

## A construção do "eu" infantil migrante

*Gheysa Daniele Pereira Moura<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente artigo objetiva apresentar uma possível leitura do processo de construção do "eu" infantil migrante. Por meio de um estudo monográfico abordamos sob uma perspectiva crítica a pluralidade e a diversidade da infância, procurando analisar conceitualmente as diferenças na compreensão do tempo e do espaço entre a criança e o adulto na construção do "eu" infantil migrante, reconhecendo que nesse processo a criança produziria conhecimento. Concluindo-se que a existência de um "conhecimento infantil migrante", seria o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade da infância a partir da sua subjetivação.

**Palavras-chave:** Criança Migrante. Conhecimento. Tempo.

## The construction of the migrant child's "I"

**Abstract:** The present article aims to present a possible interpretation of the process of construction of the migrant child "I". Through a monographic study, we approach, from a critical perspective, the plurality and diversity of childhood, seeking to conceptually analyze the differences in the understanding of time and space between the child and the adult in the construction of the migrant child "I", recognizing that in this process the child would produce knowledge. Concluding that the existence of a "child migrant knowledge" would be the recognition of the difference and heterogeneity of childhood from its subjectivation.

**Keywords:** Migrant Child. Knowledge. Time.

## La construcción de un "yo" infantil migrante

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar una lectura posible del proceso de construcción del "yo" infantil migrante. A través de un estudio monográfico,

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: gheysa1@gmail.com

abordamos la pluralidad y diversidad de la infancia desde una perspectiva crítica, buscando analizar conceptualmente las diferencias en la comprensión del tiempo y el espacio entre el niño y niña y el adulto en la construcción del "yo infantil migrante, reconociendo que en este proceso el niño y niña produciría conocimiento. Concluyendo que la existencia de un "saber infantil migrante", sería el reconocimiento de la diferencia y heterogeneidad de la infancia desde su subjetivación.

**Palabras clave:** Niño y Niña Migrante. Conocimiento. Tiempo.

## 1. Introdução

O universo infantil diversas vezes se mostra impenetrável pelo adulto, por se tratar de uma realidade complexa que foge a nossa compreensão e nos confronta com a existência de uma "infância" que existe no singular e no plural. Essa inacessibilidade ao universo infantil decorreria da constante busca pelo enquadramento da infância a imagem pré-definida pelos adultos, que classifica o universo infantil como uma fantasia, permitindo compreender o estudo da infância como um estudo das diferenças.

Richard Miskolci (2005, p. 29) compreende que a diferença como a "inflexão epistemológica dos estudos sobre a normalidade e desvio", isto é, uma nova forma de olhar a diversidade social, dissipando a neblina que ainda haveria sobre as relações de poder quando se pensa o processo de construção das desigualdades sociais. Ainda em conformidade com Miskolci, "as identidades sociais se constituem a partir da diferença" (p. 92), ou seja, as identidades existem em oposição umas às outras. Assim, a identidade da infância migrante seria construída em oposição a infância que se compreende como estabelecida, ao mesmo tempo em que se oporia a identidade do adulto, seja ele migrante ou estabelecido.

Conforme Dennys Cuche (1999, p. 200), o homem e a sociedade se diferenciaria a partir do "uso de certos traços culturais como marcadores de identidades específicas". Em outras palavras, a identidade infantil migrante encontraria sua existência na subjetivação da criança, quando suspensa a abstração para análise das situações práticas do cotidiano e dos elementos identitários coletivos que representariam e identificariam a população ou

sociedade do país de origem ou residência habitual. Assim, podemos pensar como marcadores de reconhecimento de uma identidade infantil migrante como elementos constitutivos do seu “eu” subjetivado com base na sua relação com o espaço social e o tempo.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar criticamente o processo de construção de um “eu” infantil migrante. Sendo realizado um estudo monográfico, abordando as diferenças na compreensão do tempo e do espaço entre a criança e o adulto, reconhecendo a criança como produtora de conhecimento.

## **2. O Processo de Subjetivação da Criança Migrante**

Ser criança ou idoso, negro, indígena, branco, rico ou pobre, entre outras infinitas formas de identificação dos grupos humanos, não pode ser compreendido dissociado da ideia de cultura, já que frequentemente os marcadores culturais são utilizados pelo senso comum como o elemento fundamental para definição das identidades. Desde o século XVIII o termo “cultura” recebeu diversas interpretações que representavam a própria construções do pensamento da sociedade ocidental, deixando de ser compreendida apenas como uma ação e sendo percebida como a representação ou externalização das emoções e sentimentos, porém, não de forma irracional, haveria uma métrica que atribuiria a cultura o status de opositora a natureza, ou estado natural, “essa oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana” (CUCHE, 1999, p. 21).

Essa métrica não serviria apenas para distinguir os homens dos demais seres vivos presentes na natureza, também seria utilizada para diferenciar subjetivamente os grupos humanos em idade, gênero, raça/cor, etnia, origem, etc. Para Giorgio Agamben (2005, p. 56)

A subjetividade nada mais é que a capacidade do locutor de pôr-se como um ego, que não pode ser de modo algum definida por meio de um sentimento mudo, que cada qual experimentaria da existência de si mesmo, nem mediante a alusão a qualquer experiência psíquica inefável do ego, mas apenas através da transcendência do eu linguístico relativamente a toda possível experiência.

Em outras palavras, a cultura e a identidade seriam frutos da subjetividade humana que atribuiria significado e valor as coisas, as ações, aos sentimentos e emoções em suas diversas manifestações que transcenderiam a realidade objetiva na qual os sujeitos estariam inseridos, não havendo uma única representação do real, portanto, o concreto pensado na verdade seria um concreto subjetivo da realidade que alcançaria a identidade dos sujeitos, dos grupos sociais e das sociedades de acordo com sua utilidade.

Para Joaquin Siabra Fraile (2008, p. 14) a “identidade não passa de uma falsa identidade, alcançada apenas subjetivamente pelo recurso da causalidade”. Isto é, o reconhecimento de uma identidade depende do valor social atribuído ao sujeito e da sua utilidade para a sustentabilidade das sociedades e culturas, no caso da infância migrante, deve-se pensar em qual seria a necessidade e utilidade do reconhecimento da sua existência em uma perspectiva legal e social.

Primeiro precisamos reconhecer a pluralidade e diversidade das crianças, o que implica na ressignificação do uso e da substância do termo “infância” para além do comum. Na prática o significado do termo infância está baseado em práticas e mecanismos característicos de uma fase da vida na interpretação do adulto. Porém, o termo possui uma substância que não se limita ao seu uso, tornando a infância plural à medida que é subjetivada na perspectiva jurídica, sociológica, antropológica, etc.

Para William Corsaro (2011, p. 19) “a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos

ou construções sociais”. Assim, podemos dizer que a criança existiria socialmente, a partir da sua subjetivação, descrita através de práticas sociais de forma localizada territorialmente e virtualmente, conforme as imagens construídas individualmente e coletivamente.

Há uma tendência nos estudos da infância em se centrar no processo de socialização da criança no contexto familiar, atribuindo à família o papel de formadora de cidadãos, de novos sujeitos que serão inseridos na sociedade, mas seguindo modelos de formação ou socialização pré-estabelecidos. Corsaro (2011) afirma haver dois modelos distintos de socialização:

O primeiro é um modelo determinista, no qual a criança desempenha basicamente um papel passivo. Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No segundo, um modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele (CORSARO, 2011, p. 19)

No primeiro modelo de socialização a criança apenas reproduz a interpretação de mundo do adulto, sendo oprimida a significação do espaço, das relações sociais e a vontade de criança, já que uma vez liberta para manifestar sua opinião sobre a realidade concreta, a criança causaria uma instabilidade social.

Na segunda perspectiva, a criança se mostra protagonista de sua própria história, produzindo cultura, participando ativa e efetivamente na sociedade, ela não apenas está presente na sociedade, ela participa da sociedade.

Nas duas perspectivas, a criança passa por um processo de subjetivação, isto é, independentemente da abordagem, o adulto diferencia a criança apenas por classe, raça ou cor e gênero, mantendo uma imagem coletiva e homogênea da criança no contexto global como vulneráveis, que em qualquer país precisam

ser bem alimentadas, escolarizadas na perspectiva eurocêntrica e colonizadora, em que a família é responsável por repassar a criança os aspectos éticos e morais necessários à vida em sociedade, e a criança se socializaria através das brincadeiras.

Conforme Berry Mayall (2010, p. 168) “no que se refere às crianças de hoje, os agentes da socialização variam de acordo com tendências e pressões sociais”. As transformações no mundo adulto, principalmente das famílias, são observados também no processo de socialização das crianças, sobretudo, com a mudança do papel da mulher na sociedade, uma mulher que é mãe e trabalhadora, a feminização das famílias, a ausência da figura paterna pelo abandono ou pelo distanciamento em função da separação dos casais.

Com a mudança na estrutura familiar, as crianças passaram a ter menos contato com os outros membros da unidade familiar, seu tempo passa a ser preenchido por diversas atividades que atendem à necessidade ou ociosidade dos adultos, o ambiente escolar se tornou o principal espaço de socialização da criança, atribuindo outro papel ao Estado nesse processo, que deixa de ser o financiador, que “ajuda” com os custos da criação da criança através de políticas de transferência de renda, e passa a interferir no processo de socialização, moldando a infância e modificando as práticas parentais.

Quando a criança passou a ser reconhecida como agente ativo na sociedade, “tornou-se um recurso nacional extremamente valioso para ser deixado às imprevisibilidades de atores individuais” (MAYALL, 2010, p. 168), o papel de socializador antes atribuído aos pais, é assumido pelo Estado através da escola.

As crianças são inseridas no ambiente escolar geralmente entre 3 e 5 anos de idade, conforme a realidade econômica de cada família, estabelecendo uma relação direta da criança com o Estado. Por meio do processo de escolarização, “a agenda das crianças entra em interseção com os objetivos de socialização do Estado” (MAYALL, 2010, p. 169).

A criança passa a experimentar duas formas de socialização: a familiar e a institucional. “A familiar, no contexto de longa duração, especial e única, e a institucional, na qual aprenderá a

ser emocionalmente independente, flexível, autoconfiantes e auto-determinadas” (MAYALL, 2010, 170). Esse processo dual será ao mesmo tempo conflitante e modelador da criança, já que pode ser tanto progressista quanto conservador, dependendo da cultura do núcleo familiar e do direcionamento sócio-político do Estado, isto é, a criança poderá experimentar um processo de socialização oposto ao que ela vivencia no ambiente doméstico, o que pode gerar conflitos pessoais, no sentido da sua autodeterminação e da sua auto subjetivação. Em suma, além de silenciar a criança, processos de socialização opostos, muitas vezes podem deixar a criança perdida entre dois mundos.

No caso da criança migrante esse processo de silenciamento se mostra mais violento, uma vez que essa socialização dual, muitas vezes ocorre no mesmo espaço social, a casa enquanto espaço da unidade familiar consiste em um quarto de abrigo, que é uma estrutura institucional geralmente estatal. Inegavelmente, a criança migrante passa por um processo contínuo de socialização familiar e institucional, decorrente da própria instabilidade espacial, já que passa por um período maior de deslocamento até que a unidade familiar se estabeleça em uma cidade.

Neste sentido, a subjetivação e determinação da existência de uma criança migrante desconstrói a imagem criada pelo adulto de uma infância homogênea, cujas práticas sociais seriam centradas em brincadeiras que se repetiriam em qualquer lugar do mundo. Sobretudo, porque a forma como a criança migrante compreende o espaço-tempo, evidenciaria de forma mais concisa a diferença entre o universo infantil e o universo do adulto.

### **3. O Espaço e o Tempo no Processo Migratório Infantil**

O tempo sempre inspirou os poetas que o subjetivaram, deram ao tempo sentimentos e emoções, para além da frieza das horas e da exatidão dos cálculos físicos e matemáticos. A história é contada em tempo: horas, dias, anos, séculos, milênios... mas existe diferença na interpretação do tempo entre o adulto e a criança em contexto migratório?

O tempo no processo migratório se mostra tão importante quanto o ingresso em outro país. O adulto conta o tempo a partir das horas e dias de espera para realizar a regularização migratória, ou para sair de uma cidade para outra com maiores possibilidades de inserção laboral, ou ainda para conseguir um trabalho que lhe permita recomeçar. A criança conta o tempo de forma emocional, mensura o tempo a partir da ausência de um membro da família, da falta que sentem dos amigos e das brincadeiras. A diferença na contagem do tempo, faz com que o adulto esqueça de observar a experiência emocional da criança em relação a migração, pensa saber o que a criança está sentindo e, muitas vezes, decide que a criança está compreendendo o processo migratório como uma aventura ou fantasia, já que mesmo em condições subumanas, elas encontram uma forma de brincar.

Para Giorgio Agamben (2005, p. 85) seria "brincando, que as crianças, na infância, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano". Dessa forma, embora abstrato, o tempo se mostraria concreto quando observado a partir da experiência da infância. Ainda segundo o referido autor, "a mente humana tem a experiência do tempo, mas não a sua representação, ele necessariamente concebe o tempo por intermédio de imagens espaciais, circulares e contínuas".

Logo, se o tempo seria um contínuo circular representado por imagens espaciais, estaríamos sempre retornando à infância em diversos momentos da vida, momentos em que nos encontramos despreocupados, em que não pensamos nos problemas comuns à vida adulta, quando nos auto reconhecemos como resultado de diversas experiências situadas, que leva a uma consciência de si, de quem realmente somos, ou, no senso comum, quando redescobrimos a criança que ainda vive em nós, por meio de sentimentos e práticas sociais que estariam fora do contexto adultocêntrico.

Evidente que as práticas sociais da infância possuem o elemento lúdico, intrínseco, mas que não se limita às brincadeiras. Envolve o amigo imaginário, a comunicação, a linguagem, a relação com o meio ambiente, a relação com o espaço social, a sua percepção de justiça, de risco, de segurança e proteção, a interpretação

do mundo ao seu redor, o estabelecimento de relações políticas que influenciam na escolha dos amigos e na forma como ela interage com o adulto para obtenção de algo que deseja, podendo ser um brinquedo, um doce, a autorização para ir a uma festa, viajar desacompanhado, entre outros.

A prática social da criança pensada a partir do espaço-tempo também seria um dispositivo de diferenciação entre a sociedade adultocêntrica e a sociedade infantil, pois as práticas sociais dos adultos apresentariam outros elementos constitutivos, assim a infância que se pensa estabelecida se diferenciaria da migrante não apenas pela prática, mas pela forma de experimentação do espaço social.

Marcelo Lopes de Souza (2004, p. 30), afirma que “as práticas sociais não são espaciais ou especializadas, mas que o espaço se torna um elemento básico da estrutura da sociedade concreta”, através da qual se definiria o espaço em que o ser social se subjetivaria e objetivaria, considerando os parâmetros éticos e morais, que muitas vezes levariam a coisificação do ser.

Se pensarmos em espaços de acolhimento institucional, haverá um poder sendo exercido sobre os indivíduos, através do controle dos horários para despertar e dormir, se alimentar, fazer sua higiene pessoal, as regras de conduta e vestimenta que os acolhidos devem seguir. Por meio do espaço a capacidade de agência dos indivíduos, vão sendo paulatinamente tolhidos, e no decorrer desse processo, uma imagem da identidade dos indivíduos vai sendo socialmente construída seguindo um padrão lógico de direcionamento das ações humanas.

Henri Lefebvre (1974, p. 20) compreende que “a prática espacial consiste em uma projeção no território de todos os aspectos, elementos e momentos da prática social, separando-os sem abandonar o controle global, ou seja, seria a sujeição de toda a sociedade à prática política e estatal”.

Logo, a prática social seria a materialização de elementos subjetivos que comporiam a totalidade da realidade concreta, pressupondo que as práticas sociais resultariam de uma interação dialética entre o sujeito e o espaço, ou seja, a existência de uma

práxis que decifraria o espaço onde o ser social se objetivaria, ao mesmo tempo em que aprofundaria uma série de contradições políticas, ideológicas, sociais e culturais representadas pela arquitetura, urbanismo, arte, política, sentimento de pertença e a estratificação social.

A prática social do adulto seria sempre no sentido de negação e inferiorização da criança, reduzindo as práticas sociais da infância a uma brincadeira desconexa da realidade. Entretanto, quando suspendemos a infância a abstração, devemos observar os múltiplos processos de subjetivação e de invenção do universo infantil, sem desconsiderar a importância do reconhecimento de uma identificação normativa da infância, seja por meio de arranjos sistêmicos e/ou estabelecidos socialmente através de convenções sociais.

O que nos permite pensar na infância migrante como uma invenção que parte da interpretação espontânea e emocional das experiências vivenciadas em um determinado período do processo de desenvolvimento psico-motriz dos sujeitos, sem negar que mesmo se tratando de crianças, estas possuem uma história a ser contada, ou seja, o universo infantil possui símbolos próprios que contam a sua história e produzem um "eu cultural".

#### **4. A Construção do "Eu" Infantil Migrante**

Se partirmos das teorias da Psicologia, vamos compreender a construção do "eu" no primeiro momento a partir dos indivíduos, e no segundo momento a partir do grupo social. Silvia Lane (2001) compreende que o homem é fundamentalmente alienado em diferentes formas e graus,

nesse sentido, suas representações e sua consciência de si e do outro são sempre, num primeiro momento, fundamentalmente desconstruídas das determinações concretas que as produzem. Há sempre dois níveis operando: o da vivência subjetiva, marcado pela ideologia, onde cada um se representa como indivíduo livre, capaz de se autodeterminar, "consciente" de sua

própria ação e representação; e a da realidade objetiva, onde as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais que restringem essas interações ao nível do permitido e do desejado (em função da manutenção do status quo) (LANE, 2001, p. 84)

Assim, a construção de um “eu” infantil também seria compreendida a partir desses dois níveis de representação: uma representação autodeterminada e outra representação definida pela sociedade objetivando a manutenção do status quo. Isto é, a criança teria uma compreensão de si que entraria em conflito com a representação definida pelo adulto nos vários estágios de seu processo migratório: deslocamento/saída do país de origem, chegada ao país de destino, e interiorização/estabelecimento social, em que construiria seu “eu” à medida que construiria sua história e sua cultura.

Para Corsaro (2011, p. 127) “as crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos cujo contexto elas estão integradas”. Ou seja, a produção cultural da criança embora não seja pensada constantemente, contribuem para o estabelecimento de suas relações sociais e com o meio, permitindo que se conte a história da criança na sociedade e da sua subjetivação para construção dos diversos “eu” da infância.

À medida que se constrói um “eu” da infância migrante, se estabelece bases relacionais individuais e coletivas para contar a história do significado do universo infantil em movimento transnacional. Roy Wagner (2012, p. 117) considera como “base relacional coletiva, tudo aquilo que pode ser utilizado explícita ou implicitamente por meio de uma infinita variedade de expressões possíveis”. Implicando na reconstrução de ideias e representações do “eu” relativas e absolutas, que serão reproduzidas socialmente em um determinado espaço social, sendo um processo de reconstrução de ideias e emoções que se refletem na forma como os grupos humanos inventam os diversos “eu” no imaginário social de uma pequena cidade ou de uma grande cidade.

Para Wagner (2012, p. 144) “a invenção é sempre uma questão de combinar contextos convencionais com o particular e não convencional”. Podemos pensar, então, a infância migrante como a combinação do contexto convencional imposto pelo adulto, com o não convencional que seria o universo significado pela própria criança no contexto migratório, aquilo que foge a compreensão do adulto e seria mascarado através dos inúmeros estudos sobre o desenvolvimento bio-psico-motriz da criança. Ainda em conformidade com o autor, as “crianças moldam suas personalidades, inventam o seu eu, enquanto vivem em um mundo criativo formado por suas próprias convenções” (WAGNER, 2012, p. 209). Para o autor a criança ao criar seus amigos imaginários estaria buscando uma forma de inventar seu próprio “eu”, que durante a adolescência, passaria por um novo processo de se “auto-inventar” na tentativa de se adequar ao universo do adulto.

Pia Christensen (2010, p.149) não vai falar de um “eu infantil”, mas do “conhecimento infantil”, a autora vai dizer que “as crianças constroem um conhecimento situado de seu ambiente local, cheio de significações pessoais e sociais, edificado através de seu encontro diário com o mesmo”. Isto é, as crianças experimentaríamos e vivenciariam o espaço no qual estão inseridas, seja em uma cidade grande, uma pequena cidade em uma região rural ou de fronteira. Uma vez que seria no espaço urbano dessas cidades (igrejas, escolas, centros comerciais, praças, etc) que a criança desenvolveria suas práticas sociais e produziria um conhecimento do mundo, da sociedade e de si mesma, conforme o tempo em que ela experimenta a liberdade de mobilidade nesse espaço urbano.

É fato que as experiências vivenciadas pelas crianças nas grandes cidades podem ser diferentes das pequenas cidades, considerando densidade demográfica, extensão territorial, economia, sensações de segurança e insegurança, as redes de relacionamento interpessoal, etc. No entanto, conforme Christensen (2010, p.162) independentemente de ser uma cidade grande ou pequena, “as crianças exploram ativamente a área por meio de sua mobilidade independente”, elas vão caminhar pelas cidades

e bairros, vão criar seus próprios mapas e referências para auto localização espacial, não sendo apenas uma mobilidade espacial, mas também social.

Conforme Gino Germani (1969, p. 103) “a mobilidade é ao mesmo tempo causa e efeito do desenvolvimento. É possível distinguir analiticamente fatores estruturais (relativos à organização econômica, política e a outras instituições) e fatores motivacionais e de personalidade”. Ainda de acordo com o referido autor, essa mobilidade social relacionada à expansão das cidades seria aferida por meio dos movimentos migratórios, pois evidenciaria a estratificação social, os fluxos migratórios “ressaltariam o déficit habitacional, as dificuldades de participação política, os problemas relacionados à inserção econômico e profissional” (GERMANI, 1969, p. 111). Os problemas apontados pelo autor como determinantes para reprodução e consolidação da estratificação social, nivelariam os grupos sociais nos territórios, categorizando os migrantes como marginais, no sentido de estarem à margem da sociedade, com pouca ou nenhuma participação política no cotidiano das cidades.

Laurent Jeanpierre (2008, p. 188) afirma que “a mobilidade geográfica e social é uma experiência cardinal dos tempos modernos, não sendo uma questão exclusiva de grupos minoritários, por alcançar uma condição majoritária”. Isso significa que se a realidade está em constante movimento, a sociedade e as pessoas também estão. Por meio da mobilidade houve a circulação da força de trabalho, mas também foi por meio dessa mesma mobilidade que se ampliou a estratificação social.

Estevan Bártoli (2011, p. 143) entende que a estratificação social seria “fruto da produção e reprodução da divisão social e econômica no espaço”, sendo um processo contínuo, no qual se estabelece padrões de exclusão baseada na posse de bens materiais, nos diferentes graus de importância sócio profissional e nas situações de mando na sociedade, que se mostram agudizadas quando observamos esses padrões de estratificação social relacionadas às migrações.

Para Jeanpierre (2008, p. 189) “o mundo contemporâneo pode bem ser pós-nacional, pós-colonial, até mesmo imperial, mas

não deixa de produzir um apartheid global", com o aparecimento e crescimento cada vez mais intenso, de espaços de retenção para migrantes, sobretudo aqueles sem documentação nos guetos e favelas em todo mundo, são "zonas de exclusão" que afetam diretamente milhares de crianças em seu processo de experimentação do espaço, de vivência da infância e de construção de seu "eu infantil" ou de seu "conhecimento infantil".

Através da experimentação do espaço que a criança "gera um conhecimento rico em significado pessoal e social" (CHRISTENSEN, 2010, p.162), que pode ser cartograficamente exclusivo da criança, no qual a criança cria seus próprios significados para as estruturas arquitetônicas, com definições emocionais dos espaços, sem ignorar a significação dos espaços aprendidos com o adulto, como por exemplo, o significado de santidade, de divindade, dada a estrutura física da igreja pelo adulto, e que é repassado a criança de geração em geração. Nesse processo, as crianças criam lembranças ou conhecimentos que influenciarão na compreensão de si mesmo no mundo.

Salienta-se que o debate geracional está para além da discussão cronológica ou de compartilhamento de eventos históricos por adultos e crianças, como por exemplo um conflito armado, um desastre ambiental, ou a ação de migrar para outro país. Nem tão pouco que o conhecimento repassado entre gerações de uma única família, será o mesmo conhecimento repassado coletivamente entre as sociedades.

Para Alda Britto da Motta e Wivian Weller (2010), para se falar em gerações no contexto das sociedades, se faz necessário o estabelecimento de elos em uma mesma unidade geracional, isto é, elementos comuns de estruturação das sociedades, envolvendo uma infinidade de aspectos, tais como: linguagem, formas de comunicação, cosmologia, modo de produção, organização política e de justiça, organização das cidades, etc. Podemos dizer que a interpretação de mundo e a própria formação do ser social seriam produtos de experimentações situadas, sendo estas o vínculo entre as gerações. Nesse sentido,

o que estabelece uma relação entre aqueles que partilham de uma mesma unidade geracional não são os conteúdos em si, mas as tendências formadoras de um coletivo surgidas a partir da apropriação desses conteúdos. Nesse sentido, o conceito de gerações rompe com a ideia de unidades geracionais concretas e coesas e nos instiga a centrar nossas análises nas intenções primárias documentadas nos conteúdos, ações e expressões de determinados grupos, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo (MOTTA e WELLER, 2010, p. 177)

Quando pensamos em um “eu” infantil migrante, essa ideia de geração sempre estará presente, uma vez que comumente se conta as gerações a partir do nascimento dos filhos de migrantes nas cidades de destino, ou seja, partem de uma perspectiva cronológica e biológica de nascimento (avós, pais, filhos, netos, bisnetos, etc), para o estabelecendo do elo entre as gerações, ou a partir de elementos que caracterizariam uma identidade nacional: idioma, músicas, danças, comidas e artesanato.

Paul Ricoeur (1997, p. 187) recorda que a ideia de geração implica em uma sequência de contemporâneos, predecessores e sucessores, “designando a cadeia dos agentes históricos como viventes que vêm ocupar o lugar dos mortos”. Ou seja, a criança nasce com a função de substituir um membro da família já falecido, em uma interpretação literária, o objetivo do nascimento da criança seria preencher um vazio. Em uma interpretação materialista, esse objetivo seria o de substituição da mão-de-obra perdida com o óbito do predecessor.

Por essa perspectiva, as crianças, como substitutas de alguém que morreu, aprenderiam as práticas sociais com os adultos, ou seja, haveria uma transmissão daquilo que se considera mínimo necessário para uma adequada socialização da criança, permitindo sua interação com outros indivíduos nos espaços sociais, na qual a criança vai aprender os mecanismos de ajustamento à sociedade na qual ela está inserida, ou seja, as orientações cognitivas, as regras de civilidade e a própria estrutura da sociedade, para que ocorra

a manutenção ou perpetuação das sociedades e não a substituição das sociedades.

Cada geração conta sua própria história, em seu próprio ritmo, de acordo com o tempo vivido, "a substituição das gerações subjaz, de uma ou de outra maneira, à continuidade histórica, com o ritmo da tradição e da inovação" (RICOUER, 1997, p. 188). Uma geração não substitui a outra, mas a partir da experimentação do espaço, das relações sociais estabelecidas, das práticas sociais aprendidas e criadas, uma geração produz novos conhecimentos, sem que se desfaça o elo com a geração predecessora.

O paradoxo é que, ao abolir a diferença entre o outrem de hoje e o outrem de outrora, ele oblitera a problemática da distância temporal e esquiva da dificuldade específica que está ligada à sobrevivência do passado no presente – dificuldade que faz a diferença entre conhecimento de outrem e conhecimento do passado (RICOUER, 1997, p. 250)

Isto é, o conhecimento produzido pela criança a partir da sua experimentação do espaço e das suas práticas sociais, contam uma história que será diferente daquela contada pelo adulto, mas sem perder o elo entre as gerações. Nesse sentido, o conhecimento do adulto não seria superior ao conhecimento da criança, apenas apresentaria perspectivas diferentes de compreensão da realidade.

Para Corsaro (2011, p.128) "embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que podem processar e compreender". Assim, quando essa criança vive em um contexto de migração, esse processo de construção do seu "eu" ou da produção do "conhecimento infantil", passa por constantes processos de interrupções e recomeços, o que pode gerar um conflito em seu interior e um conflito coletivo decorrente da própria pressão, ou opressão, feita pela sociedade adultocêntrica, para que ocorra a adesão completa da criança migrante aos princípios de moralidade e ética do país de destino, ou seja, o "eu" infantil migrante deve

ser exatamente da forma como o adulto, estabelecido ou nativo, compreende como sendo a imagem ideal dessa infância migrante.

Entretanto, seria o reconhecimento da existência de um “eu” particular e coletivo da criança que permitiria a existência da infância migrante, como uma fase da vida que seria individual, mas que possui um significado coletivo, muitas vezes entendido como homogêneo em sua pluralidade. Por exemplo: se pensarmos a infância a partir da biologia, as crianças e os adolescentes apresentarão características comuns e universais no espaço-tempo, o que possibilita sua categorização em fases: primeira infância (0 a 6 anos), infância (7 a 12 anos), adolescência (13 a 17 anos) e juventude (15 a 17 anos). Porém se considerarmos a história, a cultura, a origem, o lugar de vivência e o “eu” infantil migrante, essas crianças serão diversas e plurais.

Para Bianca Santos Chisté (2015, p. 54) “a criança e a infância são o que determinamos delas e por elas, não se referem a unidades e estruturas, mas a escolhas sucessivas que fazemos. Distribuímos seus papéis, sua importância, sua utilidade e finalidade”. Em outras palavras, os adultos estabelecem o significado de ser criança de acordo com o espaço em que estão inseridas e da experiência por elas vividas, estabelecemos o lugar da infância na sociedade.

A infância seria uma imagem fixa da criança no campo das representações sociais, isto é, a identidade da criança criada socialmente pelo adulto, de forma homogeneizada, com funções e utilidades previamente estabelecidas pelo adulto no imaginário social situada no espaço urbano e pensada a partir de etapas ou fases da vida humana.

Assim, a infância poderia ser compreendida a partir de vários olhares que se complementariam, sendo não somente uma construção social, mas também um sentimento, uma experiência que se vivencia em um determinado momento do desenvolvimento humano e que se convencionou associar à fase da vida em que somos socialmente considerados crianças. A criança é então um sujeito atuante, que interage com os adultos, com outras crianças e com o mundo, não apenas

reprodutora de códigos repassados pelos adultos, mas como sujeito de direito, histórico e cultural (MOURA e PUGA, 2020, p. 135)

Ao olhar o "eu" infantil migrante, embora visto de forma homogeneizada, deve-se considerar que as crianças estão em constante movimento e transformação de suas práticas sociais. No geral, a criança migrante não consegue superar a imagem do pequeno adulto, isto é, de acordo com a classe e a utilidade, a infância migrante seria reconhecida através das crianças em deslocamento transnacional e tratadas como adulto, sobretudo as que cruzam as fronteiras transnacionais desacompanhadas, que terminam por ter seu direito à infância negado, muitas vezes não sendo reconhecidas como iguais em relação às crianças estabelecidas.

## **5. Considerações Finais**

Na prática, o reconhecimento da infância migrante não significa o reconhecimento do "eu" infantil migrante ou de um "conhecimento infantil migrante", mas o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade da infância, a partir do estabelecimento de várias imagens da infância no espaço social. Sendo que a migração não se refere somente ao deslocamento transnacional, mas uma migração da infância para vida adulta, em um processo no qual o "eu" infantil migrante ainda estaria em construção, ou seja, ainda estaria suspenso a abstração para compreensão da utilidade e do valor do reconhecimento da infância migrante para a manutenção e sustentabilidade das sociedades e do status quo.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARTOLI, Estevan. Mercantilização da natureza, loteamentos fechados e apropriação da terra urbana na cidade de Manaus. In: OLIVEIRA, José Aldemir de (Org). **Espaços urbanos na Amazônia e Visões Geográficas**. Manaus: Editora Valer, 2011, p. 129-199.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Infância, Imagens e Vertigens** [livro eletrônico] São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, Espaço e Conhecimento: Crianças pequenas e grandes cidades. In: **Infância em Perspectiva**: Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p. 143 – 164.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FRAILE, Joaquin Siabra. **Diferencia entre os sistemas de Fichte y Schelling” de GWF Hegel**. 2008. Disponível em [https://www.academia.edu/244099/Sobre\\_la\\_Diferencia\\_entre\\_los\\_sistemas\\_de\\_Fichte\\_y\\_Schelling\\_de\\_G\\_W\\_F\\_Hegel](https://www.academia.edu/244099/Sobre_la_Diferencia_entre_los_sistemas_de_Fichte_y_Schelling_de_G_W_F_Hegel). Acesso em: 17 set. 2022.

GERMANI, Gino. Desenvolvimento econômico, urbanização e estratificação social. In: FRANK, Andrew Gunder (Org). **Urbanização e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, p. 109-134.

JEANPIERRE, Laurent. O Lugar da Exterritorialidade. In: **Travessias e Cruzamentos Culturais**: A mobilidade em questão. Helenice Rodrigues, Heliane Kohler (Organizadoras). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 183-202.

LANE, Sílvia T.M. O processo grupal. In: LANE, Sílvia T.M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 78 – 98.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. Fernanda Müller (Org). São Paulo: Cortez, 2010, p. 42-64.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. In: L'Homme et la société in: **Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie**. N. 31-32, 1974, p. 15-32. Disponível em [http://www.persee.fr/doc/homso\\_0018-4306\\_1974\\_num\\_31\\_1\\_1855](http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1974_num_31_1_1855). Acesso em: 14 set. 2022.

MAYALL, Berry. Relações Geracionais na Família. In: **Infância em Perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 165-186.

MISKOLCI, R. Do Desvio às Diferenças. In: **Teoria & Pesquisa**. Revista do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, n. 47, p. 9-42, jul/dez, 2005. Disponível em <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/43/36>. Acesso em: 15 out. 2022.

MOTTA, Alda Britto da. WELLWE, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. In: **Dossiê: A Atualidade do Conceito de Gerações na Pesquisa Sociológica**. Revista Sociedade e Estado. Nº 25. Agosto de 2010 <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200002>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOURA, Gheysa Daniele Pereira. PUGA, Lúcia. Infância Migrante in: **Epistemologias, Culturas e Vozes Interdisciplinares**. Otávio Rios ... [et al.] (Organizadores). 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020, p. 128-146. Disponível em <https://www.letrecapital.com.br/produto/epistemologias-culturas-e-vozes-interdisciplinares/> Acesso em: 07 ago. 2022.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. Revisão Maria da Penha Vilella-Petit. Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Com o Estado, Apesar do Estado, Contra o Estado: Os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. In: **Revista Cidades**. Vol. 7, n. 11, 2010, p. 13 – 47.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura** (Trad) Marcela Coelho de Souza & Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2012.