



Ser criança: uma experiência geracional na Educação Infantil

Being a child: a generational experience in Early Childhood Education

Ser niño: una experiencia generacional en Educación Infantil

Anelise Monteiro do Nascimento¹

Professora Associada, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEduc/UFRRJ, Doutora em Educação.

Recebido em: 31/05/2022

Aceito em: 20/06/2022

Resumo

Esse artigo sistematiza dados de uma pesquisa que buscou investigar o que dizem sobre ser criança e ser adulto as crianças da Educação Infantil. O aporte teórico se sustenta na filosofia de Walter Benjamin. Como conclusão destaca-se que ser criança é, dentro outros, uma questão geracional. Ser criança implica determinados comportamentos cheios de nuances que indicam que, como categoria, não se trata de um grupo homogêneo. As crianças vivem o desafio do pertencimento a uma geração, transitam entre passado e presente, misturando as histórias das gerações de seus pais e avós com as suas e através de suas narrativas se formam sujeitos do presente, nas trocas entre as culturas que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Infância. Geração. Educação Infantil.

Abstract

This article systematizes data from a survey that sought to investigate what children in Early Childhood Education say about being a child and being an adult. The theoretical contribution is based on the philosophy of Walter Benjamin. As a conclusion, it is highlighted that being a child is, among others, a generational issue. Being a child implies certain nuanced behaviors that indicate that, as a category, it is not a homogeneous group. Children live the challenge of belonging to a generation, transiting between past and present, mixing the stories of their parents and grandparents generations with their own. And through their narratives, they form subjects of the present, in the exchanges between cultures that occur within the school environment.

Keywords: Childhood. Generation; Child education.

Resumen

O texto deve apresentar ao leitor o problema de pesquisa, a relevância do estudo, objetivos do artigo, metodologia e técnicas de levantamento dos dados e antecipação de alguns resultados. Deve ser constituído de uma sequência de frases concisas e objetivas, com extensão de, no máximo, 10 linhas. Devem-se evitar símbolos, fórmulas, equações, diagramas e abreviaturas que não sejam realmente necessários.

Palabras clave: Infancia; Generación; Educación Infantil.

¹ anelise.ufrrj@yahoo.com.br

Introdução

A professora pergunta: “Alguém já viajou de avião?” Alguns dizem sim!
Felipe acrescenta: “Eu já fui para a Conchinchina no helicóptero do meu pai!”
Professora: “Mas onde fica a Conchinchina?”
Felipe: “Ah eu não lembro o caminho, já tem tempo!”
(Caderno de Campo).

Proximidade, distanciamento, intimidade e repetição são alguns elementos que marcam a experiência dos sujeitos com seu tempo, em um espaço. “É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão” (BENJAMIN, 2012, p. 27). Essa frase faz parte do texto “O narrador”, de Walter Benjamin.

O narrador – nome que nos é tão familiar – já não tem, actualmente, uma intervenção viva e eficaz. Ele está já um pouco distante de nós e distanciar-se-á cada vez mais. Descrever Leskov como narrador não significa aproximá-lo de nós, mas, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Observados de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Melhor dizendo, surgem como uma cabeça humana ou um corpo de animal e podem aparecer num rochedo para um observador que se coloque à distância certa e no ângulo de visão adequado. É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão (BENJAMIN, 2012, p. 27).

Nesse caso, a experiência a que Benjamin se reporta é a experiência da narrativa, ou seja, a proximidade à qual faz referência é a proximidade com a linguagem, na figura do narrador. Benjamin destaca que a figura do narrador pode, para quem se dedica a contemplá-la, materializar-se em um rochedo, mas, para tanto, é preciso que o observador se coloque “a distância certa e no ângulo de visão adequado” (BENJAMIN, 2012, p. 27). Este foi o exercício que orientou a escrita desse artigo, no qual buscamos a intimidade com os dados de uma pesquisa que acompanhou crianças em vinte e uma instituições de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, para compreender suas experiências de infância através da narrativa. De posse do material empírico, exercitamos o estranhamento, encontramos recorrências e chegamos à distância e ao ângulo que foram responsáveis pelo recorte e pelas análises que compõem as próximas linhas. Nesse texto, vamos nos dedicar ao ser criança, categoria pensada na relação entre geração, tempo, história e espaço, entrecruzados pela narrativa.

Tal como quem procura os “traços grandes e simples que caracterizam o narrador”, também buscamos o enquadramento. Em sua obra, Benjamin não trata especificamente de uma experiência de infância, mas a forma como escreve os fragmentos do livro “Rua de mão única” indica que, mais do que

a infância autobiográfica, assume o lugar do narrador, associando a própria experiência à alheia. É a partir da obra de Benjamin que traçamos uma relação entre a infância como categoria e a experiência de infância das crianças que participaram dessa pesquisa. Essa escolha se dá porque ao afirmar que “as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas”, no fragmento “Canteiro de Obras” (BENJAMIN, 2000a, p. 18-19), o autor destaca uma potência infantil que cerca as crianças de modo geral ou, dito de outra forma, uma potência da categoria infância. E, ao descrever as visitas à casa de suas tias, em companhia de sua mãe, no fragmento “Rua Steglitz esquina com Genthin” (BENJAMIN, 2000a, p. 85-86.), o autor trata de uma infância particular situada em determinado contexto e tempo histórico, permitindo, ao olhar, que “da altura desses anos venha repousar sobre os campos da infância” (BENJAMIN, 2002, p. 49).

A narrativa se torna o ponto de encontro entre a infância como categoria e a experiência de infância. Ela é responsável pela materialização do exercício da repetição e do retorno, da busca pela restauração de uma situação original, pelo encontro entre o passado e o presente e por sua possível ressignificação (BENJAMIN, 1994, p. 253). Benjamin (1994, p. 201) afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelo outro, e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Assim, a narrativa viabiliza a constituição de uma experiência que transpõe a esfera pessoal, e o narrador recorre ao acervo de toda uma vida, “uma vida que não lhe inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

A pesquisa que deu origem a esse texto, buscou responder à questão: como se manifesta a experiência de infância das crianças na Educação Infantil? A análise dos dados de campo indicou que, no contexto observado, a experiência de infância dessas crianças pode ser compreendida sob três perspectivas: o ser criança, o aprendizado do ofício de aluno e o desafio do pertencimento ao grupo. Nesse artigo, vamos nos dedicar ao que dizem sobre ser criança e ser adulto as crianças da Educação Infantil, através de duas categorias: geração e relação com o trabalho.

As situações de campo foram organizadas como eventos. Corsaro (1985) define eventos como as sequências de ações compartilhadas, pelas situações em que houvesse partilha e negociação de sentidos entre as crianças. Buscou-se como orientação a indagação: o que esses sujeitos falam sobre sua condição de criança? Em diversos momentos as crianças, manifestaram seus entendimentos sobre o que é ser criança e ser adulto, vamos começar com o evento que envolve Nádia, Ana, Renan, Mariana e Nina.

“(...) gosto de brincar de um monte de coisas... de quebra-cabeça (no momento, ela estava montando um quebra-cabeça), de pintar e outras coisas. Eu gosto de brincar de coisa de criança. Ela (se refere à Ana, que está ao seu lado) só gosta de brincar de sapato alto”. (Nádia)
Pesquisadora para Ana: “Você só gosta de brincar de sapato alto?”
Ana balança a cabeça, concordando, e diz: “Gosto das coisas da minha mãe”.
Nessa mesma hora, Renan está empurrando uma menina menor do que ele (3 anos) que é de outra turma.
Renan: “Sai daí, eu estava aqui primeiro”.
Mariana, a menina que foi empurrada, diz: “Não, sai você. Estou com a minha amiga”.
Nina, a amiga, tenta ajudar: “Deixa ela ficar aí”.
Renan insiste: “Não, estava aqui primeiro”.
Pesquisadora: “Renan, não precisa brigar. Pede licença, até porque ela é menor que você”.
Renan: “Ela é pequenininha, né? Ela é bebê”.
Vira-se para Mariana e diz: “Desculpa, tá? Você me desculpa?”. E passa a mão na cabeça dela. (Caderno de Campo).

Nesse evento, podemos explorar várias nuances do que significa ser criança. Vamos começar com a afirmação “Eu gosto de brincar de coisa de criança”. Nesse contexto, o que são “coisas de criança”? Como se definem? Em seu discurso, as coisas de crianças são o jogo de quebra-cabeça, a pintura e outras coisas, excluindo o brincar de sapato alto, este... “coisas da minha mãe”. Em suas palavras, Nádia e Ana apresentam a distinção entre o que julgam ser do universo infantil e do mundo adulto, distinção esta que, somada à atitude de Renan com relação à Mariana, inspirou as análises. Embora reconheçamos a riqueza de possibilidades que uma categoria como “ser criança oferece, no recorte desse texto optamos por tratar essa temática sob o aspecto do “ser criança – ser adulto”.

Vamos começar a discutir o ser criança retomando as falas de Ana e Nádia.

“(...) gosto de brincar de um monte de coisas... de quebra-cabeça (...), de pintar e outras coisas. Eu gosto de brincar de coisa de criança. Ela (se refere à Ana que está ao seu lado) só gosta de brincar de sapato alto”. (Nádia) (Caderno de Campo).

Mesmo reconhecendo que todos os atos dizem respeito à brincadeira, os objetos indicaram, para as duas meninas, o que distingue o universo infantil do mundo adulto. Mas, afinal, como se constrói essa distinção? Já tivemos a oportunidade de discutir como a relação adulto-criança aparece nesse campo de investigação². Nessa ocasião, percebemos como as crianças constroem suas identidades em alteridade com os adultos, como a diversidade provoca constante reordenamento dos papéis e como a autoridade é o que regula essas relações. As reflexões tiveram, como inspiração, o evento que trazemos a seguir:

² Cf.: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na construção da Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

(...) no refeitório, há duas geladeiras e um freezer. (...) As duas possuem etiquetas. Na geladeira mais antiga está escrito “Para uso exclusivo da cozinha”, e na mais nova “Para uso exclusivo dos alunos”. (...) Começo a fazer o desenho das geladeiras no meu caderno de campo e Ana me pergunta o que estou desenhando. Digo que é a geladeira.

“O que está escrito?”, ela me pergunta apontando para a etiqueta.

Leio: “Para uso exclusivo dos alunos”.

Pergunto: “Quem são os alunos?”

Ela responde: “Nós, e você é adulto. Quando eu crescer, vou trabalhar naquele prédio”, diz apontando para o lado de fora da escola em direção ao prédio de uma grande empresa nacional de petróleo.

Pergunto: “O que as crianças fazem?”

Ana responde: “Trabalhinho, brinca no pátio, vai à educação física”.

Continuo: “E o adulto?”

Rafaela entra na conversa e exclama: “Adulto? Trabalha!”

Pergunto: “Você prefere ser adulto ou criança?”

Rafaela diz: “Criança, porque adulto trabalha demais”.

Interrogo: “E criança?”

Rafaela: “Brinca de boneca. Eu acho que ela vai entrar no curso de cabeleireiro” (Ela fala toda orgulhosa se referindo à sua mãe). (Caderno de Campo).

Esse e outros eventos nos fizeram considerar que o mundo infantil aparecia nas falas das crianças em oposição ao mundo adulto cercado das atividades do trabalho, que se destacavam em oposição às brincadeiras e às atividades do universo infantil (NASCIMENTO, 2009, p. 179). No recorte desse artigo buscamos a oposição já conhecida – adulto x criança, trabalho x brincadeira –, e encontramos outros eventos que vamos discutir ao longo do texto, fazendo assim novas relações com essa temática. Vejamos o diálogo a seguir:

Milena: “Tia, sabia que eu vou ser princesa?”

Pesquisadora: “É?”

Milena: “É, quando eu crescer, a minha mãe vai comprar uma roupa de princesa para mim, aí eu vou trabalhar de princesa.” (Caderno de Campo).

Uma criança que sonha e um adulto que pode trabalhar com a fantasia. O trabalho continua sendo do “quando eu crescer”, mas carrega toda a magia que, mesmo no corpo do adulto, ainda pode transpor a barreira da seriedade e, nos campos da infância, buscar sua inspiração.

A fala de Milena convida ao exercício proposto por Velho (1978): buscar o estranhamento da lógica das relações entre os sujeitos. Nesse processo, encaramos o desafio de romper com uma leitura dos dados comprometida pelas rotinas, pelos hábitos e pelos estereótipos construídos ao longo da observação, reconhecendo que, o que parece familiar, pode se mostrar exótico.

Assim, concordamos com Velho (1978, p. 8), ao dizer que são possíveis variadas combinações dos repertórios humanos e que podemos encontrar surpresas e abrir abismos, por mais que indivíduos e

situações possam parecer familiares. Por esse motivo, ao ler as palavras de Milena, estranhamos o que, a princípio, parecia-nos familiar. De acordo com Velho (1978, p. 12), “(...) o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. O antropólogo pode apresentar sua interpretação dos fatos, mas o que chamamos de familiaridade é o que é construído na medida em que o exótico se torna conhecido, quando rompemos a fronteira entre o conhecimento como uma paisagem na qual os sujeitos estão inseridos e passamos à compreensão da lógica das relações que movem a sociedade.

Então, que combinações são possíveis no exercício do estranhamento do familiar para se conhecer o que é ser criança a partir da percepção das crianças? Para responder a essa questão, vamos nos aproximar do trabalho de Borba (2009). A autora, por meio da observação de brincadeiras de crianças de 4 a 6 anos, procurou compreender o modo como elas dialogam com o mundo adulto. Seu ponto de partida foi a constatação de que, por um lado, os adultos se encantam com as brincadeiras em que as crianças os imitam, mas, por outro, espantam-se quando, nessas brincadeiras, transgridem a ordem que lhes é imposta, desafiando o mundo real e instituindo-lhe novas lógicas (BORBA, 2009, p. 97).

Portanto, o que está por trás desses diferentes modos de compreender o que as crianças fazem? Esta é a questão que vai nortear a escrita do texto de Borba. De acordo com a pesquisadora, ao se verem reproduzidos nas brincadeiras das crianças, os adultos acreditam que elas se encontram em uma posição de continuidade em relação a eles. A brincadeira seria uma forma de antecipação dos caminhos a serem seguidos, de instauração de anseios e de expectativas, e atuaria na perspectiva de conversão das crianças em um futuro adulto que corresponda aos ideais e aos saberes instituídos socialmente (BORBA, 2009, p. 98). Por outro lado, quando, nessa brincadeira, a criança se mostra como um outro, confronta-nos com a diferença, a ruptura e o imprevisível, gerando desconforto. Para entender a criança em sua especificidade, sem reduzi-la a um projeto de adulto, e reconhecendo-a em sua alteridade, a autora traça as diretrizes de sua observação do campo. O objetivo é compreender a infância na sua relação com a adultez, no sentido do rompimento com a dicotomia adulto-criança (BORBA, 2009, p. 99).

Mas, afinal, como se dá essa relação no contexto da pesquisa que apresentamos nesse artigo? Se, no primeiro momento de contato com os dados, a familiaridade indicou os mapas para a leitura do campo; por consequência, as falas das crianças provocaram o estranhamento e a necessidade da construção de novas possibilidades de análise, as quais ganharam força com a ampliação do referencial

teórico. As proposições de Borba (2009) e os achados de sua pesquisa orientaram outro movimento de leitura e, nele, a relação crianças-adultos assume outras nuances que trataremos a seguir. Em “Eu quero ser grande para fazer as coisas”, falando sobre ser criança e ser adulto, partimos das narrativas das crianças para entender como suas experiências de infância são marcadas pela alteridade.

“Eu quero ser grande para fazer as coisas”... falando sobre ser criança e ser adulto

O que falam sobre “ser criança e ser adulto”? Esta é a perspectiva que queremos aprofundar tendo como orientação que o “ser criança” se configura como experiência, entre outros fatores, com/na alteridade com o ser adulto. E o que marca essa alteridade? O conceito que cerca nossa análise compreende a experiência como encontro entre sujeitos, histórias e narrativas (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, embora reconheçamos que a riqueza do material de campo convida a muitas interpretações, com base nas recorrências e nos contornos das narrativas presentes nesse campo, “ser criança e ser adulto” pode ser entendido como uma questão de inserção social diferenciada.

As crianças reconhecem, em seus discursos, que adultos e crianças ocupam lugares sociais distintos. A fala que abre esse debate é a última frase da conversa entre Maurício (5 anos) e a pesquisadora.

Pesquisadora: “Será que eu encontro muitas crianças no Rio de Janeiro? Onde encontro criança?”

Maurício: “Você encontra criança na barriga que vai nascer. Ele vai nascer e vai ficar grande. O bebê só brinca”.

Felipe (uma criança que se insere na conversa) afirma: “Ele vai chupar o peito”.

Maurício: “É, ele vai chupar peito”. (...)

Maurício: “Eu era bebê, agora sou grande, eu já sei falar. Quando seu bebê crescer, ele vai para a escola de mochila”.

Pesquisadora: “E o que é ser criança?”

Maurício: “Eu sou criança, e agora eu cresci, já fui menor”.

Pesquisadora: “E você gosta de ser criança?”

Maurício: “Eu quero ser grande para fazer as coisas” (Caderno de Campo).

Na descrição de Maurício, os acontecimentos obedecem a um curso: ele vai nascer e vai ficar grande. Em sua fala, o nascimento, o crescer e o ser grande representam inserções e práticas sociais distintas, mas, questionamos, quais são as suas marcas? “O bebê só brinca. (...) ele vai chupar peito. (...) quando seu bebê crescer, ele vai para a escola (...). Eu sou criança, e agora eu cresci, já fui menor (...). Eu quero ser grande para fazer as coisas”.

A inserção está relacionada a um papel desenvolvido pelos atores na trama social e ao diálogo

entre/com esses papéis. Observando esse e outros eventos do campo, vemos que falar e ir à escola são considerados, pelas crianças, como marcos que as distinguem dos bebês que um dia foram. As práticas dos bebês são caracterizadas ou pela dependência dos adultos ou pelo que está sendo considerado por Maurício como o “só brinca”.

Por outro lado, o reconhecimento de que possuem inserções diferenciadas não anula práticas que, *a priori*, poderiam ter maior identidade com uma das categorias, como podemos ver no evento a seguir:

Luiza conta para Karen que Andressa está com a sua boneca.
Karen, muito zangada, vai atrás da menina e interpela: “Quem mandou?” Andressa fica calada e Karen continua... “Eu vou levar minha boneca que ela foi muito cara”.
A pesquisadora intervém: “Essa boneca é sua, Karen?”
Karen, muito séria, responde: “Não, é da minha mãe, ela deixou eu trazer!” E sai batendo o pé!
(Caderno de Campo).

Nesse evento, duas situações nos chamaram atenção. A primeira foi o fato de a boneca pertencer a um adulto. O que dizer se compararmos esse evento àquele que abre o artigo, no qual Ana e Nádia definem o “Gosto das coisas da minha mãe”? E, o que Maurício pensaria do pertencimento desse objeto – ele que quer ser grande para fazer as coisas? Poderia ficar surpreso ao encontrar um adulto que ainda cultiva seus objetivos de infância... Mas, embora possamos considerar que há um deslocamento do objeto, o lugar de autoridade parece estar assegurado, e é a ele que Karen recorre para encerrar a questão: “É da minha mãe, ela deixou eu trazer!”

No evento que trazemos a seguir, Maria Clara coloca em xeque a imagem de ordem atrelada à figura dos adultos.

A professora diz: “Vou fechar os olhos e, quando eu abrir, quero ver a sala toda arrumada!”.
Nesse momento, as crianças começam a colocar tudo nos lugares e a professora pergunta: “Posso abrir?! Posso abrir?!”.
As crianças respondem: “Não, não, não!”.
Maria Clara diz: “Eles gritam muito e não arrumam nada! Parece até a casa da mãe Joana!”.
Eu (pesquisadora) pergunto: “Por quê?” E a menina explica: “A casa da mãe Joana é toda bagunçada e ninguém arruma nada!”.
Pesquisadora: “Você já foi lá?”.
Ela olha como se quisesse rir e diz: “Não, mas eu sei que é assim!”
(Caderno de Campo).

Ao fazer uso de um dito popular, por um lado, a menina provoca um desatrelamento da imagem do adulto à figura de ordem, norma e seriedade. Ser adulto não significa necessariamente ser

organizado: “A casa da mãe Joana é toda bagunçada e ninguém arruma nada!”. Quem é esse adulto? Que mãe é responsável por uma casa, onde nem se precisa ir para saber que é assim, toda bagunçada!? Por outro lado, indica-nos que a linguagem é um dos encontros possíveis entre adultos e crianças. Maria Clara reproduz uma frase que lhe é familiar, pois, provavelmente, escuta-a de outros adultos, afinal, é na linguagem que materializa sua experiência e que compartilha com o grupo seu significado.

Observando os eventos, podemos dizer que Nádia e Ana distinguem adultos e crianças por seus artefatos; Milena transita entre as duas categorias cruzando artefatos e práticas; Maurício demonstra que são os sujeitos que compõem essas categorias e explicita suas nuances; Karen utiliza a imagem de autoridade do adulto para resolver seu impasse; e Maria Clara mostra que a linguagem possui papel central na construção do que é ser criança e ser adulto. Assim, se por um lado, as análises desses e de outros eventos do campo, nos quais as crianças falam sobre ser criança e ser adulto, indicam que as crianças buscam o que é próprio de cada uma dessas categorias, por outro, o reconhecimento de que adultos e crianças têm inserções sociais distintas parece estar legitimado entre todos. Essas inserções se mostraram, nas vozes das crianças, influenciadas por dois aspectos que discutiremos a seguir: a questão geracional e a relação com o trabalho.

Começaremos com a questão geracional. Embora não pretendamos fazer uma análise extensa do tema, faremos um esforço de, em um primeiro momento, situar o conceito para, depois, ver como ele se torna indicador das relações que as crianças estabelecem com os adultos e compreender como o pertencimento a uma geração impacta suas experiências de infância.

É grande e envolvente o debate que cerca o conceito de geração. Compreendemos geração como “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 363). Uma vez definido que o tema da geração nos ajudaria a entender a experiência de infância das crianças, o primeiro movimento foi o de olhar pela perspectiva benjaminiana. Em Benjamin (1994), o tema surge ora com a ideia de continuidade, ora com a de ruptura. Em “Experiência e pobreza”, o autor apresenta uma possibilidade de transmissão de experiência através das gerações: é o pai, no leito de morte, que revela aos filhos a existência de um suposto tesouro, ou é a autoridade da velhice que comunica a experiência aos jovens de modo benevolente ou ameaçador. Experiência, narrativa e memória seriam os elos.

Esse sentimento também aparece no texto “Brinquedo e brincadeira”, quando o autor destaca que “o mundo perceptível da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras” (BENJAMIN, 1994, p. 250). Mas, ao olhar a história da

humanidade e perceber “os ecos das vozes emudecidas” (BENJAMIN, 1994, p. 223), o filósofo anuncia seu desejo de ruptura: “em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (p. 224). Assim, o presente não é uma transição que ligaria o passado ao futuro (MURICY, 2009, p. 234). Na verdade, a tarefa da geração atual é se libertar do futuro para salvar o passado. E essa libertação se dá na narrativa, no intercâmbio de experiências, na rememoração do passado e no sonho do futuro. Esta seria a principal função da Educação. Mais do que a dominação das crianças pelos adultos, a Educação é, para o autor, indispensável à ordenação das relações entre as gerações (BENJAMIN, 2000a, p. 69).

O conceito de geração, presente na obra de Benjamin, assume ainda outra dimensão, na qual as perspectivas biográfica e social se cruzam. Ao escrever os fragmentos de “Rua de mão única” e “Infância em Berlim”, por volta de 1900, o autor tece uma delicada trama cujos fios conduzem o leitor não para sua experiência pessoal, mas para o legado de toda uma geração, marcada pelo empobrecimento da experiência e pelo silenciamento dos campos de batalha (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Se, por um lado, o conceito filosófico de geração ajuda a entender a relação das crianças com seus pares, tendo a história como vertente, por outro, o pertencimento a uma geração nos coloca em um determinado grupo, situado no tempo e no espaço. É nesse sentido que a filosofia de Walter Benjamin pode se aproximar da Sociologia e da Geografia da Infância, especialmente nos aspectos políticos que cercam o pertencimento das crianças a uma determinada classe social, as situam em um espaço geográfico e consideram o impacto que tais elementos provocam em suas vidas.

No âmbito da Sociologia da Infância, o conceito de geração tem sido fundamental para o entendimento das crianças como atores sociais. Porém, antes de passarmos para essa questão, convidamos o leitor a discutir como tal conceito é operado no campo da Sociologia Geral.

Feixa e Leccardi (2010) consideram que o conceito de geração tem sido uma das categorias mais influentes na construção social do tempo. Para entender como o conceito atua nas teorias sobre juventude, os autores trazem à tona o debate intelectual e social a partir dos pontos de vista políticos e acadêmicos. Traçando um percurso histórico sobre o tema, apontam que Comte e Dilthey, no século XIX, são os que lançam as bases do conceito de geração. Originalmente, tal conceito estaria atrelado à ideia de um tempo quantitativo e objetivamente mensurável.

Mannheim (1928 *apud* FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190), que revisita o conceito em 1928, destaca que o que marca uma geração não é uma data de nascimento comum, mas o processo histórico em que jovens da mesma idade-classe compartilham eventos, marcos na vida coletiva em uma conexão

constitutiva particular.

Outro marco para a elaboração do conceito de geração vem do trabalho do inglês Philip Abrams. Em 1982, o sociólogo ampliou as possibilidades de análise ao expandir a noção histórico-social de geração e relacioná-la à identidade. Abrams estava interessado na relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando sua filiação com registros históricos. Também trouxe como contribuição a rejeição da definição de identidade, reduzida, até então, a termos psicológicos, ou associada mecanicamente à execução de papéis. Para ele, a identidade pode ser definida como consciência do entrelaçamento da história individual e da história geral, ou seja, uma geração “é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190-191).

Buscando responder à questão: “O que marca as mudanças das gerações?”, Feixa e Leccardi (2010) destacam que as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas, como pensado anteriormente, mas são a possibilidade de criação de novas identidades e novas possibilidades para a ação social. Os autores destacam que a mudança de geração está relacionada a novos e grandes eventos históricos ou a lentos eventos, como os processos econômicos, políticos e culturais. O importante é a ideia de que o sistema anterior e as experiências sociais a ele relacionadas se tornam sem significado (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Geração, nessa vertente, é, portanto,

(...) o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Ao definirem “o lugar” como a categoria que ancora as dimensões individuais e coletiva da geração, os autores acrescentam um elemento que é fundamental para a compreensão da experiência do ser criança que buscamos na pesquisa, a dimensão que vem da geografia, especialmente da infância (Lopes, 2013), que compreende a criança como um ator situado espacialmente. Feixa e Leccardi (2010) destacam que as gerações atuais são entrecruzadas pelo que consideram como “constelações geracionais”, que envolvem três áreas (demográfica, econômica e cultural) que se caracterizam por atuar como um barômetro das novas tendências (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 199).

Assim propomos pensar o conceito de geração através do encontro de três campos: a filosofia, a geografia da infância e a sociologia da infância. Pois esses campos convidam a considerar que as experiências das crianças, do que é ser criança, e sua relação com os adultos são “contributos

inestimáveis para entender a infância, para repensar a teoria estabelecida e as fronteiras conceptuais em que assentam as relações geracionais” (FERREIRA, 2010, p. 155). Segundo a autora, esta seria uma possibilidade de compreensão de como a ordem social funciona.

Nossa premissa é a de que falar de geração é articular: tempo, espaço e experiência. Fazer parte de uma geração é se situar num quadro histórico com base na consciência de que existe um passado e um futuro em que história pessoal e coletiva se conectam em um lugar.

Sarmiento (2005) parte da crítica de que o conceito de geração poderia causar uma eventual diluição dos fatores relacionados à estratificação e ocultar diferenças e desigualdades de classes para definir que, na sua perspectiva de análise,

(...) a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 306).

Pensar as relações sociais, tendo essa categoria como diretriz, não dilui as nuances que efeitos de classe, de gênero ou de raça provocam na caracterização das posições sociais. Em outras palavras, a categoria geração não elimina as contradições presentes nos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos. Nosso desafio é olhar as crianças como atores que fazem parte de um grupo geracional, e, ao mesmo tempo, apresentam singularidades, fruto de suas experiências e inserções sociais, culturais, geográficas e econômicas. É por esse entendimento que concordamos com a distinção entre infância e criança: a primeira, para identificar a categoria social do tipo geracional; e, a segunda, “referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Assim, passamos, agora, a alguns dos eventos que revelam as percepções das crianças sobre a diferença geracional entre elas e os adultos.

Maria Isabel (para Bia): “No tempo da nossa mãe, existia pirata de verdade” (Caderno de Campo).

No evento chama a atenção o uso da expressão “No tempo da nossa mãe”. Esse posicionamento temporal também aparece no trabalho de campo de uma das pesquisas de Corsaro (2011). Ao descrever seu primeiro estudo etnográfico, o autor rememora uma conversa com uma menina de quatro anos em que foi surpreendido com a seguinte questão: “Bill, você se lembra dos bons e velhos tempos?”.

Tentando decifrar o enigma que lhe é posto, o sociólogo retruca: “Bem, vamos ver, os bons velhos tempos. Você quer dizer quando eu era criança?” (CORSARO, 2011, p. 73). O autor utiliza essa passagem para mostrar que as perguntas das crianças não têm recebido, por parte dos especialistas, a atenção devida. A questão apresentada pela menina convidou o sociólogo a um mergulho em sua memória, pois, para Corsaro (2011), os bons velhos tempos são os tempos de criança.

Maria Isabel também revela reconhecer que sua mãe é de outra geração, ou outro tempo histórico, o que lhe distancia das experiências vividas por ela. Na construção do encadeamento dos fatos, imaginação e fantasia se cruzam. No momento em que pronuncia essas palavras, Maria Isabel e Bia estão na biblioteca da escola onde piratas, navios, fadas e princesas são protagonistas das histórias que circulam por lá. Assim, os bons tempos, o tempo dos piratas e o tempo de nossas mães, embora olhados na perspectiva do passado, estão em diálogo com o presente. Vejamos como esse diálogo aparece em outro contexto:

As crianças estão brincando de casamento. Surge um problema: ninguém quer assumir o papel do padre.

Maria, que está no papel de mãe, propõe: “Vamos casar sem padre mesmo, vocês sabem o que se fala?”.

Bianca, que representa a filha, responde: “É só falar, você aceita essa aliança para se casar com ela, e o pai diz ‘sim’, depois repete a mesma pergunta para a mãe, que também diz ‘sim’”.

A professora intervém: “Mas é só isso que se fala?”

E a “filha”, rindo, diz: “Não sei! Eu não vi minha mãe casando, eu vim depois!”.

Logo após o casamento, a mãe anuncia que está grávida e todos passam a se ocupar do parto, uma das filhas se oferece para deixar de ser filha e passar a ser a médica³ (Caderno de Campo).

Bianca, que traça uma relação entre o presente e sua história familiar, justifica seu desconhecimento da tradição pela sua não experimentação. Outro aspecto interessante é a sequência dos acontecimentos, na qual a chegada de um filho é posicionada após o rito do casamento.

Ainda no campo da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) busca, em seu estudo, entender a relação entre as gerações. Para tanto, acredita que é preciso examinar a infância do ponto de vista estrutural. O autor propõe a infância como categoria estrutural da sociedade e considera que crianças e adultos contribuem para a sua produção (CORSARO, 2011, p. 56). Sua fonte é o trabalho de Qvortrup⁴, para quem a infância, como categoria estrutural, baseia-se em três pressupostos centrais: (1) “a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a

³ Esse evento será aprofundado no item “Brincando de adulto”.

⁴ Sobre como as crianças impactam a ordem social, cabe ressaltar que Qvortrup tem como fonte de pesquisa a realidade de país com baixa taxa de fecundidade, elemento que influencia a relação entre as gerações.

idade adulta; e (3) as crianças são coconstruidoras da infância e da sociedade (CORSARO, 2011, p. 41). Reconhece que, como grupo, as crianças estão em posição subordinada a outros grupos, mas são úteis e trazem contribuições fundamentais para a manutenção da sociedade em que estão inseridas. É dessa participação que trataremos a seguir.

Corsaro (2011) discute a importância da participação das crianças na sociedade, trazendo, como exemplo, a cultura Hausa, em que a liberdade de circulação das crianças entre os diferentes outros grupos lhes dá um lugar privilegiado na manutenção das práticas culturais, no estabelecimento de regras e no fortalecimento de valores partilhados coletivamente. Além das crianças Hausa, o sociólogo analisa a participação de crianças de outros contextos sociais por meio do estudo da “recente história da infância”: são crianças da Londres Medieval, escravas norte-americanas e imigrantes na virada do século XX. Um dos aspectos presentes em todas essas realidades é a vinculação das crianças ao trabalho como uma contribuição para a manutenção da estrutura social da qual fazem parte.

Nas pesquisas apresentadas por Corsaro, o trabalho aparece como contribuição à família, sendo motivo de orgulho por parte das crianças. De acordo com o autor, essas narrativas históricas “dão vida às crianças e mostram que elas eram atores influentes nas sociedades passadas” (CORSARO, 2011, p. 97). Esses estudos “foram de vital importância para que as crianças pudessem ser vistas como contribuintes ativas na produção e na mudança social, enquanto criam, simultaneamente, suas próprias culturas infantis” (p. 97).

Ao tratar do trabalho doméstico, o autor destaca que as crianças, já aos sete anos, assumiam grande responsabilidade como “mães mirins”. A ideia da reprodução de uma tarefa, em uma dimensão miniaturizada, também esteve presente no nosso campo.

No refeitório... sento-me à mesa com três meninas. Laura (uma delas) muda de mesa. Senta-se na mesa grande, dos professores, sem perder o vínculo com a conversa da nossa mesa.

Laura: “Não pode jogar comida fora. Não pode ficar salgada porque faz mal à saúde. Sabe, meu pai é síndico do prédio e eu sou uma síndica pequena” (Caderno de Campo).

A função de síndica pequena orienta as ações de Laura, que deixa a mesa das crianças e, da mesa dos adultos, supervisiona e orienta as colegas. A explicação de que é uma síndica pequena parece ser utilizada para justificar a atuação diferenciada das outras crianças.

Embora esse evento não esteja diretamente relacionado à questão do trabalho infantil, foi ele que nos chamou atenção para a importância de olhar especificamente o que as crianças falam sobre trabalho isto se dá porque, se procuramos novos mapas para a leitura do campo (VELHO, 1998), de

forma que a dicotomia crianças/brincadeira x adultos/trabalho seja questionada, cabe atentar para como o tema criança/trabalho aparece nele. Assim como no evento em que Milena quer trabalhar como princesa, o trabalho esteve nas vozes das crianças:

Rebeca: “Meu pai namora com a Bruna, não namora mais minha mãe. Ela (Bruna) me deu um quebra-cabeça. Eu sabia montar, agora não sei mais.”

Pesquisadora: “Por que você não monta mais o quebra-cabeça?”

Rebeca: “Porque eu sou pequena. Eu sou criança”.

Pesquisadora: “O que criança faz?”

Rebeca: “Aprende a ler, escrever no computador. Eu tenho laptop e computador, chapéu de bruxa, vestido de Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela. Não posso vir de Cinderela, porque minha mãe não deixa.”

Flávia, que estava ao nosso lado, entra na conversa.

Flávia: “Criança passa roupa.”

Pesquisadora: “Criança passa roupa?”

Flávia: “Minha mãe disse ‘Flávia, se você não passar, você vai ficar de castigo’.”

Giulia também participa: “Limpa casa! Minha mãe diz ‘Se você não arrumar tudo, vai apanhar’.”
(Caderno de Campo)

O tema do trabalho infantil é vasto na literatura específica. Costa e Calvão (2010) fazem distinção entre duas vertentes que cercam o trabalho infantil. Na primeira, o trabalho é uma forma de participação e solidariedade para com a vida coletiva. Na segunda, o trabalho é produto do capitalismo e, desse modo, o trabalho infantil se insere na lógica do mercado que, em vez de superar, reproduz a pobreza. O trabalhador infantil ainda sofre com seu baixo poder de articulação, o que torna o preço de sua mão de obra ainda mais barata. As autoras propõem que:

Se por um lado o trabalho infantil compromete seriamente o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, por outro impetra a morte da vida infantil, ou seja, inviabiliza o viver a infância, o que revela uma das muitas contradições vigentes (COSTA; CALVÃO, 2010, p. 131).

A perspectiva de trabalho que apareceu nas falas das crianças observadas tem maior proximidade com a primeira vertente apresentada pelas autoras. Por isso, não abordaremos o tema de forma romantizada, pois sabemos que uma parcela da população infantil brasileira, tem seus direitos roubados e vive longas jornadas de trabalho informal, mas no contexto observado, uma escola pública em um bairro de classe média do Rio de Janeiro, o trabalho infantil aparece como tarefas domésticas, ao lado de outras práticas e inserções sociais. Ao falar de seus trabalhos, por um lado, as crianças sinalizam que estes ocupam o tempo de sua brincadeira; mas, por outro, também indicam seu pertencimento a um grupo familiar.

A ideia de que “nem todo trabalho infantil está ligado à exploração” é um dos aspectos discutidos

por Sarmiento, Bandeira e Dolores (2002). Para os autores, a condenação da exploração dessa prática tem carregado consigo as outras atividades sociais que as crianças executam, remetendo-as ao estatuto “de seres excluídos da esfera de produção” (SARMENTO; BANDEIRA; DOLORES, 2002, p. 105). Tal situação provocaria uma *memorização* das crianças, pelo não desempenho de uma atividade socialmente considerada como útil. Embora reconheçam que nem todas as formas de trabalho das crianças são aceitáveis, destacam que, em alguma medida, todas trabalham. Não obstante o trabalho faça parte de seus cotidianos, a questão está em definir quais as bases de aceitabilidade do que é desempenhado por elas. De acordo com Sarmiento, Bandeira e Dolores (2002, p. 112), essas bases devem considerar:

- O contributo da atividade para o desenvolvimento biopsicológico da criança, o modo como ela afecta positiva ou negativamente a sua motricidade, a sua postura corporal e o seu crescimento físico e psicomotor;
- A relação entre a atividade desempenhada e o percurso escolar das crianças; a relação entre trabalho, abandono e sucesso escolar;
- O tipo de atividade realizada e o modo como ela contribui para alimentar a curiosidade intelectual, o interesse pela descoberta, a capacidade de inovação, a originalidade e a criatividade, ou, ao invés, promove atitudes psitacitas, a alienação, a conformidade, a repetição e o embotamento dos sentidos;
- Os laços que se estabelecem entre os diferentes tempos da criança: o tempo de estudar, o tempo de brincar, o tempo de dormir e descansar, o tempo de conviver e participar da vida da comunidade e o tempo do trabalho;
- A relação do trabalho com a estrutura social, os efeitos de reprodução ou de mudanças sociais induzidas pela atividade desempenhada pela criança, nomeadamente através da construção das aspirações, da indução de hábitos e comportamentos de conformidade social ou a promoção de um espírito crítico e participativo.

Para Qvortrup (2011, p. 205-206), uma das maiores participações das crianças na sociedade está no espaço ocupado dentro da divisão social do trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, que não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral.

As falas de Flávia e Giulia, no evento narrado anteriormente, evidenciam a capacidade das crianças formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias e o fazem como uma possibilidade de lidarem com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373). Na brincadeira de faz de conta, as crianças expressam essas interpretações, sobretudo com o que envolve suas compreensões sobre os papéis sociais de crianças e adultos.

Considerações Finais

Ao longo desta discussão, visitamos o conceito de geração nos pautando, por um lado, na perspectiva filosófica de Benjamin (1994, p. 247-247), para quem “as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem”, e, por outro, na Sociologia da Infância. O conceito filosófico de geração nos ajudou a entender a relação das crianças com seus pares, tendo a história como vertente, e o reconhecimento do pertencimento a uma geração, que nos coloca em um determinado grupo. Foi nesse sentido que consideramos que a filosofia de Walter Benjamin poderia estar ao lado da Sociologia e da Geografia da Infância, no aspecto político que cerca o pertencimento das crianças a uma determinada classe social, que se situa em um espaço e o impacto que isso provoca em suas vidas.

Os eventos do campo nos levam a concluir que as crianças são depoentes privilegiados de sua condição. Ser criança e se considerar como tal faz parte de uma construção social que envolve o entrecruzamento entre experiência individual, experiência coletiva e cultura, que se dá em um determinado espaço. Para as crianças dessa pesquisa, essa construção se deu na alteridade com a condição social dos adultos e no diálogo com os pares.

É a partir da narrativa que a experiência de infância é compartilhada. Nesse viés, a socialização horizontal favorece importantes trocas de informações, formando e informando as crianças sobre o que é ser criança e como essas relações se estabelecem dentro da sua categoria e no diálogo com as outras categorias sociais.

Constatamos, também, que ser criança é uma questão geracional estabelecida no reconhecimento do pertencimento a um grupo etário, o qual se define na relação com outros grupos sociais. Ser criança implica determinados comportamentos cheios de nuances que nos indicam que, como categoria, não se trata de um grupo homogêneo. As crianças vivem o desafio do pertencimento a uma geração, transitam entre passado e presente, misturando as histórias das gerações de seus pais e avós com as suas e através de suas narrativas se formam sujeitos do presente, nas trocas entre as culturas que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin**: sobre arte, técnica, linguagem e política. Tradução : Theodor Adorno. Lisboa : Relógio D'água, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOCK, Wolfgang. Fragmentos de uma teoria da cor em Walter Benjamin. *In*: BARRENECHEA, Miguel Angel (Org.). **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

BOLLE, Willi. As passagens de Walter Benjamin: um ensaio imagético. *In*: KRAMER, Sonia *et al.* **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Contraponto, 2009.

BORBA, Angela. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência de infância. *In*: LOPES, Jader; MELLO, Marisol. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

CORSARO, Willian. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N. J.: Ablex, 1985.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

COSTA, Dora CALVÃO, Luiz Rodrigues. Trabalho Infantil. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.151-182, jul./dez. 2010

LOPES, Jader. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, p. 283-294, maio/ago. 2013.

MURICY, Kátia. **Alegoria da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

NASCIMENTO, Anelise. Escola, professores e crianças na construção da identidade da educação infantil *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em 25 nov. 2012.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. Et al. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. *In*: GARCIA, Regina (Org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: NUNES, Edson. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.