

ESPAÇOS E INFÂNCIAS¹

Frederika de Assis Burnier²
Universidade Federal de Juiz de Fora
frederika_assis@hotmail.com

Com o objetivo de promover uma visibilidade sobre a importância dos espaços não-escolares, discute-se as relações estabelecidas na interface das infâncias, dos espaços e da educação. As crianças são consideradas como atores sociais e faz-se uma reflexão sobre os diferentes espaços das infâncias. Enfatiza-se que as crianças, através de uma interação mútua, da edificação dos modos de vida e das culturas, participam ativamente da construção dos espaços sociais. Defende-se a idéia de que existe uma diversidade de aprendizagens e possibilidades educativas espontâneas, fluidas, diversificadas e instáveis que, na maioria das vezes, não são consideradas no espaço escolar. Nesse contexto utiliza-se a Sociologia da Infância como uma forma de enunciar novos sentidos para a ação educativa. Por fim, conclui-se que os educadores, ao tomarem conhecimento dos saberes produzidos nos espaços não escolares, podem valorizar e legitimar as culturas infantis, validando as vozes e experiências das crianças. O espaço escolar, configurado de forma mais ampla, passa a envolver as crianças em iniciativas diversas, assumindo significados contextualizados com as comunidades onde estão inseridas.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Espaços. Educação.

Na modernidade a infância foi normatizada e, em larga medida, definida pela negatividade: marcava-se o que a criança ainda não era, como se ela só estivesse esperando o dia em que viesse a ser um adulto, para ser reconhecida socialmente. As crianças eram consideradas seres incompletos e despreparados para a vida. A infância era vista como um processo de trânsito, de criação e de dependência. Essa norma da infância prescrevia a necessidade de instituições, principalmente a escola e a família, que se encarregassem da “educação” das crianças, de prepara-las para a “vida”, para a entrada no mundo adulto.

Na contemporaneidade têm sido induzidas rupturas no que se refere ao lugar da infância, apontando a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância, enquanto categoria social, e o investimento em novos papéis sociais para as crianças. “Trabalhar a compreensão de infância como categoria social requer essencialmente desvencilhar-se da noção linear do tempo para que se possa apreendê-la como elemento maior, submetido à constante lógica da reificação” (ALMEIDA, 2006, p. 542).

Percebe-se que a infância, enquanto um processo de desenvolvimento, não é

¹ Este texto foi produzido a partir do projeto *Tempos na escola* coordenado pela Prof. Luciana Pacheco Marques.

² Mestranda do PPGE/UFJF.

linear e nem padronizada. A infância é tida como historicamente construída a partir de um processo tenso e internamente contraditório, atualizado pelas práticas sociais infantis e pelas ações internas e externas de fatores que constroem as dimensões do que compõe a infância. Seus espaços são marcados por conflitos e interações, com a veiculação das culturas adultas, também híbridas, e das culturas infantis, afirmadas por uma “socialização horizontal”, nos coletivos infantis. “As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (SARMENTO, 2003, p. 07-08).

As “culturas da infância” são marcadas pelas influências do mundo adulto e pelas ressignificações desse mundo, feitas pelas crianças, conjugando-se o passado e o futuro. As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, estabelecem uma relação horizontal de identidade entre elas e criam uma relação vertical de identificação com os adultos, construindo concepções reais que possibilitam a vivência da infância, não dentro de uma lógica idealizada, mas como é possível, dentro da lógica de uma determinada organização social.

Sarmento (2005, p. 373) caracteriza “culturas da infância” como “ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância”. Nessa abordagem, as crianças são consideradas como seres sociais plenos, dotadas de capacidade de ação e culturalmente criativas. O mesmo autor (2002, p. 14) ainda analisa que “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. As “culturas da infância”, objetos de pluralização e de diferenciação, são socialmente construídas, mas existencialmente renovadas pela ação coletiva das crianças. Como demonstra Vasconcellos (2006, p. 09-10),

toda criança é criança no seio de uma cultura. Essa afirmativa traz para o centro da questão os processos de mediação cultural por meio dos quais as crianças internalizam a visão particular e os modos de ser/estar no mundo segundo o seu grupo social [...] Há uma natureza social específica, que é própria do aprendizado humano por meio da qual as crianças introduzem-se na dinâmica cultural de seu grupo. Esse processo, contudo, não é de simples assimilação. Ao contrário. É um processo de transformação. Nesse processo, as crianças estão implicadas não apenas como parte da sociedade dos adultos, mas são, elas mesmas, protagonistas.

A infância é vivenciada a partir dos limites entre as “coisas de criança” e o mundo dos adultos. O lúdico é o mecanismo de resistência mais importante encontrado pelas crianças para se relacionarem com os espaços adultizados que são criados para elas, nos quais prevalece uma estereotipização do que seja infância. As brincadeiras infantis, vivenciadas e praticadas no “tempo disponível”, acabam por contribuir para que as crianças ampliem suas referências sobre o mundo e a cultura em que estão inseridas, percebendo o potencial criador e a capacidade de expressão que possuem, construindo suas identidades. Como salienta Sarmiento (2005, p. 373), “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos”.

As culturas infantis permitem às crianças reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que possibilita a construção de fantasias e representações sobre o cotidiano, que está fortemente implicado nos processos de identificação social. Sarmiento (2003, p. 14) descreve que “o imaginário infantil [...] corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças”.

A criança como sujeito social, participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. A noção de socialização, aqui adotada numa perspectiva interacionista, salienta a dinâmica das interações e “insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 391).

As crianças, ao estabelecerem relações em espaços diferenciados, constroem sua subjetividade, estabelecendo um lugar para a infância, possível de ser aceito e vivido na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica. Os sujeitos são produto e produtores de subjetividades múltiplas e fluídas, que se inventam no transcurso de complexas histórias, fundadas num sentimento de pertença que torna possível o funcionamento da vida. As subjetividades não são um produto acabado, Dornelles (2003) acredita que são um processo contínuo que nunca se completa, subjetivando-se no espaço e tempo. A construção das subjetividades está sempre aberta a mudanças e revisões.

Na apropriação do espaço pelas crianças está presente a tensão entre o singular e o coletivo. Isso significa dizer que não se pode entender o desenvolvimento como uma simples maturação, mas como sendo socialmente construído nas relações. Parte-se da perspectiva da infância como uma construção social específica, que transporta as marcas do tempo, exprime a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. Delgado e Muller (2006, p. 09) destacam que

as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto [...] As crianças não somente reproduzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto, mas principalmente criam e recriam as realidades e dão outros sentidos ao mundo.

Defende-se a idéia de que existe uma diversidade de aprendizagens e possibilidades educativas espontâneas, fluidas, diversificadas e instáveis que, na maioria das vezes, não são consideradas no espaço escolar. Delgado constata que (2003, p. 07),

nos acostumamos a pensar nas crianças enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Nos acostumamos a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares [...] Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada.

Diante desse relato e da idéia de Vasconcellos (2006), de que é impossível se pensar a infância sem articulá-la com a questão do espaço, esse texto tem como objetivo promover uma visibilidade acadêmica sobre a importância dos espaços não-escolares de educação infantil, atentando-se para as relações estabelecidas na interface das infâncias, dos espaços e da educação.

Como conceitua Lopes e Vasconcellos (2006, p. 121), “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 inserido”. Reconhecendo as crianças enquanto atores sociais e refletindo sobre os diferentes espaços das infâncias, descentra-se os olhares das dimensões físicas e ambientais instituídas como as mais adequadas para as crianças, considerando-se que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Assume-se, o conceito de espaço adotado por Vasconcellos (2006, p. 15), que afirma que “o espaço percebido como dimensão social é a contemporaneidade. Lugar de mediações das diferenças. É no chão do território que se mediam essas relações. Pois é o espaço que nos impõe a questão da convivência, é ele o lugar das coisas mudando”.

As interações que se estabelecem entre espaços e infâncias não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentidos: mescla-se uma dimensão simbólica por onde perpassa a tensão entre a singularidade das crianças e os arranjos sociais da coletividade.

“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” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 117). Os espaços de vivências abarcam diferentes inter-relações, marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo lhes confere.

Cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditadas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos (SARMENTO, 2006, p. 19).

Essas considerações estão embasadas nas dimensões de uma “Geografia da Infância”, que, de acordo com Lopes e Vasconcellos (2006), ressalta a estreita relação existente entre os Espaços e as Infâncias, buscando compreender quais os espaço ocupados nos processos de interação das crianças. Enfatiza-se que as crianças, através de uma interação mútua, da edificação dos modos de vida e das culturas, participam ativamente da construção dos espaços sociais. Segundo esses autores (2006, p. 122),

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.

Essa nova perspectiva procura valorizar o universo infantil, extremamente rico e diversificado, mas, infelizmente, as crianças ainda não são escutadas em uma sociedade adultocêntrica. Como mostra Sarmiento (2005), a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos na modernidade, com o desapossamento e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos, tem vindo acentuar os paradoxos da condição social da infância contemporânea.

Os segredos e enigmas, vivos e dinâmicos, das crianças, ainda permanecem invisíveis aos olhos da escola, que não consegue se deslocar dos pressupostos colocados pela modernidade. Os espaços lúdicos, apesar de serem fundamentais para a organização das subjetividades e das experiências infantis, geralmente, não são legitimados enquanto espaços

de aprendizagem. As culturas infantis, importantes pólos de aprendizagem, também não são aproveitadas nos espaços escolares.

Um dos motivos para a permanência desse quadro pode ser, como coloca Delgado (2003, p. 05), o desconhecimento, por parte dos educadores, dos saberes que as crianças constroem sobre o mundo e sobre os adultos, “saberes que são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças”. Além disso, nas palavras da autora (2003, p. 06), as conceituações sobre a infância “estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços”.

Muller (2006), em pesquisa realizada com uma turma de Educação Infantil, concluiu que se mantêm implícito nas vozes das crianças que as vivências na Educação Infantil não têm uma importância em si, mas representam um momento preparatório para um futuro próximo, ou seja, para a entrada no Ensino Fundamental. A própria aprendizagem é valorizada em função da progressão nos níveis de ensino: as crianças empenham-se em aprender o que é ensinado na Educação Infantil, pois esses conhecimentos serão importantes no Ensino Fundamental.

Considerando a análise do espaço, da participação e das vozes das crianças da Turma do Pré, é nítido que esta é um apêndice da escola. A Turma do Pré sofre todos os encaminhamentos da escola de ensino fundamental, que também não está livre de análise, de críticas e de necessidade de mudanças. Escolarizar o Pré é entender a escola de ensino fundamental sem problemas, como um modelo inquestionável a ser seguido [...] Por outro lado, as crianças se fazem participantes e protagonistas na escola, como também nas outras instituições contemporâneas de socialização. Isto porque, embora tendo uma autonomia que é relativa, elas conseguem romper com certas lógicas e ressignificam seu ofício de criança e aluno/a (MULLER, 2006, p.569-570).

No contexto contemporâneo de expansão e crise da educação, a Sociologia da Infância tem chamado atenção para “a criança que vive em cada aluno”, enunciando novos sentidos para a ação educativa. Essa proposta centra-se numa análise concreta das crianças como atores sociais e considera que existe uma anterioridade ontológica entre ser criança e ser aluno, uma vez que as interações sociais inter e intrageracional são estabelecidas antes da vivência institucional. Para Sarmiento (2006, p. 17) “o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola”. Essa abordagem considera que existe não uma, mas várias infâncias, contextualizadas em determinados

espaços, tempos e culturas. As condições materiais e simbólicas de vivência da infância são bastante diferenciadas. Não se pode falar

da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente [...] 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 [...] 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 (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 110-111).

Lembra-se que as várias formas de aprendizagem, inclusive as valorizadas pelo paradigma escolar, ocorrem tanto na escola como, sobretudo, fora dela. As escolas, as casas, as pracinhas, os clubes, enfim, o mundo são todos espaços de educação. Entretanto, nos espaços não escolares, a aprendizagem se dá sem a necessidade de uma programação e estruturação pré-determinada do conhecimento. Se bem que, mesmo no espaço escolar, há alguns momentos em que a aprendizagem acontece sem as formalidades impostas por uma pedagogia tradicional.

Os espaços não escolares apresentam elementos que possibilitam repensar a educação infantil, como uma viável e valiosa forma de se escutar as crianças: “as vivências das crianças não estão somente vinculadas aos espaços institucionais, mas também se encontram em outros espaços nos quais elas experimentam outras relações educadoras” (DELGADO e MULLER, 2006, p. 10).

Ao se analisar os conhecimentos produzidos nos espaços não escolares, pretende-se contribuir para a abertura de um possível caminho capaz de permitir a ampliação do campo educacional, afim de que possam ser estabelecidos canais de comunicação e diálogo entre a escola e as crianças, proporcionando a possibilidade de construção de propostas educacionais concretas que sejam capazes de incluir os saberes e as experiências advindas das infâncias. As culturas infantis, quando valorizadas e legitimadas no espaço escolar, validam as vozes e experiências das crianças.

Ao perceber-se na criança o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência na sociedade em que vive, espera-se construir um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizada do adulto que, ao olhar para trás, contempla sua própria infância (ALMEIDA, 2006, p. 551).

Sabendo-se que as fronteiras educacionais estão para além dos limites da escola, busca-se fazer com que esses contextos e processos de educação e aprendizagem, que fogem da pedagogia tradicional, funcionem, não deslegitimando a função da escola, mas, ampliando o campo da educação, contribuindo para uma renovação do espaço escolar. Essa ampliação é importante devido a estreita ligação estabelecida entre a vivência da infância e o local onde ela é vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil, como também designa espaços que materializam essas dimensões e, na sociedade contemporânea, a escola é um desses espaços. Como aponta Sarmiento (2003, p. 16):

articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola.

Os educadores ao conhecerem as diversas possibilidades de aprendizagens e de relações educacionais informais, podem passar a valorizar os espaços não escolares também como espaços de ensino e aprendizagem, desenvolvendo práticas educativas que articulem o pedagógico com o lúdico, a corporeidade, a sensibilidade, a criatividade e a expressão, trazendo para a escola as realidades simbólicas, sociais e culturais vivenciada pelas crianças. O espaço escolar configurado de forma mais ampla envolve as crianças em iniciativas diversas, assumindo significados contextualizados com as comunidades onde estão inseridas, pois,

a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interacções e nas interacções com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não

apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2003, p. 07).

A partir dessa aproximação de Espaços e Infâncias, entende-se que só tem sentido falar em educação infantil, se essa for considerada como um dos possíveis canais de expressão das infâncias, que elucidam o significado das atividades infantis em seu contexto cultural. As crianças necessitam de uma escola onde possam usufruir de experiências gratificantes que, mais do que promover aprendizagens de caráter escolar, estimule, como objetivo prioritário, a exploração do mundo e a produção de obras congruentes com os interesses infantis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas? 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/infancias_e_crianças.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. O brinquedo e a produção do sujeito infantil. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2007.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26 n. 91, p. 391-403, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2007.

_____. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Entrevista concebida a Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2007.

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2007.