um jogo. A FA2 e o FO4 não responderam à pergunta. Na segunda escola pública, todas as três meninas que responderam (BPU2A1, BPU2A2 e BPU2A4) prefeririam dinheiro como presente. Assim, o dinheiro também é um presente desejado entre todas essas crianças. Isso pode ser evidência das fontes de dinheiro, já que é recorrente ganhar dinheiro dos pais e em especial de outros membros da família em datas comemorativas.

Em relação à poupança, três responsáveis finlandeses dos seis respondentes mencionaram que eles ensinam a criança (FA1, FO1 e FO4) a poupar dinheiro. Além disso, os responsáveis do FO3 conversam com ele sobre de onde vem o dinheiro e para que ele pode ser usado. Todas as sete crianças finlandesas mencionaram poupar dinheiro.

Segundo Ruckenstein (2010), as crianças finlandesas são constantemente lembradas em casa sobre a importância de poupar dinheiro. Estes resultados mostram que a maioria dos responsáveis que devolveram o questionário mencionou que ensina a criança a poupar. Mesmo que todos os responsáveis não mencionaram isso, todas as sete crianças, que estavam presentes, responderam que pouparam dinheiro. Desse modo, na mesma forma como na pesquisa de Ruckenstein, as crianças finlandesas participantes desta pesquisa também conhecem a importância de poupar. No entanto, como todas as sete crianças, além de mencionar poupar dinheiro, listaram vários outros destinos de uso do dinheiro, elas ainda ficam facilmente atraídas pelos objetivos de curto prazo, como Ruckenstein também anotou.

Enquanto que a FA1, que ganha uma semanada, é ensinada a poupar, a BPU1A1 que ganha uma mesada não é. Ela é a única da primeira escola pública visitada que, de acordo com as informações, não é ensinada a poupar em casa. No entanto, somente o BPU1O2 e o BPU1O3 realmente pouparam dinheiro.

O caso do BPU1O1 é interessante, pois ele justificou na conversa por que ele não poupa dinheiro: quando ele tem dinheiro, ele tem “vontade de comprar balas”. Desse modo, ele reconhece a sua vontade de comprar, e que é por causa dessa vontade que ele não poupa dinheiro. Na escola particular, três crianças (BPAA1, BPAO1 e BPAO3) também mencionaram a sua vontade de comprar coisas. Enquanto que a mãe da BPAA1 a impede de gastar o seu dinheiro, o BPAO3 comentou assim: “Eu queria gastar todo meu dinheiro em um dia, mas não dá. Toda vez que tu compra uma coisa, vem o troco”.

Desse modo, o BPAO3 sabe que se ele gasta dinheiro, vai sobrar menos do que ele tinha antes. Como ele quer poupar, ele tem que controlar os seus impulsos de curto prazo. Isso é semelhante aos resultados de Ruckenstein (2010), segundo quem, embora a cultura de consumo seja descrita às crianças como algo que pode ser individualmente controlada, elas veem o seu desejo de continuamente comprar novos brinquedos como difícil de entender e controlar.

Dos três responsáveis das crianças da segunda escola pública brasileira que responderam às perguntas do questionário, dois ensinam (BPU2A3 e BPU2A4) a poupar dinheiro. Além disso, a responsável da BPU2A2 afirmou que, sempre que BPU2A2 pede um brinquedo, enfatiza que o dinheiro, primeiramente, tem de ser juntado para após fazer a aquisição. Todas essas meninas pouparam dinheiro, incluindo também a BPU2A1, entretanto, o responsável não respondeu às perguntas do questionário.

Na escola particular, todas as dez crianças pouparam dinheiro, e todos os responsáveis, exceto a da BPAA4, mencionaram que ensinam a criança a poupar dinheiro. Desse modo, o ensino de poupança e o nível de poupança das crianças é até mais forte do que na Finlândia, o que pode revelar como os pais brasileiros das crianças que estudam em uma escola particular pensam sobre o futuro dos seus filhos – isto é, estão investindo no futuro da criança.

Nesse grupo apareceram crianças que pouparam para aquisição de coisas maiores: a BPAA1 já comprou uma boneca e um Xbox com as moedas que ela juntou, a BPAA3 poupa para comprar brinquedos, uma bicicleta e uma televisão para o seu quarto, o BPAO1 poupa para abrir uma conta no banco, para ele investir nos seus estudos, e o BPAO3 já comprou um Xbox 360 e está poupando para comprar um carro que, segundo ele, custa R\$ 300,00, para o seu avô.

As crianças nos dois países possuem cofrinho como forma de poupar (FA1, FA2, FO1, FO3, BPU1O2, BPU1O3, BPU2A1, BPU2A2, BPU2A3, BPU2A4, BPAA1, BPAA2, BPAA3, BPAA4, BPAO1, BPAO2 e BPAO5), uma conta no banco (FO1, FO4, BPAA1 e BPAO2⁶³), uma carteira (FO2, FO3, BPU2A1, BPU2A3 e BPAO1) ou um copo específico para dinheiro (FO4).

A responsável da BPU2A4 contou que a sua filha junta dinheiro para competir com as suas irmãs. De acordo com BPU2A4, ela junta dinheiro para depois dar à sua mãe.

⁶³ De acordo com a responsável, uma conta de poupança será aberta para ele quando ele tem poupado uma quantidade suficiente de dinheiro no seu cofrinho.

Desse modo, toda a sua família participa na atividade de poupar dinheiro. Três (BPU1A1, BPU1A2 e BPU1O1) das cinco crianças da primeira escola pública brasileira não poupam dinheiro: a BPU1A1, que ganha uma mesada, mencionou que a sua mãe guarda o dinheiro para ela. Aqui, de certa forma, seja pelas condições econômicas e sociais, a questão sobre formas de poupar dinheiro é muito mais evidente, podemos dizer que até mesmo parece ser “natural”, tanto entre as crianças quanto os responsáveis finlandeses poupar para o futuro, ao contrário aos brasileiros das escolas públicas que não mencionaram possuir contas no banco para seus filhos, mas apenas carteiras e cofrinhos, que são mais destinados à poupança, geralmente, de curto prazo.

No que tange ao poder de decisão das crianças nas compras da família, nenhum dos responsáveis das crianças brasileiras nas escolas públicas respondeu que o(a) seu(sua) filho(a) participasse nas decisões. Por exemplo, a responsável do BPU1O1 respondeu que se ela pode dar o que o seu filho pede, ela só dá em datas comemorativas. No caso das crianças finlandesas, três responsáveis responderam que o(a) seu(sua) filho(a) (FA1, FO1 e FO4) ajuda pelo menos em algumas decisões de compras da família: todas essas três crianças ajudam nas decisões sobre a comida, como os seus próprios lanches ou sobre o jantar da família, que geralmente é a refeição que, tradicionalmente, na Finlândia todos realizam juntos. Além disso, a responsável do FO2 respondeu que o seu filho exige comprar coisas como refrigerantes, um celular ou um computador – às vezes eles realizam um dos desejos, mas frequentemente não. A FA2 e o FO3 não ajudam nas decisões, a responsável do FO3 justificou que o seu filho ainda é tão jovem para participar dessas decisões.

Desse modo, as crianças ainda estão no começo da sua jornada em aprender como lidar com o dinheiro. Elas principalmente não participam das decisões de compras da família, mas a maioria delas é ensinada a poupar dinheiro (entretanto, no caso dos brasileiros das escolas públicas essa atividade não, necessariamente, acontece na prática). Como a maioria delas ainda não ganha dinheiro regularmente, essas instruções sobre a importância de poupar aparecem como fundamental e são ensinadas antes das crianças terem e/ou aprenderem, de certa forma, sobre o poder de decisão de compras.

O papel das crianças como consumidoras é o mais importante, fazendo a maior diferença no orçamento doméstico do que qualquer outro papel. No caso das crianças finlandesas e brasileiras da escola particular, o efeito é facilitador do ponto de vista dos pais, pois essas crianças poupam mais e compram coisas, às vezes até caras, que elas

queiram, mais frequentemente do que as crianças das escolas públicas. As últimas, em relação ao orçamento doméstico, são mais dependentes dos seus pais no cumprimento dos seus desejos materiais. No próximo subitem serão apresentados resultados adicionais sobre questões morais: o que o dinheiro compra e o que não.

5.5. O moral da fábula e o valor do dinheiro: O que dá para comprar com o dinheiro

Em relação à fábula sobre as formigas e a cigarra (ESOPO, 1977, p.5), as crianças da primeira escola pública foram perguntadas sobre o comportamento da cigarra, que aproveitou todo o verão e, no inverno, foi pedir comida às formigas, pois, como não aguardou alimentos, ela não tinha o que comer. As respostas das crianças podem ser vistas neste excerto:

<i>Pesquisadora:</i>	[...] O que vocês acham sobre o comportamento da...cigarra?
<i>BPU1A2:</i>	Não é bom.
<i>Ajudante:</i>	Não é bom só ficar cantando... se divertindo?
<i>BPU1O1:</i>	É ruim porque quando sentir fome.
<i>Ajudante:</i>	É.
<i>Pesquisadora:</i>	Então é importante trabalhar?
<i>BPU1O1:</i>	É importante, importante, importante, importante, importante.

As respostas dessas crianças mostram que elas sabem que o comportamento da cigarra pode ter consequências no futuro: ela passou fome, porque não trabalhou durante o verão. Desse modo, o BPU1O1 respondeu que trabalhar é muito importante. Além disso, a BPU1A1 e o BPU1O1 – os únicos a responder à pergunta – replicaram que se elas estivessem na fábula, elas seriam as formigas. O BPU1O1 contou que ele prefere trabalhar do que cantar. Segundo ele, não é bom ficar só cantando e se divertindo, “porque quando sentir fome”, e isso é uma consequência negativa; entretanto, é importante notar como a questão de “passar fome” surgiu entre as crianças da escola pública. Em um outro momento, o mesmo menino também disse que ele “não tem comida”. A questão de “passar fome” não foi mencionada nas outras escolas.

Na segunda escola pública, a BPU2A1 comentou que o comportamento da cigarra foi ruim, porque ela não coletou comida e acabou sentindo fome, foi a única das três meninas que respondeu que seria uma formiga. A BPU2A2 e a BPU2A4 seriam nenhuma das duas opções, no entanto, a BPU2A4 preferiria aproveitar o verão do que trabalhar,

se ela pudesse escolher. Aqui é interessante notar, que de acordo com os pais e a resposta da BPU2A1, elas não fazem tarefas domésticas em casa, bem como não são ensinadas a poupar, neste caso, ainda podem não reconhecer a importância dessas atividades. Como era a final da atividade, as crianças já estavam ficando dispersas. Vale notar, novamente, a questão do desinteresse (BOURDIEU, 1996). A falta do dinheiro, assim, a carência de capital econômico e cultural podem ter estimulado tal ato desinteressado entre as crianças de escolas públicas sobre a questão do dinheiro.

Na escola particular, todas as dez crianças seriam formigas – uma decisão que pode ter sido influenciado por fazer tarefas domésticas em casa e por serem estimuladas a poupar. No entanto, vale destacar que nem todas elas dariam comida à cigarra: enquanto que as demais seis crianças dariam comida à cigarra, quatro meninas (BPAA1, BPAA2, BPAA3 e BPAA4) não dariam. A BPAA4 argumentou que “ela (a cigarra) tem que apreender também a fazer as coisas”. Moralmente, para essas crianças, fica evidente que todas as pessoas deveriam apreender a trabalhar, sem se aproveitar do trabalho dos outros. Como afirmou o BPAO1: “Porque dinheiro é valioso... Não é poeira não”.

Na Finlândia, todas as sete crianças, se estivessem na fábula, seriam formigas. O FO1 comentou que o comportamento da cigarra foi ruim. A FA2, a FA2, o FO4 e o FO5 todos dariam comida à cigarra se ela pedisse. O FO2 não respondeu essa pergunta. No entanto, enquanto o FO1 primeiro respondeu que ele daria comida à cigarra, quando o FO3 respondeu que ele “jogaria ela fora”⁶⁴, o FO1 concordou e adicionou que ele a mataria. Interessante é que esses dois meninos foram os únicos que mencionaram durante a atividade que jogam videogames. No entanto, vale lembrar que os dois meninos doariam dinheiro à sua mãe e a uma pessoa que eles não conhecem, e o FO1 a um amigo também. Nesse momento, no final da atividade, eles já estavam cansados e ficaram brincando com as figurinhas.

De certa forma, a questão que envolve as tarefas domésticas e a questão da poupança tiveram ênfase entre as respostas das crianças e dos responsáveis finlandeses, e todas expressaram que seriam as formigas, enquanto a cigarra que não trabalhou ou poupou comida tinha que passar fome durante o inverno. No entanto, como vimos, no Brasil, nas escolas públicas, também tem uma predominância pela escolha de

⁶⁴ Em finlandês, ele disse que jogaria a cigarra a um lugar chamado “*Huitsin Nevada*”, que significa um lugar onde pessoas não-desejados deveriam ir.

ser formigas, mas nem todos queriam ser formigas. Desse modo, parece que a atitude das crianças em relação ao trabalho é influenciada pelos seus pais, ou seja, se os pais exigem a criança a ajudar nas tarefas domésticas ou não, por exemplo. Nessa forma, a percepção moral das crianças é influenciada pelos seus pais. (cf. FOURCADE, 2012).

Inspirada pelo livro de Sandel (2012), “O que o dinheiro não compra”, a pesquisadora perguntou às crianças se com o dinheiro se pode comprar tudo. Na Finlândia, a conversação ficou entorno do valor do dinheiro, como é visível no seguinte trecho:

FA1: Que assim, uma loja não pode ser comprada, com o dinheiro.

Pesquisadora: Uma loja não pode ser comprada.

FO3: Uma loja tem que ser roubada.

Ajudante: Mas se se tem muito dinheiro, aí pode comprar para ti mesmo um prédio do que se faz uma loja?

FA1 e FA2 dizem sim, algumas outras respostas sim

FA1: Se é uma loja pronta e se é de alguém...outro, aí como ela poderia ser comprado, com um euro ou algo?

Ajudante: Mas se a loja... Bom com um euro não pode, mas se se tem muito muito dinheiro e quando a lojista decide que “eu não consigo mais manter a loja, eu quero vender essa”, aí pode comprar?

Algumas respostas “sim”

FO1: Sim.

FO3: Pode.

Ajudante: Pode com cinco euros?

Respostas “não”

Ajudante: Pode comprar com 100 euros?

Respostas sim

FA1: Mmm. (afirmativa)

Ajudante: Não.

FO5: Não pode!

Ajudante: Bastante grandes têm que ser.

FO5: Mil euros.

FO1: 500 euros.

FO4: 600 euros.

A FA1, que iniciou essa discussão, não parece saber que uma loja tem um proprietário, uma pessoa que administra. No entanto, essas crianças têm uma noção sobre o valor do dinheiro: uma loja oferece tantos produtos que se precisaria muito dinheiro para comprar tudo. Entretanto, como também ficou evidente na pesquisa de Gebauer (2013), um valor relativamente baixo de dinheiro é muito para as crianças: de acordo com as crianças finlandesas, “uma loja pode ser comprada” com quantidades de

dinheiro variadas desde € 100,00⁶⁵ até € 600,00⁶⁶. Na questão do valor fica evidente a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011): as crianças ainda não possuem uma dimensão exata do valor. Elas conhecem a dimensão que é caro, mas esse “caro” não é fiel ao valor monetário real. Desse modo, o “caro” das crianças não é o mesmo do que o caro dos adultos.

A ajudante explica que talvez seja possível “comprar uma loja” se tornando um empreendedor, comprando um supermercado de alguém que o possuía antes. O FO1 e o FO3 entenderam que isso é possível, mesmo que nenhum deles mencionasse o conceito de “empreendedor”. Na discussão aparece também o comentário do FO3: “Uma loja tem que ser roubada”. Parece que ele acredita que não existe “tanto” dinheiro para adquirir uma loja toda.

Além disso, a FA2 respondeu que “com dinheiro não pode comprar ninguém”, sem a pesquisadora ou a ajudante mencionar isso. Desse modo, ela não pensa só o valor do dinheiro, no que tange coisas que não é possível comprar com nenhuma quantidade de dinheiro.

Na primeira escola pública visitada no Brasil, quando a ajudante perguntou o que dá para comprar com o dinheiro, o BPU1O1 explicou sobre os R\$ 5,00 novamente:

BPU1O1: Com cinco reais dá pra comprar um chiclete tri grandão. As balas, se eu tenho cinco reais... [...] Então, se eu tiver cinco reais eu poderia comprar...dez balas...então se for dez eu divide, se for cinco (não).

Ajudante: Então não dá pra comprar amigos então. Não dá pra comprar um amigo com cinco reais.

*BPU1O1: *Balança a cabeça negativamente**

Ajudante: Não? Dinheiro não compra?

Crianças: Não

BPU1O1: Mas se for dez daí...

De modo semelhante à FA2 na Finlândia, o BPU1O1, na sua maneira, conta que o dinheiro não compra amigos, mas que é possível distribuir balas e doces para essas pessoas, isto é, realizar trabalho relacional (cf. Zelizer, 2011c). Segundo o BPU1O1, 10 balas podem ser divididas entre os amigos – desse modo, pode agradar aos amigos, entretanto, se tiver apenas cinco balas ele não divide. Assim, ele enfatiza que amigos podem ser “comprados” no sentido que se pode (com mais dinheiro), dividir o que se

⁶⁵ Em reais aproximadamente R\$ 429,54; de acordo com a taxa de conversão do dia 13 de novembro de 2018.

⁶⁶ Em reais aproximadamente R\$ 2577,24; de acordo com a taxa de conversão do dia 13 de novembro de 2018.

possui com eles – nesse caso, os doces. Vale enfatizar que é esse menino que se manifestou sobre “passar fome”. Desse modo, R\$ 5,00 parece ser um valor tão alto a esse menino, que ele pode comprar muitos doces, e ainda dividir com os amigos. Como explicamos anteriormente no caso das crianças finlandesas que conversaram sobre a loja, aparece a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) na questão do valor.

Na segunda escola pública, a BPU2A1 respondeu que com o dinheiro pode comprar tudo, menos coisas que custam mais que a quantidade de dinheiro que se possui no momento. Consequentemente, a pesquisadora perguntou se o dinheiro compraria amigos, e a resposta dela foi que o dinheiro só compraria “boneca-amiga”. Assim, ela, como a FA2, acredita que dinheiro não compra amigos verdadeiros.

Na escola particular no Brasil, quando as crianças foram perguntadas sobre o que não pode ser comprado com o dinheiro, apareceram a questão de quantidade de dinheiro possuído e os amigos. As crianças (BPA05, BPA01, BPA02 e BPA03) afirmaram que o dinheiro não compra amigos. O BPA03, no mesmo modo como o BPA01, respondeu que “a gente tem que conquistar uma amizade confiável”, o que não pode ser feito com o dinheiro. Além disso, ao ser perguntado se com o dinheiro se pode comprar tudo, o BPA02 mencionou que “tem que ser rico pra poder comprar tudo”, enquanto que o BPA01 respondeu que “para certas coisas tem que juntar dinheiro”, o que demora, mas “algumas coisas mais baratos tu vai comprar mais em seguida”. Desse modo, como em todas as outras escolas, a questão sobre se o dinheiro compra tudo é relacionada com a quantidade de dinheiro possuído, mas tem uma distinção entre comprar bens materiais e amigos, por exemplo.

Neste capítulo, foi apresentado a análise dos dados da pesquisa empírica. Vimos que as crianças da Finlândia e da escola particular, no seu papel como produtoras, participam mais nas tarefas domésticas em casa do que as crianças das escolas públicas brasileiras.

Vimos também o altruísmo das crianças finlandesas no seu papel como distribuidoras, o altruísmo das crianças brasileiras das escolas públicas nos momentos que elas possuem dinheiro, e os vários fatores que as crianças da escola particular apresentaram que influenciam na sua decisão sobre empréstimo ou doação do dinheiro. Como a relação entre a mãe e os seus filhos, de acordo com os resultados, parece ser o mais forte de todos, como distribuidoras, as crianças fazem uma diferença no

orçamento doméstico da sua família principalmente na forma de emprestar ou dar dinheiro à sua mãe, como também na forma de emprestar ou pedir dinheiro da sua mãe.

No seu papel como consumidoras, as crianças finlandesas e brasileiras da escola particular gastam o seu dinheiro em coisas mais caras, como também mais frequentemente pouparam dinheiro, embora nessa idade balancear entre os objetivos de longo e curto prazo (cf. RUCKENSTEIN, 2010) parece ainda ser uma tarefa difícil para elas. Desse modo, a influência das crianças no orçamento doméstico é a maior no seu papel como consumidoras. No caso das crianças brasileiras da escola particular e das crianças finlandesas o efeito é facilitador aos pais, pois usam o seu próprio dinheiro em coisas, até caras às vezes, enquanto que as crianças brasileiras das escolas públicas são mais dependentes dos seus pais no que elas queiram comprar. Porém, olhando nos resultados, a diferença das classes sociais das crianças na Finlândia e na escola particular, de um lado, e das crianças brasileiras das escolas públicas, de outro, apareceu de forma bastante clara, as crianças anteriormente mencionadas sendo de classes mais altas do que as últimas.

Vimos que as crianças fazem uma distinção entre dinheiros especiais (cf. ZELIZER, 1989): o dinheiro achado na rua, o dinheiro de aniversário (presente), o dinheiro de mesada, o dinheiro no cofrinho, o “meu dinheiro”, o “dinheiro dos pais” e o “dinheiro dos outros”, o dinheiro de troco, dinheiro da fada dos dentes, o dinheiro ganho de retorno das garrafas e o dinheiro ganho como prêmio. Desse modo, para as crianças, o dinheiro não tem, somente, um sentido econômico. Ao invés disso, várias características sociais estão ligadas ao dinheiro, fazendo, assim, surgir múltiplos dinheiros especiais (ZELIZER, 1989).

Em seguida, no capítulo final, serão apresentadas as considerações finais.

6. Considerações finais

O objetivo da dissertação foi investigar as correlações possíveis entre as moralidades das crianças (de seis a oito anos de idade) brasileiras e finlandesas em relação ao dinheiro e os seus papéis de produtor, distribuidor e consumidor na composição do orçamento doméstico. Além dos três papéis das crianças nas transações econômicas, apresentados por Zelizer (2002), passamos por conceitos importantes, interligados pela sociologia econômica e da infância, como trabalho relacional, moralidade, orçamento doméstico e reprodução interpretativa, buscando traçar possíveis semelhanças e diferenças entre os grupos pesquisados, cujos membros moram em países diferentes e, desse modo, têm origens diferentes.

De acordo com os resultados, as crianças da Finlândia e da escola particular fazem uma maior parte do orçamento doméstico da sua família como produtoras de valor do que as crianças brasileiras das escolas públicas, especialmente no modo de participar das tarefas domésticas. Como a relação entre a mãe e os seus filhos parece ser o mais forte de todas, como distribuidoras, as crianças fazem uma diferença no orçamento doméstico da sua família principalmente na forma de empréstimos e doações entre a criança e a sua mãe. A influência das crianças no orçamento doméstico é a maior no seu papel como consumidoras. No caso das crianças brasileiras da escola particular e das crianças finlandesas o efeito é facilitador aos pais, pois usam o seu próprio dinheiro em coisas, até caras às vezes, que elas querem, enquanto que as crianças brasileiras das escolas públicas são mais dependentes dos seus pais.

Os resultados estão em conformidade com o que foi discutido no capítulo 2 sobre a valorização de poupar dinheiro na Finlândia e a ética protestante de trabalho (HUTTUNEN & AUTIO, 2010; LEWIS, 2005; RUCKENSTEIN, 2010; WEBER, 1999b): todas as sete crianças finlandesas pouparam dinheiro e seriam formigas na fábula. No entanto, embora no Brasil não há uma tradição de ética protestante de trabalho, os resultados foram os mesmos na escola particular no Brasil: todas as dez crianças pouparam dinheiro, como também seriam formigas na fábula. Desse modo, as classes sociais das crianças destas duas escolas parecem ser muito próximas – embora a classe média no Brasil não tem uma lógica de ética protestante, ela é próxima a isso.

As crianças das escolas públicas brasileiras foram, de acordo com os resultados, as que trouxeram um diferencial em todas as três categorias (produtor, distribuidor e

consumidor): enquanto que as crianças da primeira escola pública não pouparam dinheiro, mas as duas crianças que responderam seriam formigas na fábula, as crianças da segunda escola pública guardam o seu dinheiro, mas só uma das quatro crianças seria uma formiga na fábula. Assim, é visível que o moral das crianças é afetado pela sua classe social.

Embora no capítulo 2 encontramos diferenças na estrutura curricular escolar nos dois países, as crianças desta pesquisa ainda estão no começo da sua jornada escolar. Por isso, o que elas já aprenderam sobre o dinheiro, é principalmente conhecimento adquirido em casa, e assim sendo, ainda não é possível analisar o efeito do currículo escolar no conhecimento financeiro destas crianças. É possível que as diferenças na estrutura curricular escolar apareçam em uma pesquisa feita com crianças mais velhas – por exemplo, a partir de 10 anos de idade – do que as entrevistadas nesta pesquisa.

Em relação à concepção de moralidade das crianças, em geral, todas as crianças participantes desta pesquisa sabem o valor do trabalho e que – pelo menos como adulto – é importante trabalhar e, assim, suportar a sua família. Desse modo, a concepção de moralidade dessas crianças parece universal. No entanto, apareceram diferenças nisso também: enquanto que os resultados da Finlândia mostraram um pensamento altruísta entre as crianças, pois compartilhariam a sua comida como formigas na fábula com a cigarra, na escola particular no Brasil algumas das crianças não compartilhariam a sua comida na fábula como formigas, pois acreditam que a cigarra tem que aprender coletar a sua própria comida. Desse modo, enquanto as crianças finlandesas valorizam o altruísmo, as crianças da escola particular valorizam uma certa independência nas questões financeiras.

Baseado nos resultados, notamos que dinheiros especiais e rationalidades circulam no orçamento doméstico, e que as crianças, em especial, aquelas com maior capital econômico e escolar, influenciam o orçamento doméstico da sua família. Mais especificamente, as crianças diferenciam entre o dinheiro achado na rua, o dinheiro de aniversário (presente), o dinheiro de mesada, o dinheiro no cofrinho, o “meu dinheiro”, o “dinheiro dos pais” e o “dinheiro dos outros”, o dinheiro de troco, dinheiro da fada dos dentes, o dinheiro ganho de retorno das garrafas e o dinheiro ganho como prêmio, deste jeito, ligando características sociais ao dinheiro. Enquanto que o dinheiro da fada dos dentes foi mencionado somente em uma escola pública brasileira, o “meu dinheiro” e o “dinheiro dos pais” apareceram principalmente na escola particular. Ainda, na Finlândia,

segundo os resultados, o dinheiro mostrou-se como mais coletiva do que na escola particular, pois as crianças não diferenciaram o seu dinheiro do dinheiro dos seus pais de forma tão forte do que as crianças na escola particular.

As crianças fazem trabalho relacional, especialmente no seu papel como distribuidor, ao tomar decisões sobre quais as pessoas com quem elas podem realizar transações como doação e empréstimo, e quais os outros fatores influenciadores nesse contexto – tudo depende das relações das crianças com outros e, assim, do trabalho relacional.

Nos resultados apareceu a reprodução interpretativa, por exemplo, no caso da menina que identificou “fadinha do natal” como sua profissão – assim, as crianças fazem suas próprias interpretações do mundo adulto, e aplicam essas interpretações, reproduzindo o mundo interpretativamente.

Finalmente, notamos que as diferenças entre as escolas – a percepção do direito à infância da Finlândia, a visão para o melhor futuro da criança da escola particular e o menor quantidade de dinheiro disponível para as crianças nas escolas públicas brasileiras – afetaram a percepção moral das crianças, evidente nas respostas delas sobre o comportamento da cigarra e das formigas na fábula, por exemplo.

O número de crianças participantes desta pesquisa foi baixo, e por isso, não é possível generalizar os resultados a ser representativos de todo o país, seja ele a Finlândia ou o Brasil. Entretanto, este trabalho sinalizou importantes caminhos para futuras pesquisas que possam abranger um maior número de crianças da Finlândia e do Brasil. No entanto, o Brasil é um país grande e, por isso, possivelmente existem grandes diferenças culturais entre os seus habitantes. Além disso, seria interessante continuar esta pesquisa e realizá-la com crianças mais velhas, de nove até doze anos de idade, por exemplo. Desse modo, seria possível ver como a independência e as responsabilidades das crianças em questões de dinheiro mudam ao longo do tempo, e como a cultura afeta essa independência e responsabilidades.

Referências

- ADELMAN, Miriam. **No caminho da igualdade? Relações de gênero e poder no casamento.** Caxambu: ANPOCS, 1998.
- ÁRIES, Philippe. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life.** Trad: Robert Baldick. New York: Alfred A. Knopf, 1962.
- BLASTING NEWS. **Imagen das moedas em reais.** 2017. Disponível em: <https://br.blastingnews.com/curiosidades/2017/06/voce-pode-ter-r-50-mil-no-bolso-e-nao-sabia-veja-as-moedas-mais-raras-e-caras-001791427.html>. Acesso em: 1 aug. 2018.
- BORG, Farhana. Kids, cash and sustainability: Economic knowledge and behaviors among preschool children. **Cogent education**, v.4, p. 1-14, 2017.
- BOTELHO, Tarcísio R. A família na obra de Frédéric Le Play. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 513-544, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** 9ª ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BRANDRUP, Jason D.; MANCE, Paula L.. How do pregnancy and newborns affect the household budget? **Family Matters**, n. 88, p. 31, 2011.
- BRASIL. **A Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. **A educação nacional**, lei nº 9.394, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação. O Ministro de Estado de Educação. **Portaria N° 1.595, de 28 de dezembro de 2017a.** Atualiza o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica para o exercício de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2018.
- BRASIL. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei nº8.069, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 out. 2017.
- BRASIL. **O valor do salário mínimo**, decreto nº9.255, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9255.htm. Acesso em: 03 jun. 2018.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Childhood Sociology in Ten Countries – Current Outcomes and Future Directions. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 369-384, 2010.

CARTER, Prudence L.; REARDON, Sean F.. **Inequality Matters**. William T. Grant Foundation, 2014.

CASTRO, Lucia Rabello de; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil – An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 1-26, 2010.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIN, Elizabeth. Purchasing Power: Black Kids and American Consumer Culture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001. 274 p.

CONSULTE ONLINE. **Imagen de um cartão de crédito**. 2017. Disponível em: <https://consulteonline.com/cartao-de-credito-visa/>. Acesso em: 1 aug. 2018.

COOK, Daniel Thomas. Cap. 22: Children as Consumers. In: In: QVORTUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

COOK, Daniel Thomas. The Missing Child in Consumption Theory. **Journal of Consumer Culture**, v. 8, n. 2, p. 219-243, 2008.

CORSARO, William A.. Cap. 20: Peer Culture. In: QVORTUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CORSARO, William A.. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DEPOSITPHOTOS. **Imagen das notas em euro**. 2011. Disponível em: <https://depositphotos.com/7563834/stock-photo-euro-coin-finland.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DEPOSITPHOTOS. **Imagen de uma menina e um menino com roupas de trabalhadores**. 2016. Disponível em: <https://pt.depositphotos.com/113425330/stock-illustration-vector-cute-smart-worker-boy.html>. Acesso em: 1 aug. 2018.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Coletar: Significado de coletar**, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coletar/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

EEA. European Environmental Agency. **Base de dados cartográficos europeu**. Disponível em: <<https://www.eea.europa.eu/data-and-maps>> Acesso em: 12 maio 2018.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução: Joana Albuquerque. Editora Marco Zero, 1977.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **Social Foundations of Postindustrial Economies**. New York: Oxford University Press, 1999.

FEATHERSTONE, M. Perspectives on consumer culture. *Sociology* v. 24, n. 1, 5-22, 1990.

FEPAM. Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luiz Roessler. **Biblioteca digital – Base cartográfica digital do RS 1:250.000.** Disponível em: <http://www.fepam.rs.gov.br/biblioteca/geo/bases_geo.asp> Acesso em: 10 maio 2018.

FERNANDES, Camila. Resenha: Zelizer, Viviana: A negociação da intimidade, 2011. **Mana**, v. 19, n. 2, p. 400-402, 2013.

FINE, Gary Alan; SANDSTROM, Kent L.. **Knowing Children: Participant Observation with Minors.** Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc, 1988.

FINLÂNDIA. **Laki lapsen elatuksesta**, lei nº704, 1975. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1975/19750704>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FINLÂNDIA. **Laki nuorista työntekijöistä**, lei nº998, 1993. Disponível em: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930998?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=nuorten%20ty%C3%B6#L1P2>. Acesso em: 14 out. 2017.

FINLÂNDIA. **Perusopetuslaki**, lei nº628, 1998 Disponível em: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Acesso em: 14 out. 2017.

FINLÂNDIA. **Laki holhoustoimesta**, lei nº442, 1999. Disponível em: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990442#P2>. Acesso em: 14 out. 2017.

FINLÂNDIA. **Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista**, lei nº1503, 2016. Disponível em: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161503>. Acesso em: 14 out. 2017.

FINLÂNDIA. **Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta**, ato nº422, 2012. Disponível em: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Acesso em: 18 out. 2018.

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. **About us: Finnish National Agency for Education**, 2018. Disponível em: https://www.oph.fi/english/about_us/task_services_and_organisation. Acesso em: 18 out. 2018.

FOURCADE, Marion. The Moral Sociology of Viviana Zelizer. Book review: Zelizer, Viviana: Economic Lives, 2011. **Sociological Forum**, v. 27, n. 4, p. 1055-1061, 2012.

FOURCADE, Marion; HEALY, Kieran. Moral Views of Market Society. **Annual Review of Sociology**, n. 33, p. 285-311, 2007.

GEBAUER, Anja. **Money Matters and Money Talks: German Children's Experiences with and Perspectives on Their Own Money.** 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia dos Estudos de Infância) - Faculdade das Ciências Sociais e

Administração de Tecnologia, Universidade Norueguesa da Ciência e Tecnologia, Trondheim, 2013.

GILLIS, John. Cap. 7: Transitions to Modernity. In: QVORTUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

GRIFONI, A.; MESSY, F. Current Status of National Strategies for Financial Education: A Comparative Analysis and Relevant Practices, **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, No. 16, OECD Publishing, Paris, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9bcwct7xmnen>. Acesso em: 18 out. 2018.

HASENACK, H.; WEBER, E. (org.) **Base cartográfica vetorial continua do Rio Grande do Sul – escala 1:50.000**. Porto Alegre: UFRGS/Centro de Ecologia. 2010.

HENDRICK, Harry. Cap. 6: The Evolution of Childhood in Western Europe c.1400-c.1750. In: In: QVORTUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

HENMAN, Paul; PERCIVAL, Richard; HARDING, Ann; GRAY, Matthew. **Costs of children: research commissioned by the Ministerial Taskforce on Child Support**, Occasional Paper No. 18, 2007.

HIRSTO, Heidi; KATILA, Saja; MOISANDER, Johanna. (Re)constructing economic citizenship in a welfare state – intersections of gender and Class. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 33, n. 2, p. 122-139, 2014.

HITLIN, Steven; VAISEY, Stephen. The New Sociology of Morality. **Annual Review of Sociology**, n. 39, p. 51-68, 2013.

HDRO. Human Development Report Office. **About Human Development**, 2018a. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/humandev>. Acesso em: 24 nov. 2018.

HDRO. Human Development Report Office. **Human Development Reports: 2018 Statistical Update**, 2018b. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2018-update>. Acesso em: 24 nov. 2018.

HUTTUNEN, Kaisa; AUTIO, Minna. Consumer ethoses in Finnish consumer life stories – agrarianism, economism and green consumerism. **International Journal of Consumer Studies**, n. 34, 2010, p. 146–152.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2017**, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente, por religião**, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/137#resultado>. Acesso em: 4 jun. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Brasil**, 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ILO. International Labour Organization. **What is child labor**, 2012. Disponível em: <http://www.ilo.org/lpec/facts/lang--en/index.htm>. Acesso em: 19 abr 2018.

IMPOSTO DE RENDA 2018. **Alíquota Imposto de Renda 2018**, 2018. Disponível em: <http://impostoderenda2018.net.br/aliquota-imposto-de-renda-2018/>. Acesso em: 3 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS**, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf. Acesso em: 04 nov. 2018.

KANSANELÄKELAITOS. **Perusosan määrä**, 2018a. Disponível em: <https://www.kela.fi/toimeentulotuki-perusosan-maara>. Acesso em: 23 out. 2018.

KANSANELÄKELAITOS. **Toimeentulotuen kokonaisuus**, 2018b. Disponível em: <https://www.kela.fi/toimeentulotuki-kokonaisuus>. Acesso em: 23 out. 2018.

KETTUNEN, Pauli. The Nordic Welfare State in Finland. **Scandinavian Journal of History**, v. 26, n.3, 2001, p. 225-247.

KHAN, BN. **Imagen das notas em euros**. 2012. Disponível em: <https://banknotesoftheworld.wordpress.com/2012/06/17/euro-issuing-countries/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

KOTIMAISTEN KIELTEN KESKUS. **Kielitoimiston sanakirja**. 2017. Disponível em: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. Acesso em: 14 out. 2017.

KOTIMAISTEN KIELTEN KESKUS. **Kielitoimiston sanakirja: kerätä**, 2018. Disponível em: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=ker%C3%A4t%C3%A4&SearchWord=ker%C3%A4t%C3%A4&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1>. Acesso em: 27 nov. 2018.

KOTITALOUSOPETTAJIEN LIITTO. **Kotitalous-oppiaine**. Disponível em: <https://www.kotitalousopettajat.fi/kotitalousopettajuuus/kotitalous-oppiaine>. Acesso em: 18 out. 2018.

KRAEMER, K.; BRUGGER, F.; JAKELJA, L. **Social Usage of Money: Which Roles Does Money Play in the Life-Cycle-Stage of Children?**, 2017. Documento de trabalho – Faculdade das Ciências Sociais e Econômicas, Universidade de Karl Franzen de Graz, Graz, 2017.

KT. Kuntatyönantajat. **Palkat ja palkkiot**, 2018. Disponível em: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/palkat-palkkiot>. Acesso em: 3 jun. 2018.

KYRÖNLAMPI-KYLMÄNEN, Taina; MÄÄTTÄ, Kaarina. Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. **Educational Research and Reviews**, v. 6, n. 1, p. 87-93, 2011.

LANGE, Andreas; MIERENDORFF, Johanna. Cap. 5: Method and Methodology in Childhood Research. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

LEACH, William. **Land of Desire: Merchants, Power, and the Rise of the New American Culture**. New York: Vintage Books, 1993.

LEITE, Elaine da Silveira. A ressignificação da figura do especulador-investidor e as práticas de educação financeira. **Civitas**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2017a.

LEITE, Elaine da Silveira. De dispositivo de prescrição às racionalidades cotidianas: o orçamento doméstico e familiar no Brasil. **TOMO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal de Sergipe**, n. 30, p. 197-226, 2017b.

LEITE, Elaine da Silveira; BRINCKER, Tanise. Para além da “racionalidade”: as transações econômicas e emocionais do orçamento doméstico. **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)**. Brasília, DF, 2017.

LEVISON, Deborah. Children as Economic Agents. **Feminist Economics**, v. 6, n. 1, p. 125-134, 2000.

LEWIS, Richard D. **Finland, Cultural Lone Wolf**. 1st. ed. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing, 2005.

LIEBEL, Manfred. **A Will of Their Own: Cross-cultural perspectives on working children**. Zed Books, 2004.

LUCEY, Thomas A.; GIANNANGELO, Duane M.; HAWKINS, Jeffrey M.; HEATH, Julia A.; GRANT, Michael M.. Morality and money: Relating character and values to financial education in grades K-4. **The Forum for Family and Consumer Issues**, v. 12, n. 2, 2007.

MARTENS, L.; SOUTHERTON, D.; SCOTT, S. Bringing children (and parents) into the sociology of consumption - towards a theoretical and empirical agenda. **Journal of Consumer Culture**, v. 4, n. 2, 155-182, 2004.

MARTINS, Luana Maria; CONCEIÇÃO, Maria Rejane Da. **Fábula como alternativa metodológica: influência na construção moral da criança.** Monografia (Licenciatura Plena em Letras/Português) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/fabula-alternativa-metodologica-moral-crianca/fabula-alternativa-metodologica-moral-crianca.shtml#introduoa>. Acesso em: 17 aug. 2018.

MARX, Karl. **Capital: A Critique of Political Economy, Volume 1.** London: Penguin Books, 1992.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, p. 243-259, 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Bolsa Família – Benefícios**, 2015a. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Bolsa Família – Como Funciona**, 2015b. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona/como-funciona>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sistema Único de Saúde (SUS): estrutura, princípios e como funciona.** Disponível em: <http://portalsms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The Ethics of Social Research with Children: An Overview. **Children & Society**, v. 10, p. 90-105, 1996.

NEIBURG, Federico. As moedas doentes, os números públicos e a antropologia do dinheiro. **MANA**, v. 13, n. 1, p. 119-151, 2007.

NERI, Marcelo C. (Coord.). **A Nova Classe Média: O Lado Brilhante dos Pobres**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NIEUWENHUYSEN, Olga. Cap. 19: From Child Labor to Working Children's Movements. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

NÄRVÄNEN, Anna-Liisa; NÄSMAN, Elisabet. Childhood as generation or life phase? **Young – Nordic Journal of Youth Research**, v. 12, n. 1, p. 71-91, 2004.

OECD/INFE. The OECD International Network on Financial Education. **OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies**, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/oecd-infe-survey-adult-financial-literacy-competencies.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEN, Ruben George. De olho no dinheiro nos Estados Unidos. **Estudos Históricos**, n. 27, p. 206-235, 2001.

OPETUSHALLITUS. **Opetussuunnitelman ydinasiat**. Disponível em: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt. Acesso em: 18 out. 2018.

OPETUSHALLITUS. **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014**, 2014. Disponível em: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Acesso em: 18 out 2018.

OULUN KAUPUNKI. **Koululaisten iltapäivätoiminta**, 2018. Disponível em: <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/aamu-ja-iltapaivatoiminta>. Acesso em: 23 set. 2018.

PAM. Palvelualojen ammattiliitto. **Kaupan alan työehtosopimus**, 2018. Disponível em: <https://www.pam.fi/wiki/kaupan-alan-tyoehtosopimus.html>. Acesso em: 3 jun. 2018.

PANKKI-OPAS. **Imagen de um cartão de crédito da Finlândia**. Disponível em: <http://www.pankki-opas.com/visa-electron-luottokortti.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PIAGET, Jean. **Genetic Epistemology**. Trad. Eleanor Duckworth. New York: Columbia University Press, 1970.

PIAGET, Jean; INHEIDER, Bärbel. **The Psychology of the child**. Trad. Helen Weaver. New York: Basic Books, 2000.

QVORTRUP, Jens. Cap. 1: Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

RUCKENSTEIN, M. Time scales of consumption: Children, money and transactional orders. **Journal of Consumer Culture**, v. 10, n. 3, p. 383-404, 2010.

SANDEL, Michael, J. **What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets**. Farrar Straus and Giroux, 2012.

SIMMEL, Georg. **The Philosophy of Money**. London: Routledge, 2004. 543 p.

SOBRINHO, Roberto S. M. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **e-cadernos ces**, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1382>>. Acesso em: 1 out. 2016.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Tainara de Jesus. **O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais-CRESS-MG, 3., 2013.

STARK, Eija. The Peasant Poor and Images of Poverty: Finnish Proverbs as Discursive Representations of Cultural Knowledge. **Finnish Proverbs as Discursive Representations of Cultural Knowledge**, 2013.

STEINER, Philippe. Cap. 1 em “A sociologia econômica”. Trad. Maria Helena C. V. Tryllinski. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

STRANDELL, Harriet. From Structure-Action to Politics of Childhood – Sociological Childhood Research in Finland. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 165-185, 2010.

SVT. Suomen virallinen tilasto. **Syntyperä, taustamaa ja kieli iän ja sukupuolen mukaan 1990-2016**, 2016. Disponível em:
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_013.px/table/tableViewLayout2/?rxid=8caed559-4e8f-4e48-b78f-3f780b611364. Acesso em: 30 maio 2018.

SVT. Suomen virallinen tilasto. **Väestö iän (1-v.) ja sukupuolen mukaan 1970-2017**, 2017a. Disponível em:
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_001.px/table/tableViewLayout2/?rxid=e423f1aa-8366-4bdf-8e2b-6ccc6db152af. Acesso em: 30 maio 2018.

SVT. Suomen virallinen tilasto. **Väestö uskonnollisen yhdyskunnan, iän ja sukupuolen mukaan 2000-2017**, 2017b. Disponível em:
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_016.px/table/tableViewLayout2/?rxid=8caed559-4e8f-4e48-b78f-3f780b611364. Acesso em: 30 maio 2018.

SUTHERLAND, Anne; THOMPSON, Beth. **Kidfluence: The Marketer's Guide to Understanding and Reaching Generation Y – Kids, Tweens, and Teens**. eBook, McGraw-Hill, 2001.

SWALLOW, Deborah. **CultureShock! A Survival Guide to Customs and Etiquette: Finland**. 4. ed. New York: Marshall Cavendish Corporation, 2011.

SWIFT, Anthony. **Working Children Get Organized**, 2001. Disponível em:
<https://www.crin.org/en/library/publications/working-children-get-organised>. Acesso em: 22 jun. 2018.

TECMUNDO. **Imagen das notas em reais**. 2010. Disponível em:
<https://www.tecmundo.com.br/internet/3602-conheca-as-novas-cedulas-do-real-.htm>. Acesso em: 1 aug. 2018.

UNU-WIDER. The United Nations University World Institute for Development Economics Research. **WIID – the World Income Inequality Database**. Disponível em: <https://www4.wider.unu.edu/#?indicators=Gini&chartType=Line&countries=fi,br&years=2014,2013,2012,2011,2010&estimations=1> Acesso em: 27 nov. 2017.

Veronmaksajat. **Palkansaajan veroprosentit 2018**, 2017. Disponível em: <https://www.veronmaksajat.fi/luvut/Laskelmat/Palkansaajan-veroprosentit/>. Acesso em: 3 jun. 2018.

WEBER, Max. Cap. 2: As categorias sociológicas fundamentais da gestão econômica. In: **Economia e sociedade**, Parte 1. Brasília: UnB, 1999a.

WEBER, Max. Cap 2: O espírito do capitalismo. In: **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1999b, p. 28-51.

WILLIAMS-GRUT, O. The 11 best school systems in the world. **Business Insider**, 2016. Disponível em: <<http://www.businessinsider.com/wef-ranking-of-best-school-systems-in-the-world-2016-2016-11/#9-japan-56-1>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

YRITYSKYLÄ. **Welcome to Yrityskylä**. Disponível em: <https://yrityskyla.fi/en/activity/>. Acesso em: 18 out. 2018.

ZELIZER, Viviana, A. **A negociação da intimidade**. Trad. Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

ZELIZER, Viviana, A. **Economic lives: how culture shapes the economy**. Princeton: Princeton University Press, 2011b.

ZELIZER, Viviana, A. **How I Became a Relational Economic Sociologist and What Does That Mean?**, Working Paper #5, Center for the Study of Social Organization, 2011c.

ZELIZER, Viviana, A. Introduction: How People Talk About Money. **American Behavioral Scientist**, v. 41, n. 10, p. 1373-1383, 1998.

ZELIZER, Viviana, A. Introdução. In: **Pricing the priceless child**. 2017.

ZELIZER, Viviana, A. Kids and Commerce. **SAGE Publications**, London. v.9. v. 4. p. 375-396. 2002.

ZELIZER, V. A. The social meaning of money: "Special monies". **American Journal of Sociology**, v. 95, n. 2, p. 342-377, 1989.

Apêndices

Apêndice A1: Formulário de autorização para o/a(s) responsável(is) de participação da criança na pesquisa (em português)

Formulário de autorização para o/a(s) responsável(is) de participação da criança na pesquisa

Querido(s) responsável(is),

O meu nome é Meija Karoliina Ronkainen, eu sou finlandesa e aluna regular do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha dissertação, intitulada “Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor, distribuidor e consumidor”, e queria convidar você e o(a) seu(sua) filho(a) a participar da minha pesquisa. Eu ficaria muito feliz se vocês pudessem participar.

O objetivo da pesquisa é investigar as percepções e moralidades das crianças de aproximadamente sete anos de idade, do Brasil e da Finlândia, sobre o dinheiro. A atividade envolve contar uma fábula e realizar perguntas numa conversa em grupo com as crianças. Por parte do(s) responsável(is) a proposta é a entrega do questionário preenchido junto com este formulário de autorização/consentimento. O questionário envolve questões sobre o orçamento doméstico e as relações das crianças com o dinheiro. A atividade com as crianças terá a duração de aproximadamente 60 minutos.

Para suporte na interpretação das reações e perspectivas das crianças, a pesquisa empírica será filmada. No entanto, as identidades dos participantes serão protegidas, e por isso, os nomes (das crianças e dos responsáveis) e as imagens dos participantes não serão divulgados, sob hipótese alguma, neste trabalho ou em qualquer outro meio. Depois da conclusão desta pesquisa, a filmagem será deletada. Os participantes são livres para decidir se eles querem ou não participar na pesquisa, de acordo com a autorização dos responsáveis, bem como podem desistir em qualquer momento durante a pesquisa, sem precisar prestar nenhum esclarecimento. Caso decidam participar da pesquisa, eles podem responder apenas parcialmente às perguntas aplicadas.

Os resultados da pesquisa serão publicados como parte da dissertação, que posteriormente estará disponível no site da Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPel: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/producao/dissertacoes/>.

Obrigado pela sua atenção e colaboração. Caso vocês precisem de mais informação, me contatem no endereço fornecido abaixo.

Eu li o conteúdo acima sobre a pesquisa que será conduzida.

**Eu _____ (nome completo) autorizo que o(a)
meu(minha) filho(a) _____ participe na pesquisa, se**

ele(ela) aceitar, e gostaria de participar da pesquisa preenchendo o questionário destinado ao(s) responsável(is). Os participantes têm o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento.

Data e local

Assinatura do responsável

Contato da pesquisadora:

[Informações de contato da pesquisadora]

Contato da orientadora:

[Informações de contato da orientadora]

Apêndice A2: Formulário de autorização para o/a(s) responsável(is) de participação da criança na pesquisa (em finlandês)

Suostumuslomake lapsen osallistumiseksi tutkimukseen

Hyvä(t) huoltaja(t),

Minun nimeni on Meija Ronkainen, ja opiskelen sosiologian maisteriksi Brasiliassa, Pelotaksen liitoveltoon yliopistossa (Universidade Federal de Pelotas - UFPel). Kehitän tutkimusta osana pro gradu -tutkielmaani – "Moraalikäsitykset rahasta lasten arjessa: Roolit tuottajana, jakajana sekä kuluttajana" – ja tahtoisin kutsua Teidät sekä Teidän lapsenne osallistumaan tutkimukseeni. Olen hyvin iloinen, jos pääätte osallistua.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää noin seitsemänvuotiaiden brasiliaisten ja suomalaisten lasten moraalikäsityksiä liittyen rahaan. Aktiviteetti sisältää eläinsadun ja kysymysten esittämistä lapsille ryhmässä keskustellen. Huoltajien on tarkoitus täyttää ja palauttaa kirjeen mukana tullut kysymyslomake. Kysymyslomake sisältää kysymyksiä perheen taloudesta sekä lasten suhteesta rahaan. Aktiviteetti lasten kanssa kestää noin tunnin verran.

Lasten vastausten ja reaktioiden tulkitsemisen avuksi tutkimus videoidaan. Osallistujien henkilöllisyyttä kuitenkin suojellaan, joten lasten tai heidän huoltajiensa nimiä ja kuvia ei missään tapauksessa julkaista tässä työssä tai missään muualla. Tutkimuksen valmistuttua video poistetaan. Lapset ja heidän huoltajansa ovat vapaita päätämään, haluavatko he osallistua tutkimukseen, mikäli lapsen huoltaja sen sallii. Osallistujat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa milloin tahansa niin halutessaan, tarvitsematta selvittää keskeyttämisen syytä. Osallistujat voivat myös päätää vastata vain osaan kysymyksistä.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan osana pro gradua, joka tulee olemaan saatavilla yliopiston sivuilla: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/producao/dissertacoes/>.

Kiitos huomiostanne sekä yhteistyöstänne. Jos haluatte lisää tietoa tutkimuksesta, ottakaa minuun yhteyttä alla mainittuun osoitteeseen.

**Olen lukenut yllä tarjotun tiedon toteutettavasta tutkimuksesta.
Minä _____ (koko nimi) annan lapselleni

luvan osallistua tutkimukseen hänen näin
halutessaan, ja osallistun tutkimukseen täytäällä huoltajille tarkoitettun
kyselylomakkeen. Osallistujat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen
milloin tahansa niin halutessaan.**

Paikka ja päivämäärä

Huoltajan allekirjoitus

Tutkijan yhteystiedot:

[Informações de contato da pesquisadora]

Ohjaajan yhteystiedot:

[Informações de contato da orientadora]

Apêndice B1: Formulário de consentimento de participação das crianças na pesquisa (em português)

Consentimento de participação na pesquisa

Eu li o conteúdo divulgado na carta destinado ao(s) responsável(is) sobre a pesquisa da estudante Meija Karoliina junto com o(s) meu(s) responsável(is). Caso, eu aceite participar da pesquisa, eu tenho o direito de desistir em qualquer momento. Ninguém vai me reconhecer na pesquisa que será publicada, pois o meu nome e a minha imagem não serão divulgados. Se eu ou o(s) meu(s) responsáveis têm perguntas sobre a pesquisa, nós podemos contatar a Meija Karoliina em qualquer momento.

Nome:

Idade:

Eu quero participar na pesquisa: SIM NÃO

Assinatura: _____

(A assinatura da criança não obriga a criança a participar, mas fornece um sentimento de participação à criança.)

Apêndice B2: Formulário de consentimento de participação das crianças na pesquisa (em finlandês)

Suostumus tutkimukseen

Olen lukenut huoltajille suunnatun tiedotteen Meijan tutkimuksesta yhdessä huoltajien kanssa. Jos päätän osallistua tutkimukseen, voin keskeyttää osallistumisen milloin tahansa niin halutessani. Kukaan ei voi tunnistaa minua julkaisavassa tutkimuksessa, sillä nimeäni ja kuvaani ei julkaista. Jos minulla tai huoltajillani on kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voimme ottaa yhteyttä Meijaan milloin haluamme.

Nimi:

Ikä:

Haluan osallistua tutkimukseen: KYLLÄ

EN

Allekirjoitus: _____

(Lapsen allekirjoitus ei ole sitova, vaan mahdollistaa lapselle osallistumisen tunteen.)

Apêndice C: Plano de perguntas para as crianças

- **APRESENTAÇÃO**

- Pesquisadores da UFPel.
- Apresentação individual
- Atividade
- Vai ser filmada
 - para depois lembrar o que vocês disseram / para lembrar como foi a atividade

INÍCIO DA ATIVIDADE

- Quais programas vocês assistem? O que vocês assistem?
- Qual o filme favorito?
- Qual personagem favorito?
- Vocês leem livros junto com os pais?
- Atividade começa com uma história
 - Já viram uma cigarra? Já viram uma formiga? Como são?
 - “Cigarra e formiga”, conhecem? Ouviram?
 - Se ouviram → deixa elas contar
 - Bem rapidinha / curta
- *Apresentar os “fantoches” das formigas e da cigarra* e os grãos

As formigas e a cigarra

- AS FORMIGAS estavam passando o dia de inverno secando os grãos (a comida das formigas) coletados durante todo o verão.
- Uma cigarra morrendo de fome, passou por ali e implorou um pouco de comida para as formigas.
- As formigas perguntaram a cigarra: “Por que você não guardou comida durante o verão?”
- A cigarra respondeu: “não tive tempo. Passei os dias de verão cantando e me divertindo.”
- Então as formigas disseram com ironia: “Se você foi bobo o bastante para cantar e se divertir durante todo o verão, vai ficar sem comida no inverno.”

Produção

- Formigas trabalharam muito para ter o que consumir no inverno.

- A imagem dessas crianças. Vejam –
- . O que vocês acham dessa imagem?
- Descrevam a imagem / como é a imagem?
 - Vocês já viram uma criança trabalhadora? Onde? Como? Quando?
 - As crianças podem trabalhar fora de casa? Pq? Pq não?
 - O que é TRABALHAR?
 - → coisa dos adultos: quem é adulto? Quando uma criança começa a ser um adulto que trabalha?
- O que vocês acham do trabalho?
- Você們 trabalham?
 - Se sim, o que vocês fazem?
 - vocês ajudam os pais em casa? Lavar louça, guardar os brinquedos...
 - ISSO É TRABALHO? Pq?
 - QUEM TRABALHA NA SUA FAMÍLIA?
 - Qual a profissão deles?
- Qual profissão que vocês vão escolher quando crescerem?
 - É a mesma profissão dos pais? Se sim/não, pq?
 - Porque temos que escolher uma profissão?
- Você们 ganham dinheiro dos pais? Quanto?
- **APRESENTAR (NOTAS/MOEDAS EM REAIS)**
 - Como? Pq? Tá ligado a uma tarefa? É uma mesada? Para boas notas?
 - Ganham de outros lugares? Dos avôs? Como presente?
 - **Preferem ganhar presente/brinquedo ou dinheiro?**
- Na história que a gente viu, a formiga trabalhou durante todo o verão para ter comida no verão e a cigarra aproveitou todo o verão → o que vocês acham sobre o comportamento da cigarra? (opiniões, se precisa trabalhar ou não).
- É IMPORTANTE TRABALHAR, porque?

Consumo

- O que vocês fazem com o dinheiro?
 - Vocês ajudam os pais para pagar as contas?
 - Gasta, compra o que?
 - Guarda, onde, pq? (cofrinho)
 - é importante poupar/economizar dinheiro?
 - Vocês não compram nada? Quem compra a roupa e a comida de vocês?
 - Vocês que escolhem?
- Vocês compram/escolhem presente para os amigos? (quando vão pra aniversário, por exemplo?)
- Usam o dinheiro de vocês para comprar o presente?
 - Para o amigo o presente pode ser caro ou barato? Pq?
 - O que é um presente caro?
 - O que é um presente barato?
- O que se pode comprar com o dinheiro?
- Amigos? Presente? Comida?
- Vocês sabem o que é cartão de crédito? Sim, o que é? Como funciona?
 - se não, passa (se perguntarem, explica)
 - Comprar sem precisar notas ou moedas; poder fazer o pagamento dos produtos em períodos futuros.
 - Fábula: a formiga guardou a comida para comer depois → o que vocês acham do comportamento da formiga? Porque elas guardaram comida para o inverno?
 - O que vocês acham do comportamento da cigarra? Por que será que ela não poupou?

Distribuição

- Se algum colega pede um brinquedo, você **emprestaria/daria**? Para quem? Pq?
- Se emprestou, tem que pegar de volta?
- Se alguém pedisse dinheiro de ti, tu daria?
 - Para quem você daria? Se fosse uma pessoa que vive na rua? Uma criança pobre?
 - Você daria comida pra alguém? Pra quem? Pq?
- O que é emprestar dinheiro?
 - Tu emprestaria dinheiro para alguém?
 - Para quem pode emprestaria dinheiro?
 - Tem que pagar de volta?
 - Se pagar de volta, é o mesmo valor? Pq?
- É correto roubar dinheiro de alguém? Por que não?
- Se tu acha dinheiro na rua / em casa, o que tu faz? De quem é esse dinheiro?
 - Se é pouco dinheiro? Se é muito?
 - Achou alguma vez? Quanto? O que tu fez?
 - Vocês dariam dinheiro para as formigas? Pq?
 - E comida para a formiga? Pq?
 - Vocês dariam dinheiro para a cigarra? Pq?
 - E comida para a cigarra? Pq?
- Encerra com a fábula: queriam ser a cigarra ou a formiga? vocês dariam comida à cigarra?

** No mundo da formiga, ela trabalha e ganha grãos.
No mundo pais, eles trabalham e ganham dinheiro.

ENCERRAMENTO

Agora por participar da atividade – vocês vão ganhar um presentinho

Distribuir

Gostaram/merecem o adesivo?

Agora que nós perguntamos muitas coisas de vocês, vocês têm uma pergunta para nós?

** Nós realizamos um estudo sobre o que as crianças acham do dinheiro.

Apêndice D1: Questionário aos responsáveis em português

Questionário ao(s) responsável(is) do participante

Título da pesquisa: "Moralidades sobre o dinheiro no cotidiano infantil: Os papéis de produtor, distribuidor e consumidor"

Este questionário, que contém nove perguntas sobre o orçamento familiar e as crianças, é destinado ao(s) responsável(is) da criança participante. Responder às perguntas é voluntário, sendo possível também responder somente algumas das questões. Mais informação sobre a pesquisa pode ser encontrada no formulário de autorização/consentimento ou pelo email: meija.ronkainen@gmail.com.

1. Nome e idade do participante (da criança):_____
2. O participante realiza tarefas domésticas? Se sim, quais? E com que frequência?

3. O participante recebe compensação monetária / outro tipo de compensação para a realização das tarefas? Por quê? Por que não?

4. O participante recebe mesada/dinheiro regularmente? Se sim, quanto/quantas vezes por semana/mês? Qual seria a finalidade deste dinheiro? O participante tem que fazer alguma coisa para receber o dinheiro?

5. Você(s) dá(dão) dinheiro ao participante se ele pede? Se sim, com que frequência?

6. O participante recebe dinheiro de outras pessoas? Se sim, quem seria?

7. O participante poupa o dinheiro (que ele recebeu)? Ele(a) tem um cofrinho e/ou uma conta no banco, ou outra forma de investimento? Se sim, para que ele(a) poupa?

8. O participante ajuda nas decisões de compra da família? Se sim, como isso é feito?
Quais as coisas que ele pode decidir/comprar?

9. Como você(s) entende(m)/ensina(m) o que a criança deve fazer com o dinheiro? Por exemplo: Poupar? Para que? Aprender outros idiomas? Quais? Comprar brinquedos? Comprar comida? Outro: Indique

Muito obrigada pelas respostas!
Atenciosamente,
Meija Karoliina Ronkainen

Apêndice D2: Questionário aos responsáveis em finlandês

Kysymyslomake tutkimukseen osallistuvan lapsen huoltajille

Tutkimuksen otsikko: "Moraalikäsityksen rahasta lasten arjessa: Roolit tuottajana, jakajana sekä kuluttajana"

Tämä kysymyslomake, joka sisältää yhdeksän kysymystä perheen taloudesta sekä lasten suhteesta rahaan, on suunnattu tutkimukseen osallistuvan lapsen huoltajille. Kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista, ja huoltajilla on mahdollisuus vastata halutessaan vain osaan kysymyksistä. Lisää tietoa tutkimuksesta saa suostumuslomakkeesta tai lähettemällä sähköpostia osoitteeseen: meija.ronkainen@gmail.com.

1. Osallistuvan lapsen nimi ja ikä: _____
2. Tekeekö lapsi kotitöitä? Jos kyllä, mitä? Kuinka usein?

3. Saako lapsi rahaa tai muunlaista palkkaa kotitöiden tekemisestä? Miksi? Miksi ei?

4. Saako lapsi kuukausi- tai viikkorahaa? Mikä tämän rahan tarkoitus on? Täytyykö lapsen tehdä jotain saadakseen tämän rahan?

5. Annatko lapselle rahaa hänen pyytäessään? Jos kyllä, kuinka usein?

6. Saako lapsi rahaa muita kuin huoltajiltaan? Jos kyllä, niin keneltä?

7. Säästäväkö lapsi saamansa rahan? Onko hänellä säästöpossua ja/tai tiliä pankissa tai muuta säästökeinoa? Jos kyllä, mitä varten hän säästää?

8. Auttaako lapsi perheen ostopäätöksissä? Jos kyllä, miten tämä toteutetaan? Mitä asioita lapsi voi päättää/ostaa?

9. Kuinka ymmärrätte/opetatte mitä lapsen tulisi tehdä rahoillaan? Esimerkiksi:
Säästää? Mitä varten? Opetella uusia kieliä? Mitä? Ostaa leluja? Ostaa ruokaa? Muuta,
mitä?

Suuret kiitokset vastauksistanne!
Ystävällisin terveisin,
Meija Ronkainen

Anexos

Anexo A: A fábula “As Formigas e o Gafanhoto” por Esopo (1977, p. 5)⁶⁷

As formigas estavam passando o dia de inverno secando os grãos coletados no verão. Um Gafanhoto⁶⁸, morrendo de fome, passou por ali e sofregamente⁶⁹ implorou um pouco de comida. As formigas lhe perguntaram: “Por que você não guardou comida durante o verão?” Ele replicou: “não tive tempo. Passei os dias cantando” Então elas disseram com ironia: “Se você foi tolo⁷⁰ o bastante para cantar todo o verão, deve ir dançando e sem almoço para a cama no inverno.”

⁶⁷ A fábula foi traduzida livremente pela pesquisadora para finlandês para a parte da pesquisa empírica realizada na Finlândia.

⁶⁸ “O Gafanhoto” foi chamado “a cigarra” na dinâmica

⁶⁹ Palavra tirado quando a fábula foi contada às crianças durante a dinâmica

⁷⁰ A palavra “tolo” substituída pela palavra “bobo”

Anexo B: Imagens mostradas às crianças na pesquisa exploratória



Figura 4: Menino e menina trabalhador
Fonte: DEPOSITPHOTOS (2016)



Figura 5: Cartão de crédito
Fonte: CONSULTE ONLINE (2017)



Figura 6: Moedas em reais
Fonte: BLASTING NEWS (2017)



Figura 7: Notas em reais
Fonte: TECMUNDO (2010)



Figura 8: Notas em euros
Fonte: KHAN (2012)



Figura 9: Moedas em euros da Finlândia
Fonte: DEPOSITPHOTOS (2011)