

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense
Brasil

Tânia de Vasconcellos

Universidade Federal Fluminense
Brasil

Resumo

A partir de pesquisas construídas durante a nossa trajetória acadêmica, realizadas em diferentes localidades brasileiras, atentou-se para as relações estabelecidas na interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e seus contextos espaciais. Nas fronteiras dessas temáticas é que tem situado nossos trabalhos de investigação, dimensão que temos chamado de forma geral de “Geografia da Infância”. O termo se justifica, uma vez que as crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. Esse texto é um convite de dois pesquisadores para discutir sobre essa área de conhecimento intitulada “Geografia da Infância”. No presente artigo, procuramos mostrar a origem de tal tema e os conceitos que dialogam em torno dele: de espaço, lugar, território, identidades e infância.

Palavras - Chave: infâncias, identidades, territórios.

Abstract

From the research built during our academic life, carried out in different Brazilian localities, we have paid attention to the relations established in the interface of the distinct childhoods, their routine and their spatial contexts. We have been situating our scholarship on the borders of these themes, something we have been calling “Geography of Childhood”. The term is justified, since children, when sharing their reality among them, are going to establish a horizontal relation of identity between them and they are going to build a vertical relation of identification with the adults, constituting real conceptions that enable the experience of their childhood inside the logic of social organization of the group. This article is an invitation of two researchers for a discussion about the area of knowledge entitled “Geography of Childhood”. In this paper we are going to show the origin of such theme and the concepts around it: space, place, territory, identities and childhood.

Key-Words: childhood, identities, territories.

Quem disse que eu mudei?
Mesmo que já a tinham demolido – o que importa?
A gente sempre continua morando na velha casa em que nasceu.

Mário Quintana

Introdução

Sentada em uma cadeira, a senhora magra, de cabelos brancos coloca um bebê no colo, estica as duas pernas da criança e mostra para mãe as pernas desencontradas, cruza o braço direito sobre o próprio corpo, dizendo baixo: “em nome do pai, do filho e do espírito santo, amém”, essas são as últimas palavras possíveis de serem ouvidas, as seguintes são pronunciadas em voz muito baixa. Depois de um tempo, as pernas da criança são, novamente, esticadas e estão do mesmo tamanho, encontrando uma com as outras, está terminada a benzeção. A criança é devolvida à mãe que me diz: “Criança tem muito vento virado, por isso trago para benzer, é bom toda semana”. Perguntei o que era “vento virado” e ela me respondeu: “É coisa de criança”.

Essa descrição, coletada em uma comunidade da Zona da Mata de Minas Gerais, revela o destino dessa menina que estava sendo benzida. Provavelmente, o mesmo das outras crianças nessa localidade: viver a infância, até sua entrada no mundo adulto, a partir das “coisas de crianças”. Na proximidade da Zona da Mata mineira se encontram os municípios do Noroeste Fluminense. Em cada uma dessas localidades esse destino se confirma – as crianças atravessam a infância a partir dos limites entre as coisas de criança e o mundo daqueles que já não mais serão assim chamados. De um universo a outro, no entanto, essas marcas não são as mesmas. Investigando a produção da infância nessas localidades cruzamos nossas trajetórias enquanto pesquisadores, nossas indagações e a busca por uma demarcação teórica que pudesse reunir o que saltava de nossas observações em campo: a estreita relação entre **Infância e Lugar**.

Nosso interesse estava em buscar compreender as condições sociais que produzem a infância em cada localidade. Compreender como cada realidade elabora a sua idéia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida. Em outras palavras, compreender como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica.

Esse trabalho tem, portanto, como objetivo, compreender a infância. Mas a “(...) a infância (...) (como) um artefato social, não uma necessidade biológica (...)”¹ De uma infância vivida não como se quer, mas como se pode. De uma infância “engatada” em sua realidade, sem a qual não teria sentido, como relatou um habitante local ao falar das

“coisas” do mundo:

Tem muitos que não compreendi o que que é o mundo, vivi nele mas não compreendi o que qui ele é, tem muitos qui acha que i o mundo não tem compreensão, mais tem, se acaba com o pasto, com u córrego, se muda o tempo das águas, nois também acaba, tá tudo engatado²

Geografia da Infância: o tema emergindo do campo

Com a ajuda de um adulto, um grupo de quatro meninos acabava de amarrar o crânio seco de uma vaca com seus grandes chifres em uma estrutura de bambu. O passo seguinte foi de cobrir tudo com um grande pano colorido e velho, onde havia um buraco no meio, para que uma daquelas crianças pudesse entrar.

Estava pronta a “vaca de mulambo”, como é chamado esse artefato que, acompanhado dos “palhaços” (outras crianças vestidas com roupas velhas, muitas vezes rasgadas, com máscaras de diversos tipos, geralmente de pés descalços e com longos pedaços de madeira, lembrando cajados, nas mãos) desfilavam pelas ruas assustando as demais crianças, sobretudo as menores, no carnaval da comunidade. Um evento que ainda mantém traços das típicas festas do interior mineiro, com a presença de pequenos blocos caracterizados e que traz marcas específicas da localidade, onde a presença das crianças é algo marcante.

Localizada no sudeste de estado de Minas Gerais, a região conhecida por Zona da Mata, apresenta características naturais já descritas por viajantes que por aqui passaram no final do século XIX, como as palavras do geógrafo inglês Richard Burton (1998, p.26):

Prosseguindo viagem, encontramos subidas íngremes e um morro empinado, coberto de brincos-de-princesa ostentando lindos lírios, plantas parasitas e uma profusão de maracujás ou flores-da-paixão, nativas, um dos presente do Novo ao Velho Mundo. Muito abaixo de nós, o Paraibuna disputava, burburindo , um lugar ao sol em seu leito. Casas e plantações tornaram-se mais frequentes(...)

Sua descrição apresenta não só traços da vegetação que deu nome à região, mas também outras características de seus aspectos físicos que, no decorrer dos séculos, sofreram grandes modificações, o que levou Valverde³, em 1958, a afirmar que “(...) uma das características atuais da paisagem da Zona da Mata é a falta de matas. Por toda parte, o homem substituiu o manto escuro das florestas pelo pasto claro e aveludado do capim gordura. A floresta não serve nem mais para distinguir a Zona da Mata de qualquer das regiões vizinhas.”(1958, p.5-6)

Essas alterações têm início com a abertura do chamado “Caminho Novo”, rota pela qual deveria escoar o ouro trazido das cidades do interior mineiro para a litoral. Antes de sua abertura, o deslocamento seguia as trilhas traçadas pelos bandeirantes, o que dificultava a viagem e a tornava longa, em média gastava-se 100 dias para a chegada até o porto. O novo percurso reduziu o tempo do deslocamento para 25 dias e permitiu um maior fluxo de mercadorias e de pessoas. Segundo Lessa (1985, p.16), a nova rota poderia ser assim descrita:

(...) saindo da Borda do Campo, atravessava a Mantiqueira na garganta de João Aires, passava em João Gomes, Chapéu D’Uvas, Juiz de Fora, Matias Barbosa, Simão Pereira, Serraria, Entre Rios, Barra do Piraí, descia a Serra do Mar, Macacos, Inhaúma, Penha e Rio de Janeiro.

Além de reduzir o tempo gasto no trajeto, a

abertura desse caminho trouxe grande desenvolvimento para a região da Zona da Mata Mineira e para os locais por onde passava em Minas Gerais. Em suas margens, surgiram pequenos povoados com hospedarias e armazéns, sustentados pelo deslocamento das tropas, e postos de fiscalização do ouro. (Lopes & Valente, 2000, p.19-20)

Essa origem comum fez com que a maior parte dos núcleos urbanos apresentassem um traçado similar. E naquelas áreas onde a alteração foi pequena, a organização espacial ainda lembra o início dos núcleos implantados pelos portugueses e que se tornaram característicos em nossas primeiras vilas⁴. Esse é o caso da comunidade referenciada na abertura desse texto.

O local é formado

(...) por poucas ruas. Uma rua principal corta toda a região e delas partem de forma perpendicular outras, que são cortadas, por sua vez, por ruas paralelas.(...) No centro da comunidade encontram-se a praça principal, a igreja, os botequins (como são denominados pelos moradores as vendas onde se pode encontrar de tudo, desde a mortadela pendurada na parede até alguns remédios mais comuns), os maiores casarões e a escola.” (Lopes, 1998, p.80-1.)

E é nessa praça que foram encontradas as crianças vivenciando diversas brincadeiras. Entre as mais comuns destacam-se os diferentes tipos de piques: o pique-pega, pique-ajuda, pique cola; jogar queimada, jogar “beti”, jogar bola (“bater pelada”), correr na grama, andar

de bicicleta, jogar bola de gude e outros.

Os “piques” partem todos do mesmo princípio: uma das crianças está com o “pique”, que deverá perseguir as demais que fogem, o que varia é a partir do momento em que uma foi “pega” (tocada pelo perseguidor). No pique-pega, a que foi tocada passará a ser o perseguidor; no pique-ajuda: a criança tocada deverá ajudar a “pegar” as demais, até atingir todos; no pique-cola: a criança tocada deve ficar parada até ser libertada por outra, que está livre.

A queimada é um outro jogo tradicional. As crianças riscam uma linha dividindo uma porção do espaço ao meio, criando dois campos opostos. Distribuem-se igualmente em números pelos dois lados. Com uma bola devem “queimar” as demais, o que significa lançar a bola com força no adversário do outro campo para que ela bata em alguém e caia no chão. Se a pessoa tocada consegue segurar a bola, ela não foi queimada. As crianças queimadas são deslocadas para o final do campo do adversário, de onde só sairão se conseguirem queimar alguém. O jogo termina quando um time consegue queimar todos os adversários.

Um outro jogo curioso é chamado de “beti”. É jogado por quatro crianças. Montam-se duas “casinhas” (três pequenos gravetos que são colocados em forma piramidal para ficarem em pé), uma oposta à outra, separadas por uma distância de aproximadamente 3 a 4 metros. Uma criança posiciona-se na frente da casinha com um bastão e a outra atrás, a mesma composição ocorre no lado oposto. As crianças que estão atrás das casinhas têm por objetivo lançar uma bola (geralmente feita de meia e um pouco maior que uma bola de balseball) e derrubar a “casinha” oposta a ela; a outra dupla deve protegê-las com os bastões.

No imaginário local infantil já estão presentes marcas de personagens difundidos pela televisão; em várias observações pode-se perceber falas ocorridas durante as brincadeiras que faziam menções a figuras que estavam em destaque no momento, diálogos como: “*Eu sou o ...;*” ou ainda “*A minha força é de...*”⁵ referindo-se a situações presentes em desenhos ou filmes.

Não há um tempo pré-determinado para essas brincadeiras, é o cansaço ou a “hora de entrar” (definida por um adulto) para o banho, almoço, café, jantar ou hora de dormir, colocando fim nas brincadeiras. Além disso todas essas atividades são vividas sem marcar diferenças econômicas, constituindo o que Fernandes (1979. p.159) denominou de “trocinhas”, que são agrupamentos condicionados pelo desejo de brincar e têm como condição básica para sua formação a vizinhança.

Dessa forma, misturam-se na praça central meninos e meninas de diversos estratos sociais, repetindo-se em uma escala menor uma não diferenciação que também está presente na organização espacial da comunidade, bem distante do zoneamento típico das áreas urbanas (cujas fatias do espaço se destinam a diferentes funções e criam zonas implícita e explicitamente demarcadas).

A praça tem um valor significativo para os habitantes locais; é onde ocorrem os principais eventos, entre eles a festa anual dedicada à padroeira da comunidade – Nossa Senhora da Assunção-, ocorrem aí.

Esse valor é compartilhado pelas crianças. Em seus desenhos a praça aparece com grande frequência. Essa frequência se repete também nas suas respostas sobre qual o melhor lugar da comunidade. E quando perguntadas por que ser a praça, a resposta é clara: “porque é lugar de brincar”.

Deve-se, entretanto, acrescentar que a vivência da infância não se restringe somente a brincadeiras ocorridas na praça. Existem outros espaços que lhes são destinados nos movimentos cotidianos, tais como participar da “coroação” de Nossa Senhora da Assunção, acompanhar os “mais velhos” nas procissões, ajudar a roubar prendas para “malhar” o Judas no domingo de Páscoa, ir buscar leite na sexta-feira da Paixão de Cristo, comer as tradicionais quitandas preparadas geralmente no Domingo, nos fornos a lenha, entre outros⁶. São ritos que iniciam os pequenos moradores locais no contexto cultural daquele grupo, o que se pode perceber numa observação mais detalhada de cada evento.

O envolvimento das crianças em situações de religiosidade se faz presente também na prática das benzeções. Existem várias enfermidades que as afligem e que só podem ser curadas com as rezas emanadas de pessoas que têm um papel demarcado na comunidade: as benzedoras. Estudos desenvolvidos por Gomes&Pereira (1989) em Minas Gerais, sobre a benzeção, demonstraram que essa é uma prática desenvolvida sobretudo por mulheres: “A presença da mulher é marcante no mundo da crendice e é ela, numa maioria quase absoluta, quem conhece o segredo das palavras e dos gestos capazes de exorcizarem o mal”. (p.16) Segundo os autores essa parece ser uma influência portuguesa, já que registros na Península Ibérica apontam para tal: “Em algumas fórmulas de benzer estudadas na Península Ibérica ocorria freqüentemente a presença da frase, inicial ou final: ‘Eu sou a mulher, a benzedora’ – o que denota a força do elemento feminino registrada nas palavras santas” (ibidem).

Na comunidade encontramos, além de duas senhoras que benzem, também um senhor. Os três partilham a concepção de que o ato de benzer “é uma linguagem oro-gestual com a qual algumas pessoas –detentoras de poder especial - controlam as forças que contrariam a vida harmoniosa do homem (...) é garantir o funcionamento da normalidade desejada e conter o mal”. (Ibidem, 1989, p.22)

As situações mais comuns que atingem as crianças são o “vento virado” (ou ventre virado) e o quebrante (ou quebranto). A primeira é reconhecida quando a criança cai muito, quando não está comendo adequadamente, quando está com o “*intestino atrapalhado*”⁷, Martins (1986, p.225) afirma que é uma “doença de neném, causada por susto. Manifesta-se em diarreia e encurtamento de uma perna”. A segunda, quando está “*enjoada, birrenta*” (Nota de campo 2002), com suas rotinas cotidianas alteradas, ocorre porque alguém “*colocou um olho ruim sobre a criança*” (Nota de campo 2002), que pode ser uma pessoa desconhecida ou algum parente, até mesmo os pais, quanto maior o grau de parentesco, pior é o quebrante. Embora estejam associados na visão dos habitantes locais, Cascudo (1984, Páginas 486-7 e 647, respectivamente) faz uma diferença entre o quebrante e o mau-olhado:

Quebranto: os velhos dicionários portugueses registraram como desfalecimento, prostração, quebramento de corpo, mas no Brasil implica sempre a influência

exterior maléfica do feitiço, do mau-olhado. É o feitiço por fascinação, à distancia, sem a coisa-feita, o ebó intermediário, a muamba ou mandinga.

Mau-Olhado: Os olhos exercem essa fascinação, registrada nos livros clássicos, de tal modo que as pessoas da Ilíeia, podiam matar, estando irritadas, olhando fixamente. É o mau olhado, malocchio, evil eye, bese Blink, mal de ojo, fascínio, olho grande, etc., são outros tantos sinônimos.

A solução é levar a criança para benzer, e para que a “*reza dê resultado*” é necessário “*ir três vezes*” (Nota de campo 2002). As palavras são pronunciadas em tom muito baixo, de forma sussurrada, o que nos impede de compreender o que é falado⁸; além disso, as rezas são acompanhadas de muitos gestos, várias vezes faz-se o nome do pai sobre a criança, e na mão geralmente um terço católico ou folhas de alguma planta. Segundo os moradores locais são orações destinadas ao “*anjo da guarda da criança*”, pois cada uma ao nascer tem um anjo que lhe protege por toda vida (nota de campo, 2002).

A planta conhecida popularmente como arruda é a mais utilizada e tem na comunidade tanto o poder de curar das enfermidades aqui descritas, quanto o de proteção contra “*mau olhado*”; para se proteger, basta colocar um pequeno ramo atrás da orelha. Essa atitude está presente em outras regiões de Minas Gerais, como já registrado por outras pesquisas:

Arruda (*Ruta graveolens*). Erva da família das rutáceas, de folhas verde-acinzentadas. É originária da Europa. Exala um odor forte, principalmente quando se maceram suas folhas. Tem alto emprego na medicina popular, através do uso de seus ramos para exorcizar a energia negativa do meio ambiente. É comum a sua presença nos jardins e hortas do interior mineiro, para evitar que a desgraça atinja a casa e seus habitantes. Nas benzeções o ramo de arruda é usado para aspergir água no benzido, purificando-o através da derrota do mal (dor de cabeça, cisco no olho, quebranto, mau-olhado). Segundo a crença popular, as folhas do ramos usado para benzer emurhecem porque recebem o malefício que estava no doente. (Gomes&Pereira, 1989, p.40)

Diferentemente da benzeção, existe também a simpatia. Enquanto a primeira é restrita a algumas pessoas escolhidas na comunidade e ocorre de forma reservada, a segunda se caracteriza por ser

qualquer recurso material que pode ser usado pelas pessoas em geral, para evitar o mal e alcançar o bem, mudando o curso dos acontecimentos. O valor da benzeção reside exatamente na sua privacidade e no fato de transmitir-se entre os escolhidos, sendo pois privilégio de um pequeno número de iniciados. As simpatias não dependem da linguagem e são procedimentos a serem adotados

para atingir um objetivo. É simpatia dar de beber água a uma criança na casca do ovo da galinha para que ela venha falar. Não há necessidade de uma pessoa especial –intermediária entre o doente e as forças a serem vencidas-, de palavras sagradas ou gestos mágicos.(Gomes&Pereira, 1989, p.22)

As simpatias geralmente estão associadas ao não desenvolvimento global esperado para cada etapa de vida das crianças, em enfermidades que se repetem ou ainda em situações que alterem a rotina infantil. Para cada caso temos um tipo de simpatia:

Situação	Simpatia
bebês com soluço	Colocar um pequeno pedaço de papel ou fiapo de coberta molhado em saliva da própria mãe em sua testa e o soluço passará
Crianças que não falam no tempo esperado (a partir de 12 meses de idade)	<ul style="list-style-type: none">- Tomar a água da primeira chuva de janeiro.- Tomar água na sineta (chamada por alguns de campainha) da igreja.- Pegar um ovo de uma galinha caipira, quebrar e servir para a criança, e dar de beber, na casca do ovo água durante três sextas-feiras seguidas.
Para criança que não anda ao primeiro ano de vida	- Pegar uma rama de batata doce com a raiz, colocá-la no chão e dar três pequenos cortes, repetir por três sextas-feiras seguidas, na última plantar pela manhã ou ao meio dia, nunca à tarde ou noite, conforme ela cresce a criança passa a andar.
Para tirar medo de criança	Escolher três portas tomando a direção da rua, colocar a criança em baixo do seu umbral, varrer em torno da criança e dizer “que varre o medo da criança”, repetir a mesma situação nas duas últimas portas, até varrer o medo para a rua.
Para acabar com coqueluche	Na sexta-feira Santa fazer um cordão com talo de mamona e colocar no pescoço da criança; à medida que secam os talos, acaba a coqueluche, depois deve-se enterrá-los.

Como essas observações de campo apontam, as condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas

infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura.

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

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 formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida.

O tornar-se criança em um determinado grupo social faz parte do processo de endoculturação⁹, e muitas vezes precede o próprio momento do nascimento, já que a fecundação, a gestação e o parto são recobertos de simbolismo e variam de grupo para grupo, como pode ser percebido nas colocações de Del Priori (1999) relativas a preparação para o parto de bebês, no Brasil Colônia e Império:

Vigiada por uma imagem de Nossa Senhora do Ó ou do Bom Parto, agachada ou sentada, a mulher esperava os sinais do parto. Familiarizadas com as manobras para facilitá-lo, as comadres ou “aparadeiras” encarregavam-se da lubrificação das partes genitais, untando-as com gordura animal, óleo de açucenas ou azeite. Entre goles de cachaça e de caldos de galinha com canela, a parturiente era confortada devendo-se mostrar “rija e varonil” para enfrentar as dores que se seguiram. O ventre dilatado pela gravidez, cobria-se de relíquias e cordões coloridos, capazes (...) de assegurar um parto tranqüilo. No joelho esquerdo da parturiente era amarrada uma pedra chamada de “mombaza”, encontrada em Minas Gerais, cuja função mágico-religiosa era a de atrair a criança para fora da barriga da mãe. Preces endereçadas a São Mamede, São Francisco e Santa Margarida eram murmuradas, baixinho, a fim de afugentar qualquer perigo que pusesse em risco a vida do nascituro. Mastigar cebolas ou atar na coxa direita o fígado cru de galinha recém-abatida eram gestos recomendados para combater a dor do parto.” (p.85-6)

Estendendo as palavras da autora (ibidem), podemos perceber que as variações culturais no tratamento dado ao ser criança se singularizam também tão logo essas deixam o útero protegido da mãe para se colocar em contato com um ambiente novo:

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era moldada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado a pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: “cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho”, aplicado a uma estopa que por sua vez era presa por um lencinho a cabecinha do

pequeno para “fortificá-la”. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos dando-lhes uma forma que parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água. (p.86)

Existe, portanto, uma estreita ligação entre **a vivência da infância e o local onde ela será vivida**, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

Geografia da Infância: desenhando conceitos

Para Bosi (1996) “Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem.”¹⁰ Por isso, iniciamos esse capítulo transcrevendo um conto:

“Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

- Para a casa de vovó – ela respondeu.
- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou das agulhas?
- O das agulhas.
- Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois vestiu sua roupa de dormir e ficou na cama, à espera.

Pam, pam.

- Entre, querida.
- Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.
- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer e beber o sangue de sua avó!”

Então o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
- Onde ponho o avental?
- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meia - a menina fazia a mesma pergunta. E, cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!
 - É para me manter mais aquecida, querida.
 - Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
 - É para carregar melhor a lenha, querida.
 - Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!
 - É para me coçar melhor, querida.
 - Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!
 - É para comer melhor você, querida.
- E ele a devorou.¹¹

A história acima deve ter figurado entre os camponeses franceses no antigo regime e, segundo Darnton (1988), é a versão original de um clássico infantil moderno: “Chapeuzinho Vermelho”.

Tais histórias nos remetem à questão da infância na sociedade ocidental. Como o próprio conto original nos mostra, quando comparado a sua versão moderna, ocorreram modificações que o adaptaram para uma nova época, tornando-se passível de serem contados nos salões aristocráticos em fins do século XVII. Histórias recolhidas da tradição popular e alteradas por alguns escritores:

“Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados freqüentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamãe Ganso, seu *Conte de ma mère l’oye*, de 1697.”¹²

A literatura acadêmica considera essas adaptações de Charles Perrault o início dos modernos contos de fadas e o estabelecimento de um paradigma que servirá de base para a literatura infantil, mais tarde ampliada por transcrições organizadas na Alemanha pelos irmãos Grimm, pelo dinamarquês Christian Andersen e outros.

A organização dos contos infantis passa a ser uma das linhas que tecidas com outras, passam a sistematizarem a partir do século XVII, o sentido moderno de infância.

A obra clássica de Ariès (1981) veio demonstrar que a sociedade européia ocidental só iria iniciar um processo de reconhecimento de suas crianças a partir do século XVI/XVII. Na Idade Média e no início dos Tempos Modernos não podemos falar ainda de uma particularização da criança, na sociedade, apenas de em um sentimento de “paparicação”, pois, assim que podiam dispensar o cuidado da mãe ou ama, ocorria o ingresso no mundo adulto:

“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 pelas etapas da juventude(...)"¹³

Não havia trajes específicos, nem diversões diferenciadas; temas hoje, considerados “proibidos” para as crianças, como sexo, não encontravam objeção; não havia também preocupação com a marcação da idade; e a aprendizagem ocorria no próprio cotidiano. Na verdade, “(...) ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar”. (Darnton, 1988. p.47)

As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças.

A convivência social que ocorria no espaço público cede lentamente lugar para ao privado, acompanhada da reorganização da lógica espacial, que passa a se ordenar a partir dos pressupostos criados pela nova ordem econômica e social. A necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade. A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância, o que segundo Ariès (1981, p.12) redesenhou a importância dada as crianças: “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.”

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto:

“A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantidas a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.”¹⁴

Para Postman (1999) o reforço dessa separação ocorre com o surgimento da imprensa com caracteres móveis, que irá estabelecer uma nova concepção de adulto, que irá excluir as crianças e, assim, “tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem

habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância.” (p.34)

Esse autor (ibidem) reforça que as mudanças tecnológicas na área de comunicação sempre apresentam efeitos e destaca três que ocorrem invariavelmente: “alteram as estruturas dos interesses (as coisas que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem)” (p.34). E é o que parece ter ocorrido com a imprensa e o aumento da publicação de livros: a leitura individual, isolada e em silêncio, substitui o senso de oralidade presente até então, quando os textos eram narrados em voz alta e ouvidos coletivamente, contribuindo para o surgimento de um sentimento de privacidade. O individualismo começa a se tornar, assim, “uma condição normal e aceitável” (pg.41), e o mundo adulto se confunde com o mundo da tipografia¹⁵.

A rápida proliferação dos livros constrói um novo sentido para o ser adulto; em contrapartida, cria-se a separação da infância, que estabelecia como limiar a possibilidade de leitura:

“(…) no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e o agora, o ‘imediato e o local’(…). É por isso que não havia necessidade da idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente (...). Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta precisa ser conquistada. (...) E para isso, teriam de aprender a ler (...)”¹⁶

Surge o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a infância como o livro de pediatria de Thomas Raynald, que rendeu sete edições antes de 1600 e foi publicado até 1676. Escritos sobre “como se comportar”, como “a criança aprende”, como “educar” e outros organizam um aparato simbólico que constrói uma forma de ver e perceber a criança a partir da ótica adulta. Além disso, o aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os jogos infantis (cantigas de rodas, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada contribuem para a formação e a manutenção dessa noção.

Ao final do século XIX, um novo feixe passa a interagir no ser infância: o da cientificidade; os trabalhos de Sigmund Freud, de John Dewey, associados a outros no século XX, como de Jean Piaget, ao consolidarem as bases para a psicologia do desenvolvimento transformam a infância num conceito científico e universal, possível de ser apreendido e pesquisado e, ao que parece, irrefutável.

O liberalismo nascente concretiza a noção de indivíduo e de identidade, de peculiaridade dos sujeitos, de privacidade, condições necessárias para sua organização e manutenção¹⁷.

A obra de Àries, reuniu em torno de si, pontos de vistas convergentes e divergentes. Autores como Pollock (1990) e Eklkind(1986) levantam suposições em relação ao próprio

modelo de infância historicamente elaborado por ele. Trabalhando com documentos de época, a primeira autora reconhece a diferenciação das crianças em relação aos adultos como algo presente antes mesmo do século; a mesma noção é defendida pelo segundo que encontrou em estudos da Bíblia e em textos gregos e romanos antigas referências especiais para suas crianças. Sarmiento & Pinto (1997, p.35) chegam a afirmar que mesmo uma ausência de um sentimento de infância em séculos passados, não corresponde ao seu negligenciamento, pois “uma coisa é a existência da idéia de infância e outra é a afeição pelas crianças”.

Ao analisar-mos o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, podemos afirmar que esta é uma idéia apropriada por alguns como verdadeira, mas não aplicáveis a todos, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só o é quando necessária.

O que percebemos é que os feixes que definem o sentido de infância variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para a vida adulta.

Na Inglaterra do século XIX, por exemplo, não foi uma condição estendida aos filhos e filhas dos operários, que eram utilizados nas fábricas e indústrias como mão de obra¹⁸.

As diferenciações sociais no trato à criança são fatos presentes na história da sociedade ocidental. Na sociedade greco-romana, após o nascimento, as crianças eram confiadas a uma nutriz, que ficava responsável entre outras coisas pela amamentação do filho, já que raramente as mães o faziam. A nutriz dividia com um “pedagogo” ou “nutridor” a educação das crianças, os quais funcionavam como uma “vice-família”. (Veyne in Ariès et all, 1998. p.28)

A educação tinha o intuito de “adornar o espírito” (Ibidem, p.33), ensinava-se a retórica, que era a matéria mais prestigiada. A idade dos doze anos representava o limite de estudos para as mulheres que estavam preparadas para o casamento. Somente os meninos abastados continuariam o estudo, cuja infância finalizava em torno dos 14 anos, quando as vestes infantis eram trocadas pelas de um homem adulto e poderiam fazer o que dava prazer a um jovem.

Essas condições destinavam-se aos filhos da classe alta, ou seja, aos que possuíam terras e escravos, condição básica para ser cidadão nessas sociedades. As crianças filhas de escravos e escravas eram consideradas propriedade particular do senhor, que tinha todo o poder de decisão sobre seu destino, inclusive de permanecerem vivas ou não.

A escravidão por nascimento, o recolhimento de crianças abandonadas e sua conseqüente condição escrava, associada à venda de crianças pelas camadas da população pobre que, segundo Veyne (1998), entregavam seus filhos a traficantes, “ainda ‘sanguinolentos’, mal saídos do ventre da mãe”, eram as principais fontes de “produção” de um número elevado de escravos. Uma realidade incontestável, e que mantinha vigente a ordem estabelecida.

A vida das crianças camponesas na Idade Média não escapava da relação senhorial que pesava sobre as aldeias. O trabalho pesado de cultivo da terra estendia-se do amanhecer ao

anoitecer. A fome estava sempre presente e a escassa comida, geralmente reduzida a uma papa de pão e água, misturada, eventualmente, com algum vegetal de plantio doméstico, gerava uma condição de subnutrição constante. A baixa expectativa de vida, associada a uma alta taxa de mortalidade infantil, mantinha um equilíbrio primitivo da população absoluta. Segundo Darnton (1988, p.43), para “a maioria dos camponeses, a vida na aldeia era uma luta pela sobrevivência, e sobrevivência significava manter-se acima da linha que separava os pobres dos indigentes.”

Em condições tão precárias, as crianças transformavam-se rapidamente em trabalhadores, como forma de engrossar a força produtiva, tentando romper, assim, os limites malthusianos. Em outras situações, eram vendidas ou “soltas” pelo mundo para buscarem sua própria sobrevivência.

Além disso, uma leitura simplificada da obra de Áries pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, porém as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferenciado dos adultos para suas crianças. Nunes (2002, p.65-6) ao abordar o tal assunto, declara:

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 favoreceu-se a análise comparativa. Afinal não devemos querer que se repita um erro do passado, (...) que o conhecimento construído sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes e que o entendimento de todas as outras partes da aplicação desse modelo, sem o questionar, perpetuando-se assim a hegemonia de um padrão de criança ocidental e etnocêntrico.

Não podemos esquecer que o sentimento de infância começa a ser construído na Europa, quando esse continente desvelava, pelas grandes navegações, a complexidade do mundo e ampliava o contato com outras culturas. Talvez a própria construção social de infância na Europa tenha sido fruto de uma relação de alteridade com outros povos.

A pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Ariés para o ser criança no mundo ocidental, na verdade esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais.

Para Claval (1999, p.15) as crianças “assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que há à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares. A paisagem torna-se, assim, uma das matizes da cultura”.

Dessa forma, associando-se diferentes feixes culturais que estabelecem o que é ser criança e incorporando o espaço como um deles, os diferentes grupos elaboram lugares onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades.

A apropriação de uma condição de ser criança, a partir de “um horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (Bakhtin, 1995), acopla-se à possibilidade de concretização dessa condição em espaços físicos destinados para tal. Mesmo nas condições (e contradições) expressas por Áries, a reorganização social que promoveu o reconhecimento da infância, promoveu também um reordenar das espacialidades tradicionais e originou áreas típicas para a infância nascente.

Redin (2000, p.15) explicita que existiu uma íntima associação entre a reestruturação de novos grupos socialmente estabelecidos – como o modelo de família burguês - e a constituição de novos espaços. Segundo o autor, pode-se afirmar que “a família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua.” Das famílias anteriores, que eram verdadeiros espaços abertos de circulação entre diversas pessoas, chega-se a um modelo fechado, onde o privado e o íntimo substituem o traços do comunitário. Para ele, o “sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior (...) A sociabilidade da rua, da praça, e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monolítica dos tempos modernos”.

As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola.

Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para entrada no mundo adulto.

O estabelecimento de espacialidades privadas e públicas e a organização de instituições que passam a atuar sobre a infância têm, segundo alguns autores (Redin, 2000; Pollock, 1990 e outros), duplo sentido, pois nessa nova ordem “los niños perdieron tanto como ganaron” (Pollock, 2000, p.32). Com a abertura “do espaço para criança no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta.” (Redin, 2000, p.20). Nesse sentido, proteção muitas vezes se confunde com controle e liberdade de movimentos em espaços abertos somente com a presença de um adulto.

A constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais, que segundo Hall (1996) pode ser compreendida “em termos de uma cultura partilhada, uma espécie de ‘ser verdadeiro e uno’ coletivo, oculto sob os muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham”.

Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas.

Os processos de territorialização e de identidade estariam assim definidos como “fortemente centrad(os), (a) um ponto de estável de referência, um tipo particular de ‘etnicidade’, localizada num lugar, numa história”. (Escosteguy, 2001, p.143).

Como derivações dessas colocações, poderíamos afirmar que o mesmo ocorreria com as crianças em seus diferentes contextos, pois para “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.22). Isso significa demarcações de alteridades e a organização de fronteiras, constituindo limites entre diferenças, o que torna possível o processo de territorialização e de identificação, constituindo suas identidades locais, criando uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios de infância

Porém, longe de parecer algo simples e estável, diferentes territórios podem se amalgamar, se sobrepor, se cruzar, se diferenciar, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades e, implicitamente, o destino esperado para seus diferentes sujeitos.

A personagem real descrita na cena urbana abaixo, por exemplo, distorce o sentido tradicional da concepção de território com fronteiras legalmente delimitadas ao reconstruir de forma simbólica os limites de sua área ocupada:

Uma mendiga que ocupava a praça onde atua o projeto Se Essa Rua Fosse Minha, no Leblon, estabelecia ‘precisas’ paredes que delimitavam sua área doméstica do espaço circundante em que os meninos corriam. Um dos pesquisadores foi por ela agredido sob a acusação de ‘branca azeda e maconheira’, por ter transpostos os invisíveis umbrais. Nesse espaço delimitado, eram freqüentes os atritos entre a ‘moradora’ e os meninos do plantão, que não raro jogavam areia e detritos em seus aposentos, desfazendo, propositadamente, sua constante limpeza. Ela, em contrapartida, multiplicava-se em impropérios, brandindo uma velha vassoura, ao mesmo tempo arma e instrumento de limpeza.¹⁹

Dessa forma, as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação.

Para Santos (2002, p.10) o território não deve ser compreendido apenas como um “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas como “território usado”, o que ele compreende como sendo o “chão mais a identidade”.

A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e em muitos casos, conflitar com as mesmas.

Bakhtin (1988, 1992) afirma que o Homem só sente sua humanidade inserido num certo contexto social. O nosso nascimento marca mais do que um nascimento no espaço-

tempo do planeta, ele é também um nascimento histórico. “O nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social.”(Freitas, 1994). Para ele os fundamentos da consciência são sociais. Ela é um fato sócio-ideológico, que leva a uma forma de representação do real.

Partindo das idéias de Bakhtin, podemos inferir que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo social, numa certa cultura. A criança tem contato com a mãe, com o pai, com os irmãos, com outras crianças, com outros adultos, como afirma Sarmiento et alli (1999): as “primeiras relações que as crianças estabelecem acontecem dentro da sua família e são cada vez mais alargadas em um ambiente exterior `a casa (...)” (p.51). Isso significa dizer que não podemos entender o desenvolvimento como uma simples maturação, mas como sendo socialmente construído no nosso contato com o outro. Na apropriação do espaço pelas crianças está presente a tensão entre o singular e o coletivo, pois essas

podem desenvolver sentimentos ambivalentes por certos lugares (...) que lhe pertencem. Por exemplo, a cadeira de bebê é seu lugar mas também lhe dão de comer coisas de que não gosta e está presa em sua cadeira. A criança vê seu berço com ambivalência. O berço é seu aconchegante pequeno mundo, mas quase todas as noite vai para ele com relutância; precisa dormir mas tem medo do escuro e de ficar sozinha.(p.51)

A fala acima de Tuan (1983) nos remete a lugares presentes no cotidiano das crianças em suas fases iniciais de vida, e também nos remete à presença do outro que dialeticamente ajuda a construir significados para esses espaços. “(...)lhes dão de comer”, “(...) tem medo do escuro e de ficar sozinha” são falas que nos remetem à presença de sujeitos que, mesmo implícitos, se fazem presentes. O próprio Tuan (ibidem) afirma que, provavelmente, o primeiro “objeto” permanente que um bebê reconhece não é na verdade um objeto, mas um sujeito, uma outra pessoa, em suas próprias palavras:

“Os adultos são necessários, não somente para a sobrevivência biológica da criança, mas também para desenvolver seu sentido de mundo objetivo. Uma criança de poucas semanas já aprendeu a prestar atenção à presença de gente. Ela começa a adquirir o sentido de distância e direção através da necessidade de julgar onde possa estar o adulto. Ao final do primeiro mês, é capaz de seguir com os olhos apenas um percepto distante - o rosto do adulto. Um bebê com fome e chorando se acalma e abre a boca ou faz o movimento de sucção quando vê aproximar-se um adulto.” (p.26)

Vygotsky (1991) compartilha dessa perspectiva ao demonstrar que os seres humanos

apresentam uma relação mediada com o ambiente em que vivem, a partir da internalização de signos de seu entorno 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.

É nesse sentido que o espaço lentamente se transforma em lugar, pois “o significado de espaço freqüentemente se funde com o lugar” (Tuan, 1980), porém são dimensões diferenciadas. “ ‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar `a medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor.”(p.6). Tuan (1980) constrói, assim, a noção de Topofilia que “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”(p.5), algo tão bem expresso nas poesia de Cora Coralina (1997, p.47-8-9):

Góias, minha cidade...
eu sou aquela amorosa
de tuas ruas estreitas,
curtas,
indecisas,
saindo uma das outras
eu sou aquela menina feia da
ponte da Lapa.
Eu sou Aninha.

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido²⁰. Assim apresenta um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades, como expressa Frago (1993-4):

(...) El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, en suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia. (...) Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en lá conforación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. (p.19)

Nessa perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinado espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e o transformam em lugar.

A criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez

que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida. Isso torna-se possível pois os referenciais presentes no espaço físico fixam-se como materiais importantes de identificação entre os sujeitos, constituindo-se como elementos de formação, uma vez que “as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver” (Claval, 1999, p.189). Todo espaço é espaço de alguém. E ao lado dessa identidade individual há também a construção de uma identidade coletiva, ao se estabelecerem os corredores isotópicos (Blikstein, 1993) compartilhados por todos os sujeitos de um lugar, como está presente nas lembranças de Graciliano Ramos (1945):

Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde. O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo a realidade. Sem dúvida as árvores se despojaram e enegreceram, o açude estancou, as porteiras dos currais se abriram, inúteis. É sempre assim. (...) Certas coisas existem por derivação e associação; repetem-se, impõem-se (...) Dificilmente pintaríamos um verão nordestino em que os ramos não estivessem pretos e as cacimbas vazias. Reunimos elementos considerados indispensáveis, jogamos com eles, e se desprezamos alguns, o quadro parece incompleto. (p.40)

Esse processo de formação é na verdade um processo de interação dialética, onde a presença do outro é constante, pois a “cultura é produto humano e produtora do humano. É o ser humano que produz a cultura. É a cultura, no entanto, que possibilita a emergência do humano”. (Lara, 1996, p.29)²¹

Nessa perspectiva que pode-se marcar uma diferença entre infância e criança. A infância seria a o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve. Torna-se possível assim, falar em uma Geografia da Infância.

A busca de compreender quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos (que são representados tantos pelos ocupantes do espaço imediato quanto pelos distantes, uma vez que essas realidades se amalgam) é um dos esforços da geografia da infância. Porém, não esgota-se ai, pois a tentativa desse desvelamento envolve conceitos fundamentais, como o de espaço, o de território e o próprio conceito de lugar, ao qual se agrega o de cultura.

Dessa forma, a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.

Comentários finais

Na minha cidade, nos domingos de tarde, as pessoas se põem na sombra com faca e laranjas. Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta, a campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas: Eh bobagem! 'Daqui a muito progresso tecno-ilógico, quando for impossível detectar o Domingo pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas, em meu país de memória e sentimento, basta fechar os olhos: é domingo, é domingo, é Domingo.

Adélia Prado

A partir do que foi exposto até então, gostaríamos de traçar alguns comentários finais. Não são fechamentos, mas inquietações que se abrem a partir do exposto até aqui: a interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais, o que para nós tem justificado o termo “Geografia da Infância”.

No mundo contemporâneo a infância figurada está sendo lentamente retocada e definida a partir de novos traços que marcam o que é ser criança, convencionados pelo mercado consumidor. O mesmo capital que construiu o sentido moderno de infância burguesa está fazendo-a desaparecer. Diferente, portanto, da afirmação defendida por alguns sobre o fim da infância, o que poderíamos afirmar é o fim de uma infância constituída temporalmente e não o fim de uma posição social do ser criança, o que temos é o estabelecimento de novos feixes, que consolidam uma nova infância. Uma infância com uma perspectiva homogeneizadora, que privilegia o capital em detrimento do local, que buscam reduzir suas geografias ao reduzirem duas diferenças culturais.

A Geografia da Infância nos convida a tirar proveito dessa condição dialética que produz e é produzida por homens e mulheres ao criar sua realidade; e que, por isso, nos possibilita fisgar suas contradições e construir possibilidades de mudanças.

Essa condição nos remete a lteridade, a uma alteridade relacional construída no contato com o outro, vivida nas vozes e observações dos trabalhos de campo. Em coletas de evidências possíveis pode-se construir uma nova história, podem-se criar vínculos de resistência a esse processo pasteurizador: como as brincadeiras de crianças nas praças, as histórias narradas nos portões das casas, nos longos almoços em família, em realidades muitas vezes dissertadas nas lembranças de gente real. Em coisas da vida, presentes em nós e que revelam um outro país, distante do mito global. São fragmentos reais frente às metáforas e eufemismos neoliberais. Consolidam uma esperança que se mescla com desejos. Desejo de construção de uma nova realidade, que

“(...) tem a ver com libertação. Libertação de um novo colonialismo que agora invade as subjetividades, seqüestrando sua autonomia. Libertação de um individualismo que obriga os sujeitos a viverem presos dentro de si sem a possibilidade de construir-se com o outro, condenados a essa solidão que arrasa

o sujeito contemporâneo. Libertação das grande narrativas que a tudo querem homogeneizar e não deixam lugar para a auto-construção e para a diferença.” (Pellanda in Maclaren, 2000. p.viii)

De uma esperança possibilite o “desenvolvimento de novas formas de subjetividade e de linguagem que possam integrar-se às lutas sociais.” (Maclaren, 2000, p.37). De uma esperança, que possa permitir aos sujeitos, rememorar suas infâncias, viver seus lugares e recordar, como na poesia seus “Domingos”, enfim produzirem suas histórias e suas geografias.

Notas

¹ POSTMAN, 1999. p.157

² Narrativa recolhida e transcrita em diário de campo em 1997.

³ Apesar do texto de Valverde ser de 1958, ainda é considerado um dos mais completos trabalhos sobre a Geografia da Zona da Mata de Minas Gerais

⁴ SANTOS, 1998, afirma em relação a isso: “São Vicente, Salvador, Olinda...pedaços de Lisboa no trópico, concebidas prontas. Os funcionários que vinham fundá-las traziam orientações estritas: Casa de Câmara aqui, igreja ali, adiante fortaleza e colégio.” p.39

⁵ Nota de campo, 2000.

⁶ A coroação de Nossa Senhora Assunção ocorre em dois momentos: no mês maio e na festa no mês de agosto. Os dias de maio são destinados a Nossa Senhora, por isso no segundo domingo do mês ocorre uma coroação em homenagem às mães, e no último domingo do mês uma específica para a Virgem Maria. Da coroação participam as crianças até aproximadamente 08/09 anos de idade, a partir daí são substituídas pelas mais novas. As crianças se vestem de anjos, entram em fila pela nave central da igreja entoando hinos a Nossa Senhora. A malhação do Judas ocorre no Domingo de Páscoa. Trata-se de uma tradição que envolve as crianças, sobretudo na confecção dos bonecos “Judas”. Na noite anterior, as crianças também participam com os grupos que saem pela comunidade “roubando” utensílios nas residências, os quais serão devolvidos no dia seguinte. As procissões são muito comuns na localidade, e ocorreram sempre em homenagem a algum santo; delas participam as crianças rezando e cantando com os adultos. As principais acontecem na Semana Santa – a mais tradicional é a Procissão do Enterro - e na Festa no mês de agosto, em homenagem à padroeira da comunidade Nossa Senhora da Assunção. O cortejo sai da igreja católica, localizada no centro da praça, passa pelas ruas centrais e retornam para a mesma. O trajeto é marcado por muito silêncio de quem observa e muito canto e rezas de quem dele participa. Na Sexta-Feira da Paixão, uma prática comum é a de “buscar leite”. As fazendas próximas à comunidade neste dia não podem vender a sua produção de leite por ser um dia santo. Todo o leite retirado é doado às pessoas que porventura passarem por lá. Tornou-se uma rotina anual para os moradores se organizarem para tal empreitada. Grupos de adultos, acompanhados de crianças, saem de madrugada e andam muitas vezes quilômetros para chegar ao destino; nas mãos galões vazios que retornarão cheios. No deslocamento, muitas canções, brincadeiras e histórias são contadas, mais do que uma necessidade o que vale é a tradição. No retorno, tudo que foi coletado será convertido em doces. Neste dia, “*tudo cheira doce de leite*” e em “*qualquer casa que você for te oferecem doce com o leite da Sexta Feira Santa*”. (nota de campo, 2000)

⁷ Essa expressão coletada em campo – no meu retorno à comunidade em 2002 - é utilizada quando as funções intestinais sofrem alguma alteração em sua regularidade.

⁸ Segundo as benzedeadas, as orações só podem ser entoadas no momento em que a criança está presente, dessa forma não podem ser faladas aleatoriamente, o que dificultou o registro das mesmas. O livro já citado, de GOMES&PEREIRA, registra várias orações coletadas em Minas Gerais. (ver bibliografia).

⁹ Estou chamando de endoculturação o processo de aprendizagem e de humanização dos sujeitos dentro dos grupos sociais em que se inserem.

¹⁰ P.11

¹¹ DARNTON, 1988, p.21-2

¹² Ibidem, p.24

¹³ ARIÈS, 1981, p.10

¹⁴ Ariès, 1981, p.11

¹⁵ Essa idéia é partilhada por Huyssen (2000, pg. 36), que afirma: “As novas tecnologias de transporte e comunicação sempre transformaram a percepção humana (...). Foi assim com a ferrovia e o telefone, com o rádio e o avião, e o mesmo será verdade com o ciberespaço e o cibertempo.”

¹⁶ POSTMAN, 1999, p.50

¹⁷ As concepções pedagógicas que passam a orientar a escola, então nascente, estabelecem suas bases nesses pressupostos.

¹⁸ Ao final do século XVII, a infância já estava concebida na Inglaterra, mas não para todos, como aparece no no relato de Sarah Gooder, de apenas oito anos: “Sou encarregada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber, tenho de fazer isso sem luz e estou assutada. Entro às quatro, e às vezes às três e meia da manhã, e saio às cinco e meia. Nunca durmo. As vezes canto quando tenho luz, mas não no escuro: não ousa cantar.” (Postman,1999. p.67)

¹⁹ Silva e Milito, 1995.

²⁰ Tuan (1982) reconhece algumas aproximações entre as espécies no estabelecimento de pontos no espaço, como na afirmação: “Qual é o papel da emoção e do pensamento na ligação ao lugar? Considerem o animal como movendo-se ao longo de um caminho, parando de tempo em tempo. O animal pára por uma razão, usualmente para satisfazer uma necessidade biológica importante - a necessidade de descansar, beber, comer ou acasalar. A localização da parada torna-se para o animal um lugar, um centro de significância que ele pode defender de intrusos. Este modelo de comportamento animal e sentimento de lugar é prontamente aplicável aos seres humanos. Nós paramos para atender a exigências biológicas; cada pausa estabelece uma localização como sendo significativa, transformando-o em lugar.” (p.149) Além disso, reconhece que os sentidos são os primeiros fatores que atuam na interação com o ambiente físico: tato, olfato, paladar, audição e visão são traços comuns, pertencentes a toda espécie humana.

²¹ Cultura está sendo compreendida aqui como uma teia de significados socialmente arranjados (Geertz,1989). Nessa ótica podemos inferir “que são os Homens que constroem a cultura, mas ao mesmo tempo estão presos a ela. Assim, a cultura é simultaneamente construído e construtora do ser humano; só podemos nos perceber, nos compreender enquanto uma construção social, cultural, é ela que define nossa visão da realidade. (Lopes, 1998). Lara (1996) explicita claramente essa visão ao utilizar um desenho para demonstrar o conceito de cultura: “Representava ele uma aranha, no centro da sua teia. Não foi difícil, para as pessoas presentes, intuírem a possível relação entre o desenho e o assunto em discussão. A teia simbolizava a cultura. A aranha tece a teia. Não há teia sem aranha. Mas a teia torna possível a vida da aranha. condiciona seu modo de ser. Não lhe é possível existir, como aranha, a não ser situada em uma teia. A cultura também é, de uma só vez e de maneira incindível, produto humano e produtora do humano. É o ser humano que produz a cultura. É a cultura, no entanto, que possibilita a emergência do humano.

Referências

ARIÈS, P. (1981) **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC.

_____. et all. (1998) **História da vida privada**. v.1. 13 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1994) **História da vida privada**. v. 2. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1997) **História da vida privada**. v. 3. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BAKHTIN, M. (1992) **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1995) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1997) **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes.

BLIKSTEIN, I. (1993). **Kaspa Hauser ou a Fabricação da Realidade**. São Paulo: Cultrix.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1982) **Qualitative Research for Education: An introduction to Theory**

- and Methods.** Boston: Allyn and Bacon Inc.
- BURTON, R. (1976) **Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP.
- CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro.** 5 ed. Belo Horizonte. Itatiaia.
- CLAVAL, P. (1999). **A Geografia Cultural.** Florianópolis: Editora da UFSC.
- CORALINA, C. (1997). **Formas dos becos de Góias e estórias mais.** São Paulo: Global.
- DARNTON, R. (1986). **O grande massacre de gatos.** Rio de Janeiro: Graal.
- DEL PRIORE, M. (1999). **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colonia e o Império** in PRIORE, Mary Del. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto.
- ELKIND, D. (1986). **The miseducation of children: superkids at risk.** New York: knopf.
- ESCOTEGUY, A. C. (2001) **Cartografia dos Estudos Culturais – uma versão latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica.
- FRAGO, A. V. (1993-4) **Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones** in Historia de la educacion. Salamanca: Edições Universidade de Salamanca.
- FREITAS, M. T. A. (1994) **Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, Juiz de Fora: EDUJF.
- GOMES, N. P. de M.; PEREIRA, E. A. (1989) **Assim se benze em Minas Gerais.** Juiz de Fora: Mazza/EDUFJF.
- HALL, S. (1999) **Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A editora.
- _____. (1996) **Identidade Cultural e diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24.
- HUYSEN, A. (2000) **Seduzidos pela memória.** Rio de Janeiro: Aeroplano.
- LARA, T. A. (1996) **A escola que não tive...o professor que não fui...temas de filosofia da educação.** São Paulo: Cortez.
- LESSA, J. (1985) **Juiz de Fora e seus Pioneiros : do Caminho Novo à Proclamação.** Juiz de Fora: Ed.da UFJF.
- LINHARES, C. (org). (1999) **Políticas do conhecimento. Velhos contos, novas contas.** Niterói: Intertexto.
- LOPES, J. J. M. (1998) **De Malinovsky a Bakhtin: as contribuições para o trabalho qualitativo.** In FREITAS, Maria Teresa de A. **Narrativas de Professoras.** Rio de Janeiro: Ravel.
- LOPES, J. J. M; VALENTE, R. M. (2000) **“De onde elas contam”** in FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Memórias de Professoras: Histórias e Histórias.** Musa/UFJF: São Paulo/Juiz de Fora.
- MACLAREN, P. (2000) **Multiculturalismo revolucionário.** Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NUNES, A. (2002) **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante** in SILVA, Aracy L. et alli. **Crianças indígenas. Ensaio Antropológicos.** São Paulo: FAPESP/Global/Wari.
- POLLOCK, L. A. (1990). **Los niños olvidados – realaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900.** México: Fondo de Cultura Económica.
- POSTMAN, N. (1999) **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia.
- PADRO, A. (1998) **Poesia reunida.** São Paulo: Siciliano.
- RAMOS, G. (1972) **Vidas Secas.** São Paulo: Martins.
- REDIN, E. (2000) **O espaço e o tempo da criança – se der tempo a gente brinca.** Porto Alegre: Mediação.
- SANTOS, M. (2002). **Território e dinheiro.** Niterói: UFF/AGB.
- SANTOS, N. C. (1988) **A cidade como um jogo de cartas.** Niterói: EDUFF; São Paulo: Projeto Editores.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (1997) **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo** in

- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (org.) **As crianças contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal.
- SARMENTO, M.; SILVA, R.; COSTA, S. (1999). **As Penas do Galo de Barcelos: Infância, Trabalho e Lazer** in Arquivos da Memória. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. Educação, Jogo e Aprendizagem. N. Duplo 6/7. Universidade Nova de Lisboa.
- SILVA, H. R.S.; MILITO, C. (1995) **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- TUAN, Y. (1980) **Topofilia**. São Paulo: Difel.
- _____. (1983) **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel.
- VALVERDE, O. (1958) **Estudo Regional da Zona da Mata de Minas Gerais** in **Revista Brasileira de Geografia**. (01): 3-82, Janeiro-Março. Rio de Janeiro: IBGE.
- VYGOTSKY, L.S. (1991) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Correspondência

Jader Janer Moreira Lopes, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
E-mail: jjaner@uol.com.br

Fernanda Müller, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil
E-mail: taniadevasconcellos@terra.com.br

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização dos autores.
