

Diálogos intergeracionais: o que dizem crianças, jovens e avós sobre infância

Intergenerational dialogues: what children, young people and grandparents say about childhood

Gabriela Scramingnon

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Liana Garcia Castro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Rejane Siqueira Brandão

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)/Seeduc/FAETEC

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Sonia Kramer

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os sentidos e significados de criança e infância em diálogo com narrativas de crianças, jovens e adultos que são avós, a partir de entrevistas realizadas em três pesquisas de doutorado. O contexto, a metodologia e os sujeitos participantes são apresentados para, em seguida, abordar a temática da infância, compreendida em um contexto intergeracional com base nos estudos de Manuel Sarmiento e Walter Benjamin. As conclusões retomam resultados das pesquisas, considerando modos de ser criança e de ser adulto. Ao tratar da infância, tanto as crianças quanto os jovens e adultos entrevistados destacam a importância do brincar e da presença, acenando às marcas que as relações intergeracionais deixam em nós.

Palavras-chave: Infâncias; Jovens; Avós.

Abstract

The article aims to discuss the meanings of children and childhood in dialogue with narratives of children, young people and adults who are grandparents, based on interviews carried out in three doctoral studies. The context, methodology and participating subjects are presented to approach the concept of childhood understood in intergenerational dialogue based on Manuel Sarmiento and Walter Benjamin's studies. The final commentaries return to the findings of the researchers, considering different ways of being a child and being an adult. Talking about childhood, the children, young people and adults interviewed emphasize the importance of playing and presence, highlighting the marks that intergenerational relationships leave on us.

Keywords: Childhoods; Young People; Grandparents.

Introdução

Desde a fase de bebê, as crianças e suas infâncias ascenderam socialmente nos últimos quarenta anos na desigual e diversa sociedade brasileira. Infâncias múltiplas se presentificaram e se presentificam na arte, na educação e na vida. A mudança de lugar social afeta o cenário político, econômico e educacional, no qual influências e interferências de diferentes vertentes alteram os modos de ver e viver das crianças e fazem emergir urgências, demandam responsabilidades e implicam o reconhecimento da necessidade de conhecer, reconhecer, identificar, analisar, nomear, enumerar, enfim, de produzir conhecimento com e sobre elas. A pesquisa em ciências humanas é caminho nesse horizonte que envolve o ser humano em suas relações e interações.

A história política e social da criança brasileira e seus modos de inserção na sociedade a partir das especificidades de sua condição e de seu reconhecimento como sujeito, bem como o diálogo com as crianças em suas experiências e relações, são aspectos que têm orientado os estudos do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC/PUC-Rio) em seus trinta anos de atuação. Os temas desses estudos se referem à linguagem, à leitura e à escrita; às políticas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e de formação; a interações entre crianças e adultos, práticas e modos de gestão.

Em entrevista concedida durante a pandemia, Sonia Kramer, coordenadora do INFOC, destacou o papel dos direitos das crianças, desde bebê, nas políticas, assinalando a relevância das pesquisas no processo do seu reconhecimento como atores sociais, pessoas que têm direitos.

Essa criança que é um sujeito de conhecimento também é um sujeito social, cidadão, cidadã ou, como eu um dia chamei, uma pessoa pequena, uma cidadã de pouca idade; do direito humano, ou seja, o direito à vida, o direito social e o direito político, o que é uma discussão pouco feita entre nós, na qual não avançamos tanto, e a gente sempre continua falando da criança protagonista, mas até que ponto, em que termos? Falar sobre direitos das crianças é dizer dos nossos deveres, da nossa responsabilidade social (Kramer, 2020, p. 780).

Constituído como um marco na história da Educação Infantil brasileira, o grupo de pesquisa INFOC/PUC-Rio, bem como o curso de especialização Lato Sensu em Educação Infantil, também implementado na PUC-Rio há trinta anos, começaram suas ações ainda antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), tendo como finalidade tanto o estudo e a pesquisa das crianças e infâncias quanto a educação e a formação dos

profissionais. Conhecimento, ética e estética são princípios norteadores nos quais se apoiam esses estudos numa perspectiva interdisciplinar. Tais estudos estão fundamentados na psicologia, na sociologia e na filosofia, em especial, em Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Walter Benjamin e Martin Buber, em cujas obras é configurado o aporte teórico e metodológico e identificadas contribuições aos estudos da infância. Nelas, são encontrados elementos e constituído conhecimento denso, sensível e ético para compreender crianças e adultos e suas interações no mundo contemporâneo.

As relações e interações entre adultos e crianças dentro e fora de instituições educacionais, as políticas públicas de acesso e permanência, as infâncias, o cuidado, a cultura em geral e a literatura, em especial, vêm sendo objeto de estudos institucionais e individuais. A partir deles são produzidos relatórios de pesquisas, monografias de conclusão de cursos de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado e pós-doutorado. Nesses trabalhos, são abordadas diferentes temáticas na busca por compreender crianças, jovens, adultos, espaços e materiais, em interação, de forma sensível e ética.

As pesquisas recentes desenvolvidas pelo grupo, desde 2016, têm como eixo central o cuidado. Entendido como dimensão do agir ético da esfera humana, cuidado, na perspectiva que o grupo vem construindo, não pode prescindir do conhecimento, dos aprendizados da pesquisa, assim como “não pode abrir mão dos afetos, da alteridade, da estética, no sentido de ver no outro o que o outro não vê em si mesmo, da mesma maneira que o outro me vê mais do que eu” (Kramer, 2020, p. 783).

Neste artigo, são apresentados recortes de três teses de doutorado, desenvolvidas no interior deste grupo de pesquisa. Elas apontam o olhar para a infância como parte da dinâmica social que possibilita a formulação de uma crítica à cultura, compreendendo que essa crítica à cultura pode favorecer uma nova experiência de infância.

A aproximação ao cotidiano de crianças como experiência de alteridade do lugar do adulto pode dar pistas da nossa própria perspectiva a seu respeito. Isso evidencia ou denuncia o que cada época compreende ser a infância e as crianças. A experiência das infâncias são apresentadas, então, em diálogo com crianças na pesquisa de Scramingnon (2017), com jovens concluintes do curso de formação de professores na pesquisa de Siqueira (2020) e com adultos – avós e avôs – na pesquisa de Castro (2022).

Infância, juventude e adultice são categorias geracionais permanentes que se repetem

e permanecem em muitas sociedades como componentes estruturais e culturais (Qvortrup, 2010). Para Manuel Sarmiento (2005, p.366-367):

[...] “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é, o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Com a linguagem ocupando a centralidade do processo, ao abordar a narrativa de crianças, jovens e avós, ouvidos em pesquisas com objetivos específicos, e, a partir de cuidados éticos que envolvem termos de consentimento e assentimento, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de diferentes classes etárias são reunidas e postas em diálogo. Desses diálogos, emerge o modo como os atores de uma determinada classe etária são continuamente reinvestidos de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas em cada período histórico concreto, conforme assinala Sarmiento.

Vital Didonet (2015) argumenta que é direito da criança ser ouvida, pois “não é só o adulto que fala, seja ele o pai, a mãe, o cuidador, o conselheiro tutelar, o juiz [...]. Também ela tem o que dizer e deve ser ouvida”. Cabe ressaltar, nesse texto, que as crianças são concebidas em concordância com Kramer e Motta (2011, n.p), portanto reconhecidas como:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais.

Com o objetivo de discutir sentidos e significados sobre infância nas falas de crianças, jovens e adultos que são avós e avôs, o texto está organizado da seguinte forma: primeiramente são apresentados o contexto das três pesquisas, a metodologia e os sujeitos participantes. Em seguida, a temática da infância é comentada no contexto intergeracional. As considerações finais retomam os resultados do estudo no que se refere aos modos de ser criança e de ser adulto.

Crianças, jovens e adultos em pesquisa: contextos e sujeitos

Crianças e adultos participam de duas categorias geracionais que se constroem e reconstroem. Não podem existir isoladamente: não há como pensar a infância fora da relação com a vida adulta. Os adultos educam as crianças e as protegem, inclusive do ponto de vista jurídico. No campo da educação, o contato intergeracional tem sido pensado como processo

interativo e coeducativo, no qual tanto os mais velhos quanto os mais novos têm a oportunidade de aprender e ensinar. Com o foco na infância, compreendida como dimensão humana, que pode nos atravessar em qualquer idade, nessa relação intergeracional são contempladas as perspectivas de crianças, jovens e velhos.

Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Martin Buber sustentam as análises na linguagem, na história e na presença das pessoas, adultos e crianças, que se constituem na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O diálogo é ancorado na concepção de linguagem como produção discursiva (Bakhtin, 1992) segundo a qual, para entender o que é dito, é preciso conhecer o enunciado e o contexto da enunciação. Desse modo, entendemos que:

[...] na produção dos discursos, das práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos (Kramer, 2009, p. 20).

O esforço de descontextualizar, organizando os fragmentos (discursos) a partir do tema para agrupá-los, se fundamenta na concepção benjaminiana do conhecimento como coleção. O pesquisador, como um colecionador, é capaz de, como um historiador, descontextualizar e interagir com o objeto atribuindo a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos (Kramer, 2009).

Esse é o movimento que se constrói quando crianças, jovens e adultos narram. Ao narrar, contextualizam e descontextualizam suas experiências de infância acenando para as condições sociais que as norteiam/nortearam e circunscrevem/circunscreveram, em suas histórias, as percepções de si, do outro e do mundo.

No intuito de “ouvir as experiências de infância, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças” (Macedo et al., 2012, p. 101), a pesquisa de Scramingnon (2017) teve como objetivo conhecer o que crianças de seis a dez anos falam da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e de como se dão as relações entre elas e os adultos. Na ideia de ter as crianças como interlocutoras, está a partilha de sentidos entre diferentes gerações. O que sabemos a respeito das crianças? O que podemos garantir com esse diálogo?

A escuta das crianças aconteceu em dois campos empíricos: dentro e fora da escola.

Dentro da escola, o encontro se deu com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma instituição da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Fora da escola, o encontro ocorreu em uma instituição não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e na produção artístico-cultural. O estudo teve a observação e a realização de entrevistas coletivas como estratégias metodológicas.

A investigação aborda as contribuições dos Estudos da Infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa problematiza as condições que a contemporaneidade tem oferecido para as relações entre adultos e crianças. A tese discute a concepção de infância fundamentada na obra de Benjamin. A atualidade da reflexão, que indica a contemporaneidade como tema de análise, traz para o debate as contribuições da antropologia filosófica de Martin Buber e de Walter Benjamin, interlocutores teórico-metodológicos do estudo.

Analisando as conquistas das crianças na contemporaneidade, Kramer (2020, p.779) aponta:

A perspectiva interdisciplinar aliada à posição política nos favoreceu considerar as crianças como atores sociais, sujeitos históricos, cidadãos de pouca idade, que têm direitos. A noção da infância do nascimento até os dez anos é também uma construção social importante.

Nesse sentido, uma das áreas que emerge com as mudanças sociais do lugar da criança é a educação. A partir da Constituição Federal de 1988, ela é entendida como um direito fundamental de toda criança desde o nascimento. No que se refere à Educação Básica, a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa, com atendimento em creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, sendo esta última incluída na educação escolar obrigatória. Ocupa lugar oficial no cenário das políticas educacionais e deve ser implementada pelas autoridades de governos.

Tal mudança afeta diretamente a política da formação de professores, tendo em vista que, se é educação, é, portanto, serviço oferecido em uma instituição escolar e executado por um profissional devidamente habilitado. A partir dessa perspectiva, constrói-se a questão apontada na pesquisa desenvolvida por Siqueira (2020) como os jovens professores em formação percebem a profissão, a partir do relato de suas histórias de vida.

A condição juvenil é constituída de múltiplas dimensões compreendidas a partir do contexto sociocultural mais amplo, no interior do qual os jovens constroem suas experiências

em um processo marcado por tensões que entrecruzam presente-futuro e produzem instabilidades e incertezas (Dayrell, 2007).

A escuta de onze jovens, moradores da Baixada Fluminense e estudantes do ensino médio na modalidade Normal no Estado do Rio de Janeiro, professores em formação inicial, reflete percepções dos modos como vivenciaram a sua condição infantil e vivenciam sua condição atual, juvenil. Destaca-se nesse texto a narrativa de quatro dos jovens que foram ouvidos na escola, espaço de sua formação. Eles foram instigados, a partir de um roteiro semiestruturado, a falar de si mesmos e sobre a escolha da formação. Em tal processo, falar de si, retomar as infâncias e conhecê-las possibilita compreender as percepções que estes jovens têm das crianças e infâncias.

Fica em destaque a juventude dos sujeitos. Ela, tal qual a infância, é entendida como condição social, ou seja, conjunto diversificado, heterogêneo, com diversas culturas. Estas supõem diferentes pertencas de classe, situações econômicas, interesses, oportunidades no mundo do trabalho, entre outros aspectos que desembocam diretamente nos seus modos de vivenciar a sua condição juvenil.

A pesquisa contou com três estratégias metodológicas: um questionário (aplicado a fim de conhecer o perfil destes jovens e a escolha do curso, bem como a concordância em relatar suas histórias de vida); uma entrevista individual e um grupo focal. A infância atravessou o diálogo em diferentes momentos a partir da compreensão dos jovens de que as experiências vividas foram fios condutores de sua subjetividade.

Além de estudos da sociologia da juventude, a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e a filosofia da história de Walter Benjamin dão aportes para explicitar uma visão de pesquisa em Ciências Humanas que tem no homem a sua centralidade. Benjamin (1994), em sua concepção da narrativa como forma artesanal de comunicação, faz emergir a possibilidade de, no intercâmbio de experiências, romper a finitude do presente.

Nesse sentido, com o pressuposto de que não se pode pensar as infâncias sem considerar a relação das crianças com os adultos que as educam e que um dia também foram crianças, o estudo das infâncias aponta para as relações intergeracionais que atravessam crianças, jovens e adultos em seus diferentes tempos e contextos. A pesquisa de Castro (2022) segue nesta direção ao investigar os sentidos construídos sobre a infância em narrativas de avós e netos.

O que as avós e os avôs narram sobre suas infâncias? O que as crianças narram sobre suas infâncias? O que as avós e os avôs dizem sobre ser criança na contemporaneidade? O que as crianças sabem sobre as infâncias de suas avós e seus avôs? O que partilham avós/avôs e netas/os? Que memórias avós/avôs e netas/os narram sobre o tempo que passam juntos? O que fazem juntos? O que aprendem uns com os outros? Para responder a essas indagações, foram ouvidos dez avós (sete mulheres e três homens) e seis de suas netas e netos, com idade entre cinco e doze anos. Com os adultos, foram realizadas entrevistas individuais. Com as crianças, a conversa foi coletiva.

Diante do contexto de pandemia de Covid-19, o trabalho de campo foi realizado pela tela, através da plataforma Zoom e do aplicativo WhatsApp. Os adultos participantes da pesquisa eram, na ocasião, moradoras/es de diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro (Zona Central, Zona Norte, Zona Oeste e Zona Sul) e de Niterói (Região Oceânica), com ocupações profissionais (dona de casa, médica, professor universitário, diretora de escola, profissional do comércio, entre outras) e níveis de escolaridade diversos. Já as crianças moravam na cidade do Rio de Janeiro, em Brasília e em Montevideú, no Uruguai.

Walter Benjamin e Martin Buber foram os principais interlocutores teóricos do estudo. Além desses, leitores e pesquisadores de suas obras e autoras/es de diferentes áreas – filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise e literatura – que estudam e analisam as categorias que emergiram das narrativas.

O que dizem crianças, jovens e adultos sobre infância

Na perspectiva benjaminiana, “a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final” (Pereira; Jobim e Souza, 1998, p. 34), mas é a infância responsável pela experiência fundadora do que se conhece como humanidade. Essas duas categorias sociais, históricas e culturais – infância e velhice – não compõem um encadeamento causal inerente a uma linearidade. A criança reconstrói o mundo a partir de seu olhar enquanto o velho se constitui como guardião da tradição e da experiência. Benjamin analisa que, ao narrar uma experiência, o adulto alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (Benjamin, 2002).

Reconhecer as crianças como capazes de expressar sentimentos e pensamentos é assumir que “há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 65). Com base na concepção de que a criança pode produzir discursos sobre si, sobre os outros e sobre os eventos, afirmamos a possibilidade de atuar como informante das

especificidades de sua infância e de seus interesses.

Nessa perspectiva, Scramingnon (2017) se debruça no diálogo com as crianças no intuito de conhecer o que falam sobre a relação delas com os adultos e o que falam sobre ser criança. “Ouvir as crianças é muito sério” foi a categoria de análise construída a partir do que as crianças dizem sobre a relação com os adultos, destacando a importância da escuta e da credibilidade no que dizem:

Eu acho importante ouvir as crianças porque isso é muito sério. Senão fica tudo confundido, falar tudo junto (Gustavo, 7 anos).

Tem que pesquisar sobre as vezes que as crianças estão falando um negócio e os adultos não acreditam. Mas eles têm que ouvir a verdade (Leo, 9 anos).

Acho bom ouvir as crianças porque elas podem se sentir mais alegres quando são ouvidas (Rodolfo, 7 anos).

Para não ficar tudo “confundido”, porque os adultos precisam “ouvir a verdade” ou para que possam “se sentir mais alegres”: o pedido das crianças é pela escuta. O desejo vem da experiência do que é estar no mundo quando se é “pequeno”. Quantas vezes as crianças são aquelas sobre as quais falamos e não com quem falamos? Quantas vezes permanecem invisíveis e emudecidas, mesmo quando somos solicitados por elas?

As crianças expressam nossa responsabilidade enquanto adultos diante das construções inacabadas de uma história que as constituiu no lugar de quem “não fala”. Benjamin, ao olhar a história da humanidade e perceber “ecos de vozes que emudeceram”, anuncia seu desejo de ruptura: “em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1994, p. 223-224). Para o filósofo, esta é a tarefa de cada geração. O compromisso de tirar as crianças desse lugar é dos sujeitos de agora.

Ouvir o que as crianças falam é dar visibilidade a suas manifestações. Por quaisquer que sejam os motivos que impedem esse diálogo, precisamos fazer silêncio para que essa escuta seja garantida. Nesse sentido, a escuta é tomada de consciência, é educar para o diálogo. Enquanto falamos não ouvimos, e desperdiçamos a oportunidade de conhecer o que as crianças pensam, como destacado por Raquel:

É bom pesquisar para saber o que as crianças pensam e por que elas pensam isso. Porque as crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não têm tempo para ouvir, como a imaginação delas, o que elas pensam (Raquel, 9 anos).

A falta de tempo, no relato da menina, é o que impede os adultos de conhecerem “a imaginação das crianças, as muitas coisas que têm para falar, o que pensam, e por que pensam isso”. O que é apontado por Raquel como empecilho para o estabelecimento do diálogo, nas palavras do poeta francês, é marca da vida moderna: “Relógio! Deus sinistro, assustador, indiferente” (Baudelaire, 1985, p. 313). Na vida marcada pela falta de tempo, pela dedicação às atividades produtivas e valorização dos resultados, as crianças, “pouco produtivas”, deixam de ser interessantes e não resta tempo para ouvi-las.

E ao tratarem da relação com os adultos, as crianças pedem calma:

Tem um assunto que é sobre a calma. Tem muitos adultos que ainda são um pouco estressados. Então as crianças ainda são muito novas para aprender que a gente deve respeitar eles e por isso eles devem ter um pouco mais de calma (Melissa, 8 anos).

Melissa pede calma! É preciso esperar! Ser criança é apontado como condição que espera do adulto mais calma e paciência. No pedido de calma e no que é correlato a esta ideia – espera, paciência, tranquilidade – há uma contraposição ao tom do nosso tempo. A impaciência dos adultos com as crianças é algo que impacta a experiência da infância. A amplitude das atividades cotidianas se desdobra de forma incessante, impondo-nos um ritmo acelerado das experiências de vida.

As crianças destacam que a condição de ser criança dá a elas a oportunidade de poder fazer diferente dos adultos:

É melhor a gente valorizar quando a gente for criança para brincar bastante, porque, quando a gente for adulto, a gente não vai ter tempo para brincar. Vai ter que trabalhar, encher garrafa, fazer essas coisas de adulto. Encher garrafa e até lavar louça. Encher garrafa de água grande, galão (Luana, 7 anos).

Ser criança é poder brincar, fazer coisas que o adulto não quer mais fazer. Adulto fica ocupado no trabalho. Criança não faz isso, só fica estudando e pode brincar (Rodolfo, 7 anos).

É bom ser criança porque as crianças têm um gosto diferente dos adultos. Os adultos param de gostar de muitas coisas e começam a gostar de outras coisas. Os adultos não gostam de brincar de esconde-esconde, pega-pega, e as crianças não gostam de ver jornal (Cauã, 7 anos).

Ser criança aparece em oposição ao ser adulto pela possibilidade de fazer coisas diferentes e pelas preferências: criança estuda, brinca. Nas “coisas de adulto”: falta de tempo; trabalho; interesse por jornal e nas palavras de Luana, “encher garrafa de água grande, galão”. A brincadeira ganha destaque como algo que deve ser valorizado antes que chegue a vida adulta. Brincando, as crianças conhecem e reelaboram as experiências do mundo com as

outras crianças, e, por que não, com os adultos também.

Os jovens, ao narrar suas histórias, também associam o tempo da infância à brincadeira, como explica July ao definir sua infância como legal.

Então, a minha infância foi bem legal, de verdade. Eu brinquei muito na rua, brincava até tarde com os meus primos e com as pessoas que eram as minhas amigas na época. Eu também lia muito gibi, eu passava muito tempo lendo gibi e era uma das coisas que eu mais gostava (July, 16 anos).

Por outro lado, os adultos que são avós veem a brincadeira como possibilidade de construção de vínculo com as crianças. Assim, brincar se constitui como uma atividade transgressora. Nas situações imaginárias, são assumidos papéis que não seriam possíveis na vida real.

Eu acho que eu tenho muita facilidade de conversar, de dialogar com bebê, de entender as coisas que eles estão querendo transmitir, que eles estão querendo expressar... Isso com os meus filhos foi assim, com a [minha neta] também, com o meu sobrinho – esse que morou aqui – também e com outras crianças que tive contato, sejam primos, mesmo na creche. E é muito prazeroso para mim, é muito gostoso esse vínculo, essas brincadeiras, ficar meio maluca perto deles... Porque eu acho que quando a gente sai da caixinha, fica enlouquecida com as crianças pequenas, é muito gostoso. Eu adoro fazer isso, adoro, adoro fazer palhaçada, falar palhaçada, fazer umas brincadeiras malucas. Enfim, eu acho que isso tudo cria marcas, essas experiências criam marcas (Clarice, 59 anos).

Segundo Brougère (1995, p. 99), para que haja a brincadeira, é necessária uma decisão dos que brincam: “decisão de entrar na brincadeira”. Na vida contemporânea, com seu ritmo intenso, o brincar como experiência compartilhada perde para o produtivismo, e a brincadeira como algo não produtivo separa, no mundo que vivem e interagem, crianças e adultos.

Eu acho que as pessoas deveriam se preparar para isso, se preparar para estar ao lado dos netos. Você não está em um lugar de observador apenas. Você precisa se preparar tentando conhecer os hábitos, o que ele gosta, que tipo de brincadeira é mais legal para ele, como eu posso agir efetivamente. Eu acho que isso é importante (João, 65 anos).

O desafio posto é permitir-se “ser criança” sendo adulto; brincar com as crianças e ensinar brincadeiras; experimentar o lugar da transgressão que tira da realidade; suspender o tempo, brincar. As crianças apontam a brincadeira como uma fronteira que separa estes dois mundos. Todavia, brincar não é exclusivo da criança, é próprio do ser humano. Assim, cabe perguntar: é a brincadeira que desiste dos adultos ou os adultos que desistem da brincadeira? O que justifica a afirmação das crianças de que o adulto não brinca? Será mesmo

que ele não brinca ou não brinca com as crianças? A brincadeira como relação que se estabelece com pessoas ou objetos provoca pensar a presença da brincadeira na vida adulta.

Como experiência de cultura, a relação com a brincadeira assume diferentes significados na história. Como se brinca, onde se brinca, com quem se brinca têm relação com uma realidade cultural. Ao olharmos ao redor nos deparamos com adultos brincando com aparelhos de celular, jogos eletrônicos, aplicativos, videogames, esportes. Entretanto, a afirmação da ausência da brincadeira na vida adulta por parte das crianças denuncia o não reconhecimento da brincadeira que se brinca sozinho. Elas chamam atenção para o individualismo que se sobrepõe ao brincar junto, para a brincadeira com as coisas e não com as pessoas, para o jogo do sozinho.

No que a vida se esvai de seu sentido, o jogo do sozinho como brincadeira do adulto na contemporaneidade e a possibilidade tentadora de prazer individual justificam a denúncia das crianças de que os adultos não brincam. Ao falarem sobre o que concebem como brincadeira, apontam a dimensão da brincadeira que exige o estar junto. É o brincar que dispensa o suporte material e prioriza a presença. O que está em questão é o brincar como espaço de convívio mediado por relações.

Eu tinha a companhia da minha avó sempre, eu ainda tenho e eu acho que isso é uma das coisas que me deu uma base feliz. Minha mãe também, eu acho que ela era mais feliz quando eu era menor, eu acho. Mas a minha infância foi muito boa (July, 16 anos)

July destaca a presença dos adultos – “a companhia” – como motivo de felicidade. Em contraponto, Junior traz a perspectiva de uma infância em que o lugar do adulto é o lugar do conflito e, ao argumentar sobre o contexto dessa infância, conclui que tais conflitos remetem à infelicidade.

Eu tive vários problemas na infância. Meu pai, por um tempo, não foi muito presente por conta da bebida e tudo mais, é... eu fui uma criança um pouco infeliz, eu nunca fui tão feliz (Junior, 16 anos)

Ao falar de sua infância, os jovens apontam a responsabilidade do adulto na construção de condições para que usufríssem dela. July faz menção à avó e à mãe, reconhecendo-as como presenças importantes para a condição de sua infância feliz. Na mesma perspectiva de infância feliz, o relato de Junior realça a dimensão da responsabilidade do adulto, mas em outro lugar: a ausência. Ao ouvirmos os jovens, nos aproximamos da afirmação de que não existe criança sem adulto, infância sem quem se responsabilize por ela, pois “criancice não se desempenha sozinha” (Couto, 2009, p. 113).

Para além da condição de poder brincar, de fazer diferente dos adultos, ao falarem sobre o que é ser criança, as crianças destacam a relação entre infância e estudo, ir à escola.

O bom de ser criança é que ela tem que estudar para ter um futuro melhor, e quem não gosta de estudar é melhor aproveitar enquanto é criança, para ter um futuro bom (Leo, 9 anos).

Ser criança é legal, mas o importante é aprender para levar para a vida inteira (Bianca, 8 anos).

É muito bom ser criança. Mas tem que estudar, senão fica muito burro e não consegue ler e escrever (Gabriel, 6 anos).

O desejo do adulto, tão familiar à criança, é o vir a ser, carregado de expectativas previstas. É a visão de preparação para o futuro que tanto tem atrapalhado a realização da infância, porque é sempre o olhar do adulto “interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (Benjamin, 2002, p. 92).

Na escuta dos jovens sobre suas histórias de vida, a experiência com a escola na infância ganha outros sentidos que ultrapassam a ideia do “vir a ser”, configurando-se como espaço de relações, descoberta de si e do outro.

Então... da minha infância eu não tenho muito o que contar, mas eu fiz o jardim de infância, e uma coisa que minha mãe me conta é que, no primeiro dia de aula, eu chorei porque não queria vir embora. Porque eu gostei muito da escola, pois, como eu sou a primeira aqui em casa (primeira filha, primeira neta, sobrinha, de tudo!), eu me sentia muito sozinha e, quando eu cheguei na escola e vi que tinham outras crianças, eu me senti em outro mundo, então eu não queria mais ir embora (Lys, 17 anos).

A influência da escola na vida das crianças e o direito ao seu acesso como condição social de construção de relações para além da esfera doméstica, de interação com o outro e com diferentes culturas aparecem na fala de Lys. A jovem relata uma memória de infância que existe porque foi narrada por outro – sua mãe. Entretanto, pela linguagem ela se apropria e assume a primeira pessoa em sua fala. A esse respeito, Pereira e Jobim e Souza assinalam que:

Mesmo as histórias primeiras, as histórias da nossa infância só existem como relatos trazidos por outrem. Aquilo que ouvimos sobre a nossa infância torna-se nosso passado. Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de uma outra pessoa. Nesse sentido não só a memória é uma prática social como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. Cada história individual está inevitavelmente enredada em várias histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal (Pereira; Jobim e Souza, 1998, p. 40).

Para além das histórias contadas pelos adultos sobre elas, as crianças compartilham narrativas por si próprias. E, no diálogo com elas, o cuidado aparece como uma categoria que marca as experiências da infância. Elas destacam a importância de serem cuidadas, fazendo menção às pessoas que cuidam delas. Nessas narrativas, os avós são citados como aqueles que cuidam. Kramer (2020) afirma que “cuidado, de si, do outro, de todos – em especial das crianças –, é algo relacionado à sobrevivência”. A mesma autora acrescenta: “A ética do cuidado é exigência para que a esfera humana, a humanidade, não seja destruída. Ela significa presença do adulto, reciprocidade, vínculo, encontro”.

Eu gosto do meu avô, da minha avó, e acho que eles devem ser muito bem tratados! (Rafa, 6 anos).

De forma recorrente, as crianças mencionam seus avós em suas conversas. Eles apareceram como adultos muito presentes em suas falas, nas mais diversas situações: como quem busca e pega na escola; leva para passear; faz comida; compra coisas; mora na mesma casa. Crianças comentaram sobre a casa dos avós como lugar no qual gostavam de passear e, em momentos diferentes, faziam referência a eles: “meu avô era militar” (Rodolfo, 7 anos); “meu avô era músico, mas não vou trazer nenhuma música do meu avô porque ele já morreu” (Cauã, , 7 anos); “vou levar umas folhas desta planta para minha avó fazer chá porque ela gosta” (Maria Clara, 7 anos).

A relação de afeto, destacada pelas crianças, marca a importância que os avós têm para elas; no pedido de Rafa para que os avós sejam bem tratados, esse sentimento é reiterado. As falas também trazem para o debate as relações intergeracionais, o lugar ocupado pelos avós, suas atribuições nos dias atuais e as organizações familiares contemporâneas. Há os que são responsáveis quase que integralmente pelos netos, os que se responsabilizam apenas por um período do dia, os que os netos veem nos fins de semana e os que, por não estarem mais entre as crianças, são conhecidos por elas por meio das histórias contadas por seus pais.

O tema do cuidado, citado pelas crianças, também aparece nas narrativas dos avós, principalmente, como disponibilidade para estar junto, para compartilhar presença.

Às vezes eu sento com o Diego, espero também ter... vou fazer isso com o [meu neto mais novo]... Às vezes ficamos olhando para o mar: "O que você está vendo?" "Ah, vô, estou vendo um barco" E a gente começa a conversar: "O que tem dentro daquele barco?" E isso vai embora... É muito interessante (João, 65 anos).

Os participantes das pesquisas parecem almejar situações nas quais adultos e crianças se encontrem num “tempo crianceiro” (Hillesheim, 2013, p. 612). Suas narrativas permitem refletir sobre os diferentes modos de ser criança e ser adulto, de educar e de compreender a infância. Para os adultos, o desafio parece estar na sua capacidade em permitir-se ser guiado pela infância, “curvando o tempo e aproximando as idades: filhos, pais e avôs se encontram na invenção de territórios educativos e de outras relações possíveis entre quem ensina e quem aprende” (Hillesheim, 2013, p. 612). Já as crianças fazem a seguinte reivindicação:

Ó! Eu queria que os adultos tivessem mais cuidado com as crianças, e as crianças tivessem mais cuidado com os adultos e essas coisas (Luana, 7 anos).

A fala de Luana remete ao conceito de Benjamin quando destaca a importância da brincadeira como caminho para a atualização da experiência social, já que "o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta" (Benjamin, 2002, p. 72).

Considerações Finais

No intuito de discutir os sentidos construídos sobre infância a partir das narrativas de crianças, jovens, avós e avôs, os participantes da pesquisa reforçam a compreensão de infância como um estado que nos atravessa em qualquer momento da vida. Assim, é possível afirmar que a infância não é uma fase, um tempo, uma etapa da vida ou uma preparação; ela é a vida vivida tal qual a juventude e a adultice. É viver. E nesse movimento, presente, passado e futuro se entrelaçam e o hoje traz as marcas do seu tempo.

No diálogo com as crianças, há caminhos para a alteridade, e elas nos dão pistas: estar junto, ter tempo, dialogar, olhar de perto, com mais calma, como elas pedem. Ouvir o que elas têm a dizer é compreendê-las como locutores ou interlocutores privilegiados de sua condição. As crianças, como o outro do diálogo, revelam delas mesmas e de nós, adultos no mundo. Surpreendem com o que sabem, com o que têm interesse em descobrir, com o que ensinam. Conversam, discutem temas, levantam indagações, querem saber o que pensamos, como compreendemos o mundo e o que sabemos a respeito dele.

As crianças estão no mundo e são atentas. Em condições concretas, vivem nele – que é do adulto e dela também. Como o flâneur do ensaio de Benjamin, elas circulam vendo, atentas, mesmo quando não são vistas. Com um olhar distraído, o flâneur vê o mundo de maneira particular, sem pretensão de explicar, mas de mostrar. A “cidade é o autêntico chão

sagrado da flanêurie” (Benjamin, 1989, p. 191), assim como o mundo é o chão das crianças.

Tomamos de empréstimo as palavras de Kramer (1982, p. 20) quando, analisando as concepções de infância, ela assevera que tratar da infância sem levar em conta condições de vida, é dissimular a sua significação social. Ou seja, ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis, juvenis e adultas. Assim, é preponderante olhar e escutar crianças, jovens e adultos a partir de suas condições concretas de existência.

Nas narrativas dos jovens, é preciso considerar a diversidade de condições e maneiras de viver a juventude. Tal consideração remete ao campo dos estudos da infância em que, de modo similar, compreendemos a não existência de uma infância. Temos crianças e infâncias diversas. Destarte, se em sua formação inicial esse jovem, professor em formação, se perceber em sua singularidade, sua atuação profissional refletirá tal conhecimento de si. A identidade juvenil, tal qual a infantil, é um processo de contínua transformação, individual e coletiva, no jogo de experiências múltiplas (Carrano, 2000).

Na escuta de avós, os mais velhos, ao tratar da infância, evidenciam a oportunidade de experimentar novos modos de viver na relação com seus netos e netas, assim como os mais novos têm seus caminhos pavimentados pela experiência dos que os antecederam. Essas palavras sintetizam as narrativas, que nos ensinam sobre modos de ser adulto e de estar com as crianças.

Considerando essas narrativas sobre o modo de ser adulto e criança, são apresentadas indagações cujo propósito é instigar-nos a prosseguir estudando o assunto do presente artigo: que marcas as relações entre adultos e crianças deixam em nós? Que marcas deixamos no outro? Como nós, adultos, nos relacionamos com as crianças? Escutamos, dialogamos, respeitamos seus desejos? Reconhecemos em seus interesses os nossos de outrora? Que experiências, relações, pessoas são lembradas vida afora por terem sido presença para nós?

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hermerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 1, DP&A, 2000.

CASTRO, L. G. **Delicadezas, afetos, infâncias**: avós, netos e suas histórias. 192 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COUTO, M. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, M. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2024.

DIDONET, V. ECA e a primeira infância. **Rede Nacional da Primeira Infância**, Brasília, DF, 2015. Boletim online. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/artigos/eca-e-primeira-infancia-por-vital-didonet-educador-e-assessor-legislativo-da-rede-nacional-primeira-infancia/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

HILLESHEIM, B. Uma educação por vir: infância e potência. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 611-620, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200016>. Acesso em: 25 mar. 2024.

KRAMER, S. (org). **Retratos de um desafio**: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. “PRECISAMOS ESTAR PREPARADOS PARA BRINCAR MUITO!” Entrevista concedida à Anelise Nascimento, Nazareth Salutto e Silvia Néli Barbosa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 775-791, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51073>. Acesso em: 7 mar. 2024.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, S.; MOTTA, F. Verbete criança. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2011. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=107>. Acesso em: 5 mar. 2024.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186916/172437>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MACEDO, N. M. R. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 87-108.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVkgwZS3Pf/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCRAMINGNON, G. B. S. **Ser criança, ser adulto, ser professor**: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos. 167 f. Tese (doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SIQUEIRA, R. B. **“Sou muito jovem”**: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 198 f. Tese (doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Sobre as autoras

Gabriela Scramingnon

Doutora em Educação pela PUC-Rio, onde é pesquisadora do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC). É professora adjunta do Departamento de Didática da UNIRIO, onde também integra o grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP). E-mail: gabrielabasil@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3819-8302>

Liana Garcia Castro

Doutora em Educação pela PUC-Rio, onde é pesquisadora do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) e Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil. É professora adjunta do Departamento de Estudos da Infância da UERJ e orientadora pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias. E-mail: lianagarciacastro@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0386-1079>.

Rejane Brandão Siqueira

Doutora em Educação pela PUC-Rio, onde é pesquisadora do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) e presta serviços como professora ao Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Infantil e do Curso de extensão A creche e o trabalho cotidiano. É professora da Seeduc, RJ, atuando no Ensino Médio, modalidade Normal. E-mail: rejsiqueira@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9927-3396>.

Sonia Kramer

Doutora em Educação pela PUC-Rio, com pós-doutorado pela New York University. É professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio, onde coordena o grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso Trajetórias Judaicas, em convênio com o Museu de Arte do Rio/MAR e o Núcleo Viver com Yiddish: pesquisas, cursos e projetos culturais. E-mail: sokramer@puc-rio.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2677>.

Recebido em: 07/07/2024

Aceito para publicação em: 21/07/2024