

Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias:

as contribuições da Geografia
para os estudos das crianças e suas infâncias¹

Jader Janer Moreira Lopes²

Resumo

Esse texto busca fazer aproximações entre os recentes estudos sobre crianças e suas infâncias com a Geografia, trazendo contribuições para a área da Geografia da Infância e para quem trabalha com crianças. Espaço, criança, infância e formação de professores são as temáticas persistentes dessa proposta.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Geografia da Infância.

**GEOGRAPHY OF CHILDREN, GEOGRAPHY OF CHILDHOOD:
Geography of the contributions to the studies of children and their childhood**

Abstract

The correspondence between the recent studies on children and their childhoods with geography are the proposals of the text. The discussions seek to bring contributions to the training of teachers who work with children. Space, children and childhood are persistent themes of this proposal.

Keywords: Children. Childhoods. Geography of Childhood.

¹ Esse texto faz parte da pesquisa: Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? Atualmente na segunda fase: Crianças na paisagem: estratégias de apropriação, produção e reconfiguração do espaço. A pesquisa conta com apoio e financiamento do CNPq e Faperj.

² Graduado em Geografia, doutor em Educação. Professor-adjunto do Departamento Educação, Sociedade e Conhecimento da Faculdade de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, campo de confluência: linguagem, subjetividade e cultura, da Universidade Federal Fluminense. jjaner@uol.com.br

Creo Senhor que com estes dous degradados que aquy ficam. ficam mais dous grumetes que esta noute se sairam desta naao no esquijs em terra fogidos, os quaaes nã vierã majs e creemos que ficaram aquy por que demanhaã prezendo adeus fazemos daqy nosa partida (Carta de Pero Vaz de Caminha).

João foi recrutado entre as crianças pobres vivendo na Lisboa do século 16, para viver e aprender o ofício de grumete nas naus e galeões que percorriam os oceanos nas viagens ultramarinhas. Em troca sua família iria receber um soldo que ajudaria no sustento dos demais membros que ficariam em terra. Ele não será a única criança a bordo, haverá outras, mas entre elas a sua vida será de duro trabalho, ele não terá nenhuma forma especial de proteção, não terá um lugar para se alojar; o convés, a céu aberto, é que provavelmente o abrigará; em caso de naufrágio, não terá prioridade no salvamento, nem um lugar disponível nos esquijs e salva-vidas, destinados aos nobres, aos tonéis de água e biscoito; terá uma alimentação escassa e de péssima qualidade; poderá sofrer violência física por parte dos demais membros da tripulação como forma de castigo ou aprendizado; assédio e violência sexual também são práticas comuns.

Se sobreviver e tiver sorte, João pode chegar a ocupar um cargo mais elevado na hierarquia que compõe o cotidiano das comunidades marítimas, mas isso só poucos conseguem.

Presença comum nas embarcações portuguesas, os grumetes faziam parte do universo de crianças que compunham as travessias oceânicas e se deslocavam para diferentes áreas da superfície terrestre.

Recrutados entre as famílias mais pobres de Portugal, aos grumetes cabia realizar diversos trabalhos nas naus. Muitas vezes alojados a céu aberto, com uma porção alimentar de baixa qualidade e escassa, castigados constantemente por outros tripulantes, assolados por doenças, essas crianças eram as que mais sofriam no duro trabalho de seus cotidianos,³ como pode ser percebido na transcrição a seguir:

³ A epígrafe que abre esse texto faz parte da Carta de Pero Vaz de Caminha. Nela lê-se a fuga de dois grumetes que ficariam em terras brasileiras, não se sabe ao certo se retornaram ou não, mas a fuga revela as condições em que essas crianças provavelmente viviam nas embarcações, pois preferiram fugir para uma terra desconhecida.

A condição de inferioridade dos grumetes pode ser percebida, ainda, em outros momentos da história das navegações, como no rebaixamento de um piloto para essa condição, ao apresentar deficiências em suas funções. Por receber os piores castigos, caso contrariassem a ordem pré-estabelecida, como ocorre a respeito da punição imposta por Colombo aos marinheiros que desmentissem que a ilha de Cuba é uma parte do continente asiático: “(...) sob pena de dez mil maravedis (moeda espanhola) para quem dissesse depois o contrário do que agora se dizia, e a cada vez, em qualquer tempo; sob pena também de ter a língua cortada, e, para os grumetes e gentes dessa espécie, que nesse caso lhe sejam dadas cem chicotadas e que lhes cortem a língua.” Ou ainda por terem sua representação associada ao imaginário negativo da época, como aparece no relatos referentes aos rituais presentes nas viagens, tais como o que ocorria na travessia do Equador, uma região que povoava o fértil imaginário europeu da época, quando de sua passagem eram “abolidas as barreiras entre o capitão e o restante da tripulação (...) [e] Era netuno quem presidia o ritual pagão, representado por um tripulante que subia do mar para o navio pela proa – vestido de branco, com longas fitas de madeira no lugar de cabelos, coroado e com um tridente na mão, rodeado por dois tritões (...) ou com um séquito de seis pequenos grumetes que representavam o demônio (...)” (Lopes, 2005, p. 12).

As rotinas vividas pelos grumetes levam-nos a algumas considerações: referem-se à realidade vivenciada pelas crianças e suas infâncias em diferentes espaços e tempos; à presença de crianças na construção e produção do território brasileiro; aos diferentes lugares ocupados pelas crianças numa mesma época e sociedade; à existência de várias infâncias e não de uma única, como tem sido comum nos estudos e olhares direcionados às crianças.

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialida-

des de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância.⁴

Essas reflexões associam-se, nos últimos anos, com o novo olhar sistematizado sobre as crianças e suas infâncias em diversas áreas do conhecimento. Os estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância e da própria Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem.

Corroborando com as idéias desses autores, poderíamos incluir a necessidade de compreendê-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens.

Nesse sentido, este texto busca fazer aproximações entre as recentes produções na área infantil e suas infâncias com a Geografia, trazendo contribuições para quem trabalha com as crianças. Assim sendo, espaço, criança, infância e formação de professores são as temáticas persistentes dessa proposta.

Ausências...

Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se

⁴ Temos chamado esses estudos de Geografia da Infância (Lopes; Vasconcellos, 2005). O intuito não é trazer mais uma divisão no campo temático da ciência geográfica, mas sim demonstrar as contribuições da Geografia para os estudos da infância (como já o fazem algumas áreas de conhecimento, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e outras).

esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N. da turma X (Ariés, 1981).

Segundo Darnton (1986), mapear o universo mental de uma determinada época não é tarefa fácil, sobretudo quando se refere ao passado, e às vezes tem-se a sensação de parecer “irrecuperavelmente perdido” (p. 21); mas o mesmo autor observa que há determinados vestígios de onde se pode fazer certas inferências, que mesmo não podendo ser totalmente universalizadas, são indícios de traços do cotidiano de certas sociedades situadas em seus espaços e tempos.

É assim que transcreve diversos contos que eram, provavelmente, narrados entre os camponeses nos séculos que marcaram o fim da Idade Média e início dos tempos modernos do continente europeu. Dentre o grande repertório que o autor levanta de histórias, canções e cantigas, gostaria de transcrever um de seus contos:

(...) um pai é oprimido por “tantos filhos quantos buracos há numa peneira” (...) Quando chega um novo bebê, o pai o vende ao diabo (...), recebendo em troca uma despensa cheia, capaz de durar doze anos. No fim desse período ele recebe o menino de volta, graças a um artifício que o menino concebe, porque o pequeno patife aprendeu um repertório de truques durante seu aprendizado, inclusive o poder de se transformar em animais. Antes de muito tempo, o armário está vazio e a família enfrenta outra vez a inanição. O menino então, transforma-se num cão de caça, de modo que seu pai pode vendê-lo ao demônio que reaparece como caçador. Depois que o pai recebe o dinheiro, o cachorro foge e volta para casa, sob a forma de um menino. Tentam o mesmo truque de novo, com o menino transformado em cavalo. Desta vez, o demônio consegue uma coleira mágica que impede o cavalo de tornar a se transformar em menino. Mas um trabalhador rural leva o cavalo para beber num lago, dando-lhe assim a oportunidade de

fugir sob a forma de rã. O demônio se transforma num peixe e está preste a devorá-lo, quando a rã se transforma em pássaro. Então o demônio se transforma em águia e persegue o pássaro, que voa para o quarto de um rei agonizante e toma a forma de uma laranja. Então, o demônio aparece como um médico e pede a laranja, prometendo, em troca, curar o rei. A laranja derrama-se no chão, transformada em grãos de milho. O demônio se transforma num frango e começa a engolir os grãos. Mas o último grão se transforma numa raposa que, finalmente, ganha o concurso de transformações devorando o frango (...) (Darnton, 1986, p.49-50).

Fome, subnutrição, inanição, pobreza, miséria, grandes pressões demográficas, baixa expectativa de vida, não ter o que vestir e calçar para se proteger das intempéries climáticas e um conjunto de outras situações, são questões que para Darnton (1986) marcavam o cotidiano dos camponeses desse período e que na ótica do autor figuravam nas narrativas existentes na época (como a transcrita anteriormente) e nos possibilitam conhecer um pouco do dia-a-dia desses homens, mulheres e crianças.

É assim que podemos reconhecer a presença de tantas madrastas nas histórias, uma vez que a morte ao atingir um grande número de mulheres, punha fim aos casamentos que duravam em média 15 anos. Em Crulai, Normandia, por exemplo, “um em cinco maridos perdia a esposa, e então tornava a casar-se” (idem, p. 44), fazendo com que as madrastas se proliferassem por todos os lados, mais que os padrastos, posto que o “índice de novos casamentos entre viúvas era de um em dez” (p. 45). Se a morte era implacável com os homens, mulheres e seus casamentos, não se limitava a eles, mas a todos; na mesma Crulai do século 17, registros de época mostram que em torno de 236 bebês em cada mil, morriam antes de completarem um ano.

É assim, também, que a questão da alimentação, do abandono de filhos, da venda e troca de crianças e o trabalho infantil configuram em tantas narrativas. No original de “La Petite Annete” (Cinderela), a filha postiça Annete só não morre de fome e inanição porque a Virgem Maria a presenteia uma vara mágica que produz um grande banquete ao tocar numa ovelha negra, algo que desperta a ira da madrasta, ao ver Annete mais gorda e bela que suas

irmãs. Descobrimo a ovelha, a madrasta a mata, mas Annete consegue enterrar seu fígado e no local nasce uma grande árvore, com grandes frutos que só servem à menina. Seu casamento, ao final da história com um príncipe, ocorre porque este promete desposar a mulher que conseguir apanhar as frutas para ele, algo só possível de acontecer com Annete, uma vez que a árvore baixa seus galhos toda vez que ela desejar. Nas versões comuns de o Pequeno Polegar, João e Maria, um lenhador e sua mulher reconhecem que os filhos tornam-se um grande problema num ano em que a fome tornou-se mais presente e decidem livrar-se deles. Em “Rumpelstizchen” a mãe bate na filha porque esta não trabalha e vê num rei de passagem a possibilidade de se livrar de um membro improdutivo, ao tentar convencer o nobre de que a filha era capaz de fiar até mesmo as palhas de colchões. Em “Os desejos ridículos” um pobre lenhador desperdiça desejos que lhe foram proporcionados por suas boas ações, porque este almeja uma salsicha, algo questionado por sua rabugenta mulher, que num entrelace da história, leva-os de volta à miséria.

Se os contos levantados por Darnton nos revelam toda a vivência de uma época, nos expõem também o cotidiano das crianças nesse período e, ao que parece, sobre elas caíam as piores condições e ao mesmo tempo nos faz questionar a infância vivida por esses meninos e meninas. Para este autor:

(...) Ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar. As crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência (1986, p. 47).

Num texto que se tornou clássico nos estudos da infância, Ariés (1981) compartilha dessas idéias de Darnton, ao afirmar que na Idade Média e no início dos tempos modernos não se poderia falar de um sentimento de infância, mas apenas numa preocupação com os primeiros anos de vida, existindo

uma sensação que ele descreve como sendo a de paparicação. Era uma marca da sociedade européia na Idade Média e no início da modernidade a ausência de um sentimento de infância. Em suas palavras:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pela etapas da juventude (...) (1981, p. 10).

No entendimento de Ariés (idem) as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no espaço europeu a partir dos séculos 16 e 17, tais como as reformas religiosas, a ascensão do mercantilismo, a reestruturação das monarquias, a criação dos Estados nacionais, o surgimento do capitalismo e da burguesia, entre outras, levam a uma série de modificações no cotidiano dessas sociedades. A convivência social transfere-se do espaço público para o privado; desenvolve-se a noção de intimidade e privacidade; ocorre a reorganização da família e com ela o mito do amor materno, paterno e fraterno (a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância); as ruas constituem-se como lugares privilegiados de circulação; na organização das instituições escolares ocorre o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a infância. Por exemplo, o livro de pediatria de Thomas Raynald rendeu sete edições antes de 1600 e foi publicado até 1676. Escritos sobre “como se comportar”, como “a criança aprende”, como “educar” e outros criam um aparato simbólico que constrói uma forma de ver e perceber a criança a partir da ótica adulta. Isso tudo associado ao aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, os jogos infantis (cantigas de rodas, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada contribuem para a formação e a manutenção dessa noção. Em fins do século 19 o feixe da cientificidade transforma a infância num conceito científico e universal. Nessas modificações ocorre um novo olhar sobre as crianças e constrói-se uma perspectiva de infância, inexistente até então.

Segundo Ariés (1981), as expressões desse novo sentimento podem ser percebidas nas pinturas que retratam esses séculos, quando a imagem de crianças, representadas até então como figuras adultas ou inexistentes, começam a surgir, primeiro num caráter religioso para depois lentamente ceder lugar a uma infância burguesa.

As pesquisas de Ariés reuniram em torno de si pontos de vista convergentes e divergentes; autores como Sarmiento e Pinto (1997, p. 35) chegam a afirmar que mesmo a ausência de um sentimento de infância em séculos passados não correspondeu ao seu negligenciamento, pois “uma coisa é a existência da idéia de infância e outra é a afeição pelas crianças”. Heywood (2004, p. 24) critica severamente a fragilidade da metodologia empregada por Ariés, baseada, sobretudo, na iconografia da época, em que afirma que “até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a infância, indicando que ‘não havia lugar’ para ela em sua civilização.”

Uma leitura reducionista da obra de Ariés pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância e que este sentimento não existiria em outras sociedades em diferentes espaços e tempos, porém pesquisas etnográficas têm comprovado que diversas comunidades já marcavam um lugar social para suas crianças fazendo-nos rever essa concepção, pois como afirma Nunes (2002, p. 65-66):

Já é possível (...) descortinar um vasto campo de debate, que carece de mais e mais etnografia produzida dentro e fora do contexto europeu, urbano e globalizado, de modo que se favorecesse a análise comparativa. Afinal, não devemos querer repetir um erro do passado, a saber, que o conhecimento construído pela infância seja apenas o das sociedades dominantes, e que o entendimento de todas as outras parta da aplicação desse modelo, sem o questionar, perpetuando-se assim a hegemonia de um padrão de “criança” ocidental e etnocêntrico. Pelo contrário, o que nos interessa é desconstruir esse modelo.

Das contradições expostas em torno do pensamento de Ariés podemos recolher a idéia da infância como uma constituição social, como uma representação elaborada socialmente pelas diversas comunidades em diferentes épocas e lugares, demarcando assim uma diferença entre infâncias e crianças.

Em trabalhos anteriores (Lopes; Vasconcellos, 2005) temos refletido sobre a infância como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influência, o que situa essa categoria na condição de território, onde diferentes grupos, instituições e outros se aproximam, afastam, dialogam, conflitam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças e suas infâncias.

Esses embates têm gerado diferentes paradigmas ao longo da história da infância que se desdobram em múltiplas implicações e atuações. Segundo Sarmiento (2005), “em todas as épocas, todas as sociedades construíram idéias e imagens sobre seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações inter-geracionais e de atribuições dos diferentes papéis sociais” (p. 23).

Para este autor (idem), um traço que tem acompanhado as crianças é a compreensão de suas infâncias na perspectiva da negatividade, inscrita desde a sua origem latina, é o *in-fans*, o que não fala, e perpetuando-se em outros momentos históricos: é a idade da não-razão, é a idade do não-trabalho, e mais recentemente, diante das mudanças contemporâneas, que têm alardeado para alguns o desaparecimento da infância (por exemplo, Postman, 1999), é a idade da não-infância.

Poderíamos agregar, ainda, as suas reflexões, mais uma negatividade: a do espaço e do tempo, a noção de uma infância percebida como sujeitos “a-topos”, ou seja, de lugar nenhum, como sujeitos a-temporais, de tempo nenhum.

A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espraia em várias dimensões sociais e se materializam em ações em diversos campos, como na área da educação.

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos

espaços e tempos em que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo, e portanto passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

Presenças...

Esse espaço (uma área da creche vedada às crianças sem a presença de adultos) é constantemente observado pelas serventes da creche como forma de impedir o acesso das crianças a ele, porém as rotinas cotidianas que recaem pesadamente sobre essas funcionárias (tais como limpeza, preparação de alimentos, entre outros) abrem “brechas”, oportunidades imperdíveis para as crianças o tomarem como seus lugares, seus espaços, seus territórios... como ocorreu num dia em que três meninos e uma menina, aproveitando que não havia ninguém por perto, brincaram entre as estátuas de cerâmica, entre os tocos de madeira, que se transformaram em várias coisas, criando passagens, rotas a serem desafiadas, mas o mais interessante aconteceu quando uma das crianças encontrou no meio da grama um esguicho para irrigação, rapidamente os outros conseguiram achar o local onde esse era aberto... e foi o que aconteceu... muita água jorrando por todos os lados... as crianças molhavam-se e não podiam conter os gritos... o que chamou a atenção dos adultos e levou ao fim da brincadeira e da apropriação daquele espaço (nota de campo (Lopes, 2005), recolhida em novembro de 2006).

Ao abordamos as relações que as crianças estabelecem com seus espaços podemos perceber como as representações de infância emergem. As concepções inatistas, behavioristas e interacionistas possuem diferentes formas de conceber as crianças e seus processos de subjetivação; em outras palavras, possuem concepções de infâncias que lhes são próprias e que denotam diferentes explicações sobre a vivência espacial e sua internalização.

Os estudos clássicos de Piaget (obras diversas), por exemplo, influenciaram (e ainda influenciam) toda uma geração de estudiosos e de pesquisas no tocante às crianças e suas espacialidades. Sarmiento (2005, p. 22) afirma que o modelo construtivista, “apesar de considerar o papel das crianças na

reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais”, e suas singulares na forma de viver e perceber o espaço concebido (Lefebvre, 1974).

Essa leitura, calcada em um suposto caminho que todas as crianças deveriam percorrer na sistematização da construção de sua inserção espacial, de forma universal, as manteve deslocadas de seus contextos culturais e de seus pares, e também afastadas dos momentos de organização e produção dos espaços em que vivem e, historicamente, negligenciaram suas linguagens espaciais.

Vygotsky (1991) calca-se na crença de que a condição de humanização está baseada nos processos de mediação. Concebe o desenvolvimento como uma condição histórica (e acrescentaria geográfica) a partir do encontro de nossos “eus” com os “outros”, de onde ocorreria a internalização de signos que serão gradativamente arranjados em um sistema simbólico interno. É dessa forma que vamos estruturando uma percepção e um conhecimento do mundo, o que torna possível a nossa operação mental sobre ele. É a elaboração de processos psicológicos superiores, típicos da espécie humana.

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Apresenta, portanto, um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades.

Essas diferentes concepções desdobram-se em práticas cotidianas, presentes desde a organização dos currículos escolares a ações com as crianças de diversas idades em salas de aulas e outros espaços, que tomam a infância como seu objeto de representação.

Se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva.

A despeito da visão adultocêntrica, se há traços comuns entre todas as crianças, independentemente de suas infâncias, estes têm sido suas capacidades de subverterem os esquemas e estruturas pré-traçados para elas, materializando sua presença nos diversos grupos sociais em que se encontram. Assim, para Sarmiento (2005, p. 25):

(...) a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também, nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

E a infância não é também o não-lugar, o não-tempo.

As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas.

Nas observações coletadas nessa pesquisa,⁵ na produção dos territórios de infância, nas construções de suas culturas de infância, as crianças vivenciam o espaço a partir de diversas dimensões.

⁵ Para maiores detalhes ver relatório de pesquisa “Lopes, Jader Janer M. *Uma estrada dentro da estrada: crianças na paisagem brasileira*”. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007; “Lopes, Jader Janer M. Crianças e jovens em movimento: histórias e identidades no espaço brasileiro. In: Vasconcellos, Vera M. R. de. *Educação da Infância: História e Política*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, ou ainda, Lopes, Jader Janer M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: Vasconcellos, V.; Sarmiento, M. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007.

Percebeu-se a constante capacidade de transformação da lógica espacial, bem como o estabelecimento de lugares e territórios. Os liames entre essas duas categorias geográficas mostram-se muito estreitos, o que nos obriga a empregá-las a partir da sua fusão, ou seja, para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas.

Na constituição dos territórios-lugares pode-se perceber a presença dos seguintes processos:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações.

Pode-se observar, assim, que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações.

Dessa forma, romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças e suas interações com o mundo e permitir a emergência de um outro paradigma, um outro olhar sobre elas, faz-se necessário na constituição de novas políticas educativas que têm como proposta de trabalho essa dimensão humana.

Considerações Finais

O cotidiano da Fábrica de Tecidos Mariângela, de Francisco Matara-zzo, localizada na cidade de São Paulo no século 19, apresentava entre seus trabalhadores a presença de diversas crianças, mas na organização de seu espaço algo a tornava singular e a diferenciava de outras fábricas da época que também empregavam crianças: a sua configuração fabril continha máquinas de tamanhos reduzidos, adaptadas ao tamanho das crianças, como forma de aumentar a produtividade dos pequenos (Moura, 1999). Apesar de presentes em nosso cotidiano, em registros de imagens ou documentos, as crianças e suas infâncias ainda apresentam-se marcadas por suas invisibilidades.

A partir de estudos realizados nas diferentes décadas do final do século 20, James e Prout (1990) traçaram alguns princípios que seriam marcas de um novo paradigma para se olhar a infância, que podem ser assim sintetizados:

- a) a infância deve ser compreendida e interpretada como uma construção social, distanciando-se de suas concepções naturalistas e biológicas e aproximando-se da dimensão cultural de cada sociedade;
- b) como dimensão social e cultural, marcada por variedades, é possível falar em infâncias e não apenas numa infância;
- c) as crianças devem ser percebidas como ativas na construção da sociedade e enquanto sujeitos prenes de relações sociais, são merecedoras de estudos a partir de si mesmas.

Colaborando com essas afirmações, poderíamos acrescentar que a Geografia é uma ciência que numa instância mais elementar tem sua configuração na idéia da “presença”. Na presença de “um” que inicialmente contemplava e descrevia a superfície terrestre e seus atributos e que lentamente desvelava a existência de formas, e de “outros” que ocupavam essas formas. Na presença de “um” e de “outros”, que agora buscam compreender a configuração das paisagens, dos territórios, dos lugares, do espaço e de como esses “uns e outros” participam desses processos. Ver a criança como mais um (que constantemente teve sua presença negada) que participa nesse processo, na elaboração dessas dimensões sociais, é sem dúvida uma das grandes contribuições que nossa ciência pode trazer para o estudo das crianças e suas infâncias, buscando desvelar toda a complexidade que envolve seus processos de atuação perante o mundo e materializá-las como sujeitos reais na construção do território e da sociedade brasileira.

Para Sarmento (2007), ouvir a voz das crianças é uma expressão que guarda em si todo um programa que pode ser compreendido em sua expressão teórica, epistemológica e política. Essa postura significa uma tentativa de ruptura com uma forma tradicional de ver a criança, que historicamente teve sua linguagem negada, tradicionalmente compreendida fora de seus contextos culturais e geracionais, e percebida como sujeito afastado dos centros decisórios das coletividades em que se insere, algo que se estende nas suas interações com o espaço e na negação de suas possibilidades de constituírem lugares, territórios, paisagens.

Que possamos percebê-las como pessoas que não estão deslocadas no espaço e tempo, mas como alguém real, que brinca, se diverte, está na escola ou não, está no campo, nas lavouras, nas fábricas, nas ruas, em movimentos de migrações, realidade tão bem captada no poema *Meninos carvoeiros*, de Manuel Bandeira, escrito em 1921:

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
 – *Eh, carvoero!*
E vão tocando os animais com um relho enorme.

*Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.*

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido).

– Eh, carvoero!

*Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!*

- Eh, carvoero!

*Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados.*

Manuel Bandeira

Referências

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia*. Rio de Janeiro: Agir, 1983.
- BARROS, Manuel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BRITO, Bernardo Gomes de. *História trágico-marítima*. Lisboa: Edições Afrodite, 1971.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). *Cronstructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

LEFEBVRE, H. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.

LOPES, Jader Janer M. Crianças e jovens em movimento: histórias e identidades no espaço brasileiro. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de. *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005. 100p.

LOPES, Jader Janer M. *Uma estrada dentro da estrada: crianças na paisagem brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007a.

LOPES, Jader Janer M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007b.

MOURA, Esleralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy L. et al. *Crianças indígenas*. Ensaios antropológicos. São Paulo: Fapesp; Global; Wardi, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (Org.). *As crianças contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. In: *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. V. 23.

_____. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. 2007. Texto no prelo.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 30/7/2007

Aceito em: 15/11/2007