

## AS ESPACIALIDADES DA INFÂNCIA E O PAPEL DO BRINCAR NA GEOGRAFIA

The Spatialities of Childhood and the Role of Play in Geography

Las espacialidades de la infancia y el papel del juego en la geografía

Luana Caroline Künast Polon\*

\*Pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon, Brasil –  
luanacaroline.geografia@gmail.com

Recebido em 19/02/2025. Aceito para publicação em 02/09/2025.  
Versão online publicada em 23/10/2025 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

### Resumo:

A criança é um sujeito social histórico e guarda a condição de re(produtora) do espaço geográfico. Uma das formas pelas quais a criança produz espacialidades é por meio da brincadeira. Este artigo de revisão teórica e argumentativa parte do pressuposto de compreender o que é o brincar para a criança, utilizando, para isso, a perspectiva psicanalítica. Discorre sobre a relação espaço e criança, percebendo como se dá o processo de apropriação e constituição das espacialidades. Realiza uma retomada das concepções da Geografia da Infância e apresenta argumentos acerca das vivências espaciais da infância. Tal abordagem possui importância, dada a necessidade de se incluir a criança e as percepções da infância nos estudos geográficos. A criança produz territórios e ressignifica o espaço através de suas ações, e a brincadeira assume uma posição central nesse contexto. A infância, enquanto construção social, é sempre múltipla, assim como as espacialidades infantis fundadas no brincar são diversas. Em sua diversidade, as crianças constroem espaços imaginados que, muitas vezes, tornam-se incompreendidos ao olhar acostumado do adulto.

**Palavras-chave:** Geografia da Infância. Espaço Geográfico. Brincadeira.

### Abstract:

The child is a historical and social subject and holds the status of a re(producer) of geographical space. One of the ways children produce spatialities is through play. This theoretical and argumentative review article is based on the premise of understanding what play means to children, drawing on a psychoanalytic perspective. It examines the relationship between children and space, exploring how the process of appropriation and constitution of spatialities occurs. The article revisits the concepts of the Geography of Childhood and presents arguments regarding children's spatial experiences. Such an approach is particularly relevant given the need to include children's perspectives in geographical studies. Through their actions, children produce territories and re-signify space, and play assumes a central role in this context. Childhood, as a social construction, is always multiple, just as children's spatialities founded on play are diverse. Within their diversity, children construct imagined spaces that often become incomprehensible to the accustomed adult gaze.

**Keywords:** Geography of Childhood; Geographical Space; Play.

---

**Resumen:**

El niño es un sujeto social histórico y ostenta la condición de (re)productor del espacio geográfico. Una de las formas en que los niños producen espacialidades es a través del juego. Este artículo de revisión teórica y argumentativa parte de la premisa de comprender el significado del juego para los niños, desde una perspectiva psicoanalítica. Analiza la relación entre el espacio e los niños, observando cómo se lleva a cabo el proceso de apropiación y constitución de las espacialidades. Realiza una revisión de las concepciones de la Geografía de la Infancia y presenta argumentos sobre las experiencias espaciales de la infancia. Tal enfoque es importante, dada la necesidad de incluir a los niños y sus perspectivas en los estudios geográficos. Los niños producen territorios y resignifican el espacio a través de sus acciones, y el juego ocupa una posición central en este contexto. La infancia, como construcción social, es siempre múltiple, así como las espacialidades infantiles fundadas en el juego son diversas. En su diversidad, los niños construyen espacios imaginados que, a menudo, se vuelven incomprensibles para la mirada adulto acostumbrada.

**Palabras-clave:** Geografía de la Infancia. Espacio Geográfico. Juego.

## 1. Introdução

A brincadeira não é neutra. No brincar, residem inúmeros processos e relações que estão conectados a uma determinada escala temporal e geográfica. A criança brinca e cria/recria um mundo que é dela, mas que não deixa de ser reflexo do mundo real em que está inserida. O brincar revela que as formas de apropriação espacial da criança são diversas daquelas do adulto. Os adultos não entendem a brincadeira, porque o brincar se limitou, como construção social, à entrada no mundo adulto. “Brincar é coisa de criança!”.

Deste modo, este artigo originou-se a partir da participação como aluna especial nas discussões do componente curricular “Geografia das Infâncias: a espacialização do viver”, do curso de Doutorado em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>1</sup>. Na ocasião, foram promovidos diversos estudos em livros e artigos acadêmicos que aprofundavam as análises sobre a criança e a infância num contexto de produção/transformação do espaço geográfico.

Objetiva-se compreender como a brincadeira infantil se relaciona com o espaço geográfico, produzindo-o e ressignificando-o. Também perceber como a brincadeira é entendida enquanto manifestação de uma subjetividade infantil. Ainda, contribuir para os estudos da Geografia da Infância, área de pesquisa em evidente expansão e que assume a criança como protagonista na reprodução do espaço geográfico e na criação de territórios da infância.

---

<sup>1</sup> O componente curricular Geografia das Infâncias: a espacialização do viver foi ofertado no período letivo 2022/1 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia. A disciplina teve carga de 4 créditos e a atividade de ensino ocorreu de forma remota, sendo ministrada pelo professor Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), com a professora Ivaine Maria Tonini como responsável institucional na UFRGS.

O artigo se justifica pela crescente expansão das discussões sobre a criança na Geografia, em que tal sujeito ficava, comumente, restrito a uma esfera associada à do adulto ou como integrante da instituição escolar e alvo dos conteúdos geográficos. Abordagens mais recentes têm posicionado a criança em um local de protagonismo na constituição das espacialidades, e isso passa pelo brincar. A criança produz territorialidades ao se relacionar espacialmente e socialmente, especialmente com seus pares.

É realizada uma breve apresentação da perspectiva da brincadeira a partir de um olhar psicanalítico, sobretudo com base em Freud, para conceber uma visão acerca da brincadeira como reprodução das subjetividades do indivíduo. Tal visão é uma das possibilidades quando se busca compreender as motivações do brincar, seu significado e sua ruptura diante do mundo adulto. Também se discorre sobre a criança e o espaço, especificamente para compreender como a brincadeira ocorre neste.

Sobre o papel do brincar na constituição das espacialidades, percebe-se que esta envolve algumas concepções, como a apropriação do espaço por meio do brincar, através da interação. Além disso, as vivências espaciais podem ser entendidas como um processo. Questiona-se a visão de que o espaço pode ser apenas um palco para o desenvolvimento da brincadeira infantil. Também se concebe um elemento de subversão no uso e na ocupação do espaço pelas crianças, bem como a formação de segregações que se desenrolam na apropriação espacial.

Compreende-se que os espaços comunicam, não determinam, mas condicionam as brincadeiras infantis. As crianças têm o potencial de transformar os espaços, objetos e ações em narrativas próprias da infância. Com isso, criam espacialidades que lhes são próprias e que se situam em um contexto em que se consideram infâncias plurais. Para a Geografia, interessa conhecer as dinâmicas da infância em relação ao espaço, as territorialidades que se constituem na apropriação espacial e as transformações do espaço geográfico a partir das demandas das crianças.

## 2. Metodologia

O presente artigo tem origem em uma revisão de literatura realizada no âmbito dos estudos sobre a infância, sendo, portanto, um estudo de caráter qualitativo. Trata-se de uma abordagem exploratória, uma vez que se propõe a aprofundar a compreensão sobre um tema específico. Como recurso metodológico para a construção do artigo, foram utilizados referenciais da própria Geografia, tanto em um contexto mais amplo de abordagem dos

---

conceitos e temas quanto, de forma específica, da Geografia da Infância. Também foram considerados autores que apresentam uma perspectiva histórica e sociológica do conceito de infância, no contexto do desenvolvimento da sociedade ao longo dos séculos.

### 3. Desenvolvimento

Os conceitos de “criança” e “infância” vêm passando por muitos debates ao longo do tempo em várias áreas do conhecimento. A concepção que se tem atualmente de criança não é uma informação atemporal, pois está pautada nas condições sociais do contexto em que se insere. Como conceito, a criança tem ocupado posições diversas na modernidade, as quais se relacionam com as exigências e necessidades dos adultos. Já como categoria geracional em si própria, a infância é múltipla, composta por sujeitos sociais que constroem histórias a partir de suas vivências, mudando conforme se transforma o mundo, mas sem deixar de ser infância. Ainda assim, a infância é revisitada com frequência, sobretudo por ser um conceito relativamente novo, já que o sentimento de infância emerge durante os anos do século XVII.

A criança deixa vagarosamente a condição de sujeito inferiorizado socialmente para ocupar uma posição de sujeito que precisa de preparação para se tornar adulto durante o transcorrer do século XIX, com destaque também para a preocupação higienista, sobretudo pela elevada mortalidade infantil da época. Esse contexto se amplia no início do século XX, quando Sigmund Freud introduz a noção do inconsciente, abrindo espaço para novos debates sob uma perspectiva inédita, que passa a questionar a visão implantada acerca da inocência da criança.

A Psicanálise, então, traz um novo discurso sobre o ser humano, não como indivíduo (objeto da ciência), mas como marcado pelo inconsciente, por essa “outra cena” ao mesmo tempo inquietante e familiar, um ser humano passível de sonhar, amar, desejar, construir crenças, odiar, culpar-se, etc (Prizskulnik, 2004, p. 74).

Freud (1996) se preocupa em compreender a brincadeira infantil e os motivos pelos quais a criança não brinca, para além da questão econômica, visualizando também a dimensão do prazer presente nessa atividade. Observou que, mesmo em bebês que ainda não possuíam o domínio da linguagem oral, a brincadeira era representativa de sentimento em relação ao mundo externo. A brincadeira, que muitas vezes poderia ser tida como uma dinâmica sem um contexto subjetivo, sob a ótica das análises freudianas toma sentido e é passível de interpretação. Além disso, torna-se a base para tratar de questões psíquicas que possam estar

---

presentes. Por isso, as contribuições dos estudos e obras de Sigmund Freud são relevantes nos Estudos da Infância.

Na perspectiva de Freud (1996), as crianças, na brincadeira, repetem tudo aquilo que lhes chamou atenção e as impressionou na realidade, em seu cotidiano. Através do brincar, elas podem reagir em conformidade com a impressão que o ocorrido causou nelas, segundo a intensidade das sensações. Nessa dinâmica, a criança se torna responsável pela ressignificação do vivenciado, pois é ela quem está no comando. Como as crianças geralmente brincam de reproduzir aquilo que existe no mundo adulto, considera-se que nelas haja um desejo dominante, que é justamente o de crescer. As brincadeiras das crianças não necessariamente repetem apenas impressões boas, sendo comum a repetição de situações desagradáveis pelas quais a criança passou, muito embora, nesse momento, sob a ótica que ela imprime ao ocorrido.

Um exemplo disso é a criança que é vítima de bullying e que, na brincadeira, pode se tornar agressiva, sendo que, no cotidiano, não reage com agressividade às situações. Isso pode representar que, naquele espaço de dominação criado no brincar, ela é quem estabelece as regras, agindo conforme gostaria de agir (Id = inconsciente) se não sofresse repressão social (Superego = aspecto moral). Nesse contexto, a criança pode se colocar em diferentes condições, como a de ser aquela que agride, a dos pais que punem a criança agressora ou a dos integrantes da equipe escolar que reprimem o agressor, dentre outros. Depois da brincadeira, a criança não passa a agir assim em seu contexto diário – como agressora (pelo menos não em condições normais) –, mas retoma suas rotinas, nas quais continuará agindo racionalmente (Ego = personalidade de cada sujeito) diante das agressividades das quais eventualmente seja vítima.

Hermine von Hug-Hellmuth foi pioneira – após os estudos de Freud e nem sempre concordando com ele – no sentido de apresentar a brincadeira como possibilidade terapêutica para crianças. Apesar de não ser tão referenciada, talvez por sua precoce morte, Hug-Hellmuth deixou importantes contribuições sobre os jogos e as brincadeiras na compreensão do mundo infantil, sobretudo do seu inconsciente. Após ela, as contribuições de destaque nesse campo de estudo são de Anna Freud e Melanie Klein. A primeira era filha de Sigmund, pedagoga e se debruçou sobre a psicanálise infantil. A segunda é uma das maiores referências no estudo da psicanálise infantil, com décadas de produção sobre o tema, fundando o que se convencionou chamar de “Teoria Kleiniana” e sendo uma das pioneiras da “Teoria das Relações Objetais”.

Relações objetais são aquelas que a criança estabelece com os objetos que estão ligados à satisfação de suas necessidades ou também de seus desejos. Pode ser um objeto em si (quarto),

parte dele (berço), uma pessoa (mãe), parte de uma pessoa (seio) ou mesmo uma atividade (balançar). O ser humano busca satisfazer as tensões de desejos insatisfeitos, logo, estabelece objetos para isso (Greenberg; Mitchell, 1994). As principais diferenças da teoria de Klein em relação às considerações de Freud sobre as relações objetais são: ênfase menor nos impulsos biológicos e maior importância aos padrões de relacionamento; abordagem que prioriza a questão materna e não a figura paterna – no entanto, essa figura materna não necessariamente é a mãe, mas aquele que cuida e estabelece vínculos –; e a busca por contato e relacionamento, e não a questão sexual (impulsos), como constituição da motivação humana.

Quando se pensa no brincar em um contexto psicanalítico, entende-se que o ato do brincar em si é um conteúdo manifesto, enquanto dinâmica que está ocorrendo espacialmente. As atividades da brincadeira estão embasadas nos conteúdos latentes. Por isso, muitas crianças aderem a condutas, durante a brincadeira, que não condizem com suas ações nos momentos em que não estão brincando. Na condensação, o conteúdo latente se torna manifesto, representando várias significações inconscientes. No deslocamento, ele está presente em coisas mais sutis e aparentemente insignificantes, por vezes nem percebidas por aquele que observa a criança na brincadeira.

A brincadeira não está associada obrigatoriamente aos espaços físicos do brincar – brinquedoteca, praças, parques –, já que o próprio brincar é uma dimensão espacial. O brincar é a dimensão vivencial e experiencial, é o que a criança vê, sente e faz nele. O espaço em si não cria o brincar, já que a criança pode estar em um parquinho e não brincar. Mas o brincar sempre cria espacialidades, as quais podem ser influenciadas pelas condições do espaço material. Da mesma forma, o objeto é significado a partir do uso que se faz dele, de modo que qualquer objeto pode virar brinquedo. Cada sujeito que brinca dá ao objeto um significado único, relacionado às suas vivências prévias. É nesse contexto que se fala também do animismo, como dinâmica própria do desenvolvimento da criança.

Quando brinca, a criança registra elementos do seu mundo de uma forma que lhe convém, vivenciando a criação dos espaços do brincar, onde se fundem conteúdos latentes e manifestos. O brincar é próprio do sujeito, é onde a pessoa se insere no mundo do imaginado, de modo que o contrário de brincar não é a seriedade, mas sim o mundo real (Freud, 1996). O contexto do real é onde a brincadeira deixa de existir, onde os conteúdos latentes são contidos como possível, quando o Superego atua por meio da internalização das proibições construídas desde o nascimento. A criança, quando brinca, ao contrário do que se pode pensar, leva muito

---

a sério o que está fazendo, com comprometimento, e “cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos do seu mundo de uma forma que lhe agrade” (Freud, 1996, p. 135).

No contexto dos métodos terapêuticos, o brincar equivaleria à associação livre pensada por Freud. Na catarse, há uma descarga psíquica que produz alívio em relação a sentidos e ideias contidas (conteúdo latente). Nesse processo, as memórias patogênicas são trabalhadas. No brincar, também há um processo catártico. É por meio dele que o conteúdo latente é elaborado, tornando-se manifesto pelas interações criadas nesse espaço particular da brincadeira. O brincar é, portanto, uma oportunidade relevante para a aproximação com a criança e seu mundo interior. Segundo Freud (1996), a criança consegue distinguir a brincadeira do mundo real, ligando situações e elementos imaginados às coisas que pertencem à realidade. Isso diferencia a brincadeira da fantasia, já que há a noção de que o brincar é uma representação, mas não se funde ao real.

Quando cresce, a criança para de brincar com objetos em si, mas continua um processo que pode se perpetuar na vida adulta: a criação das fantasias. Essas fantasias persistem porque a renúncia ao prazer de brincar não ocorre de fato, mas é substituída por alguma outra fonte de satisfação (Freud, 1996). A diferença é que a criança não costuma sentir inibição ao brincar, enquanto o adulto esconde suas fantasias, sobretudo em uma sociedade que condena tudo o que não seja produtivo segundo os moldes do capitalismo.

O brincar da criança é determinado por desejos; de fato, por um único desejo – que auxilia o seu desenvolvimento, o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos (Freud, 1996, p. 137).

Já do adulto, espera-se que ele não continue a brincar – ou fantasiar – depois de ter passado pela infância. Espera-se do adulto a seriedade, a atuação no mundo real, logo, o adulto sente vergonha de suas fantasias, justamente porque estas são consideradas como coisas de criança.

Compreendida a importância da brincadeira como processo subjetivo, é preciso destacar que o brincar é o pilar do desenvolvimento humano e também uma base da condição humana, por isso, ele precisa ser visto de forma interdisciplinar. O brincar só pode ocorrer na cultura, onde estão os sujeitos e os elementos do brincar. Nesta perspectiva, considera-se que, com a interação com o mundo externo, no contexto social, é que ocorre o processo de humanização.

O indivíduo se caracteriza como sujeito cultural e social a partir da intervenção de alguém. É neste sentido que a maternagem é importante – independente de quem a faça – pois é onde sentidos, significados, subjetivações e afetos são constituídos. Esse brincar cheio de afetividade e cuidado é a base para a construção de um espaço relacional que é próprio do brincar (Vygotsky, 2001).

Assim, quando colocamos as regras do adulto no ato de brincar das crianças, estamos inserindo a criança de volta na já refutada ideia de adulto em miniatura. O jogo é diferente, ele possui motivações diversas, sentidos e resultados diferentes do brincar. Por isso mesmo é que comumente se diferenciam os conceitos, pois ambos os atos produzem efeitos subjetivos diferentes.

A brincadeira, sobretudo no contexto atual, onde tudo é cronometrado, depara-se com a contradição entre os tempos. Cronos, na Mitologia Grega, é a personificação do tempo. Refere-se ao tempo calculado, quantificado, aquele passível de medição. É neste tempo que as atividades da sociedade atual estão ocorrendo, marcadas pelo movimento do relógio. Já Kairós, nos mitos gregos, é a personificação do tempo oportuno, ou do tempo vivido, experiencial. A brincadeira acontece no Kairós, naquele tempo que não é necessariamente produtivo, no ócio. No entanto, o brincar é limitado pelo Cronos, sobretudo em uma sociedade onde tempo é dinheiro.

O brincar, portanto, é visto como coisa de criança, perda de tempo, pois não produz nada que seja quantificado ou valorizado pelo dinheiro. Assim, é comum que as pessoas adultas se distanciem do brincar, do jogar e de tudo o que é lúdico. E, quando se permitem, é depois de ter realizado todas as demais tarefas – trabalho, limpeza da casa, cuidados com filhos, estudos – como uma consolidação da atividade ociosa. E, por vezes, quando o adulto se permite o brincar, ainda é com culpa por não estar produzindo algo “útil”.

Os adultos tentam inserir a criança em um tempo e espaço que consideram ser o adequado: o Tempo do relógio. Por isso, quando a brincadeira precisa acabar, a criança sofre. O espaço também é construído pelos adultos para a brincadeira, mas que não necessariamente é o espaço em que a criança vai brincar. É neste sentido que urge a necessidade de se pensar em um “espaço desacostumado” (Lopes, 2018). Há uma clara distinção entre as coisas que são de criança e que podem ser apropriadas por estas, e as coisas de adultos, que figuram numa esfera inatingível para aquele que ainda não o é, ao menos que seja pelo meio da imaginação, do faz de contas, de uma fuga do mundo real.

Neste sentido, “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” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 104). Em cada grupo social, as subjetividades acerca da infância se manifestam de formas diferentes, criando-se espaços próprios para a criança na multiplicidade dos espaços sociais. Nestes espaços criados para a criança, ela pode ser quem ela é, muito embora seja de fato um espaço criado e limitado pela visão do adulto, e que nem sempre seja condizente com as necessidades físicas e psíquicas da infância. Neste sentido, a infância é, muitas vezes, vivida da forma como a criança pode, mas não como ela gostaria.

A brincadeira da criança não se restringe a um espaço delimitado socialmente. De modo que pequenos ritos também são brincadeiras e tratam de inserir a criança no mundo do adulto, ainda que lentamente, pela repetição e reafirmação da cultura. É nesses ritos que a criança compreende o papel de cada um na sociedade. Quando ela brinca de professora e aluno, por exemplo, ela representa por meio da encenação uma atividade que é própria do mundo adulto – ao personificar a professora – mas também assume uma conduta que lhe pareça interessante naquela ocasião – ao personificar o aluno – que pode ser estudioso ou bagunceiro, simulando características que ela observou nesses tipos de sujeitos.

A Geografia Cultural possibilitou que novas teorias e metodologias com viés interdisciplinar e compromisso político lançassem outros olhares sobre os conceitos geográficos e a sociedade. É neste contexto que grupos antes marginalizados ganham visibilidade na Geografia, como é o caso das crianças. Os estudos da Geografia da Infância se pautam especialmente na compreensão das relações da criança em sua vida cotidiana e o comportamento espacial, bem como a construção da identidade e dos territórios da infância.

Guitart (2007, p. 209, t.n.)<sup>2</sup> analisa que “a geografia da infância, enquadrada na geografia social e na nova geografia cultural, também foi responsável por enfatizar essas particularidades para tornar visível a multiplicidade das infâncias”. As discussões que permeiam a Geografia da Infância estão embasadas metodologicamente na Teoria Fenomenológica, sob uma perspectiva teórica que estuda a questão social sob a ótica das experiências subjetivas dos sujeitos, com vistas a perceber como estes definem e interpretam seu meio e seu cotidiano (Guitart, 2007).

---

<sup>2</sup> No original: “la geografía de la infancia, enmarcada dentro de la geografía social y la nueva geografía cultural, se ha encargado también de enfatizar estas particularidades con el fin de visibilizar la multiplicidad de infancias”

Algumas questões que são abordadas no contexto da Geografia da Infância incluem as rotinas vivenciadas pelas crianças e sua relação espacial, as diferentes infâncias que existem em espaços e tempos diversos, o fato de que as crianças estiveram presentes em momentos históricos importantes e até mesmo na produção de territórios no Brasil e no mundo (funções que as crianças exerciam e que eram naturalizadas), a própria forma desigual como as crianças ocupam os lugares, em conformidade com cada sociedade, além das múltiplas infâncias existentes, num sentido de desenraizar o conceito de criança como unidade homogênea (Lopes, 2008).

A geografia da infância estuda os espaços ocupados, imaginados e desejados pelas crianças; espaços onde elas são excluídas ou marginalizadas, espaços onde brincam, formam e constroem suas identidades (Guitart, 2007, p. 204, t.n.)<sup>3</sup>.

Apesar da abrangência e importância dos temas correlacionados aos Estudos da Infância, Qvortrup (2001) analisa que estes assuntos ainda não são amplamente debatidos por áreas como a Economia, a Ciência Política e mesmo a Geografia.

Todas as sociedades possuem historicamente uma forma de situar a criança e de pensar na infância. O sentimento de infância no continente europeu começa no contexto das navegações, influenciado inclusive pelo contato com outras culturas, num processo de alteridade (Lopes; Vasconcellos, 2006). Há, neste sentido, uma apropriação da condição de infância, o que não se tinha até aquele momento, de modo que a criança era integrada nos espaços coletivos. Neste processo da família se voltar para o interior de si, os espaços da coletividade ganham novos significados; a rua, por exemplo, deixa de ser o espaço da socialização e se consolida como espaço de deslocamento.

Logo, entende-se que aquele não é um local apropriado para a criança. Os espaços da criança são, basicamente, a casa e a escola. Essa retirada da criança do mundo adulto, onde antes ela estava integrada, cria novos espaços e dinâmicas que são consideradas acertadas para o público infantil. Os espaços da criança são tidos como locais seguros para o desenvolvimento infantil, envolvidos pela noção de proteção e preparação para o mundo adulto. No entanto, são também espaços limitantes, de confinamento – vide a escola – e de controle da liberdade (Lopes; Vasconcellos, 2006).

---

<sup>3</sup> No original: “La geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades”.

Esta visão aproxima-se do que se chama de território, por isso mesmo a possibilidade de se falar em territorialidades da infância. O território, em uma perspectiva cultural, é visto como dimensão simbólica e subjetiva, um produto da apropriação simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. O território pode ser entendido como um símbolo cujo significado só pode ser interpretado dentro do contexto cultural em que está inserido (Haesbaert, 2004). Deste modo, através das interações entre si e com o espaço que é a elas destinado, as crianças criam territórios da infância, os quais só são plenamente vividos pelos que se inserem neste grupo social repleto de simbologias.

Ainda que os adultos tentem compreender essas territorialidades da infância, é sempre numa perspectiva “de fora”, pois já não são mais parte do grupo em questão, já que pertencem agora ao mundo dos adultos. Estes territórios da infância criam e reforçam a identidade cultural daqueles que os compõem. Cabe destacar que os territórios infantis não necessariamente se constituem em espaços criados para a criança – parques, praças, escola – mas em espaços múltiplos construídos pelas interações das crianças quando brincam, o que pode se dar em qualquer lugar.

Os territórios infantis não só variam em função das particularidades e dos contextos temporais e geográficos, mas também com base nas diferenças dos diversos grupos sociais. Estes territórios delimitados pelas relações que os compõem podem se cruzar ou sobrepor com outros territórios infantis diversos, os quais, em suas alteridades, podem descortinar os conflitos sociais. Apesar disso, há uma identidade comum que é a própria infância.

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 (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 119).

Os territórios, assim, são marcados também pelo significado afetivo que os diversos grupos sociais atribuem a eles, não apenas pelos objetos materiais que os constituem e comumente caracterizam.

A forma pela qual as crianças se apropriam dos espaços é dotada de ambiguidades, de modo que há uma contradição entre os simbolismos coletivos e individuais. Espaços que são feitos para a criança e que denotam segurança e conforto, como é o caso do próprio berço, podem ser também espaços para os quais a criança mostra resistência em ir. Neste sentido, a criança brinca e interage com este espaço, ele lhe aconchega e acalma. Mas, quando chega a

---

hora de dormir, o berço se torna um local ao qual a criança se mostra incomodada em ir.

Os espaços são, assim, ressignificados conforme o tipo de uso que é feito deles ou com eles. O mesmo ocorre com o ambiente escolar, que é o espaço da aprendizagem e socialização. Mesmo que nele exista a brincadeira, os colegas, o afeto dos professores, é também um local ao qual muitas crianças resistem em ir, pois é igualmente o espaço que separa a criança dos pais, um local de confinamento e onde podem ser desenvolvidas atividades com as quais a criança não se cativa.

Quando se pensa na apropriação do espaço urbano por parte das crianças,

[...] observa-se, no entanto, que o tempo livre das crianças transcorre, cada vez mais, “entre quatro paredes”, em espaços privados e semipúblicos e que, como consequência, suas atividades de lazer vão se privatizando e institucionalizando. Essa privatização implica, ao mesmo tempo, uma maior segregação social e espacial das crianças em seu tempo livre (Guitart, 2007, p. 206, t.n.)<sup>4</sup>.

Essa realidade se verifica em muitos lugares, mas, sobretudo, em grandes cidades. Os espaços são ocupados pelas atividades do mundo adulto, restando cada vez menos para a apropriação por parte das crianças. Somam-se a isso os medos que são vinculados aos espaços públicos, especialmente no que tange à violência, mesmo que estudos demonstrem que o local onde as crianças mais são vítimas de agressores é dentro das próprias casas (Pain, 2006).

Essa segregação das crianças está relacionada também a uma visão historicamente construída ao redor destas, colocando-as no papel de formação para o mundo adulto, no qual se atingiria o patamar de cidadania, logo, não podendo gozar dos mesmos direitos até que se atinja essa condição. Guitart (2007) demonstra, a partir de revisão bibliográfica, que a realidade da infância nas áreas rurais possui suas particularidades em relação à vida das crianças que habitam as áreas urbanas. Há percepções de que há um contato mais próximo com a natureza, porém, ainda assim, nota-se que as vivências infantis têm se estabelecido cada vez mais em espaços privados e semiprivados. Há ainda profundas diferenças entre a vida das crianças de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, de modo que o acesso aos espaços e objetos do brincar revela as desigualdades sociais existentes.

---

<sup>4</sup> No original: “[...] se observa, sin embargo, que el tiempo libre de los niños transcurre, cada vez más, “de puertas adentro”, en espacios privados y semipúblicos, y, como consecuencia, sus actividades de ocio van privatizándose e institucionalizándose. Esta privatización comporta, a la vez, una mayor segregación social y espacial de los niños en su tiempo libre”.

Apesar dos avanços recentes na tentativa de situar a criança como sujeito histórico, “[...] as crianças e suas infâncias ainda se apresentam marcadas por suas invisibilidades” (Lopes, 2008, p. 79). Para tanto, algumas concepções sobre a infância se fazem necessárias. Segundo James e Prout (1997), a infância deve ser considerada como uma construção social, ou seja, ela não é inata ao ser humano, mas foi construída no decorrer do tempo e varia conforme a sociedade. A infância é um conceito que sofre variações dependendo do local e do tempo, não podendo ser dissociada do sexo, da questão étnica e também da classe social, ao risco de esvaziamento e homogeneização do conceito.

As culturas das crianças, suas relações sociais e a relação destas com a cultura geral devem ser estudadas. As crianças, sendo sujeitos sociais, devem ser vistas como atores na construção da vida social, tendo também importância na vida dos sujeitos que convivem com estas. Os métodos que observam as relações humanas segundo a etnicidade são importantes para compreensão da infância, ou das infâncias, já que estas são significativamente variáveis. Ao mesmo tempo em que os estudos sobre a infância estão ocorrendo, a sociedade está mudando; portanto, pensar esse conceito está relacionado com a própria reconstrução da ideia de criança e da sociedade.

No caso da Geografia da Infância, é preciso considerar a criança como sujeito social na construção dos espaços. Ao brincar, a criança ressignifica o meio, cria territórios e imprime novos sentidos às coisas. Assim, reconhecer o papel social da criança, com suas particularidades, é inserir na história da construção do mundo um sujeito que teve por muito tempo sua presença negada ou minimizada. O conceito de infância, em sua origem, está associado à não-presença, à não-importância – fari (fala) e in (negação) – ou seja, ligado a uma pessoa que não tem voz socialmente. E é justamente essa ideia que os conhecimentos da Geografia da Infância ajudam a desconstruir, já que as crianças estão inseridas nas dinâmicas sociais e na (re)produção espacial historicamente, ocupando lugares e constituindo territórios que muitas vezes ainda são pouco compreendidos pela visão do adulto.

Há algumas possibilidades para se pensar como a criança se apropria do espaço por meio da brincadeira. Uma delas é conceber essa apropriação como interação, de modo que, enquanto brinca, a criança cria espacialidades, ao mesmo tempo em que as condições espaciais influenciam a brincadeira. Observa-se que é sempre um processo condicionado, já que não se pode falar em determinismo, uma vez que a criança enxerga o espaço e intervém nele apesar de seu uso comum na visão do adulto.

As vivências espaciais podem ser concebidas também como processo. Isso porque há uma continuidade que pode se prolongar no decorrer do tempo. Esse processo, no entanto, não é necessariamente linear e ininterrupto. A brincadeira se faz em momentos diversos, no mesmo espaço, o qual é transformado conforme o enredo do momento. Exemplo disso são as crianças que brincam na mesma rua durante a infância e que formam agrupamentos para brincar. Não obrigatoriamente serão sempre as mesmas crianças; os tempos são diversos, mas o espaço físico é o mesmo, então o que muda é o significado que ele assume.

Pode-se pensar ainda no espaço como palco para a brincadeira infantil, no qual as narrativas decorreriam. Conforme mudam os tempos e os atores, mudaria também o espaço e sua significação. Porém, esta definição talvez não seja a mais adequada. Isso porque a criança não atua na brincadeira, mas vivencia o espaço naquele momento como contrário da realidade. Ela brinca, mas sabe que aquilo não é o mundo real. Não é por menos que, quando a brincadeira se desfaz, o mundo real se apresenta de volta, mas não necessariamente a seriedade.

Outra relação intrínseca à constituição das espacialidades do brincar é a própria subversão do espaço. Existem espaços vedados às crianças, delimitados pela perspectiva adulta como impróprios. A criança pode, ou não, entender que aquele espaço é proibido, mas acessá-lo mesmo diante da perspectiva contrária. Isso ocorre, sobretudo, quando estão com seus pares, o que parece lhes conferir uma coragem a mais para transcender as recomendações do adulto. É possível se pensar em uma violação da territorialidade construída pela visão adultocêntrica sobre o que é adequado ou não para a criança, sem considerar o mérito da questão, porque, de fato, existem lugares sensíveis à presença das crianças, sob riscos diversos.

A apropriação dos espaços através da brincadeira infantil pode ser vista também sob a perspectiva da subversão da ordem. Causa, comumente, estranhamento nos adultos as formas pelas quais a criança utiliza os objetos e como se relaciona com o espaço. É necessário se pensar que, no processo da brincadeira, há uma ressignificação das coisas e das situações e que tudo pode ser transformado pelo olhar infantil. Não raro, uma árvore se transfigura em casa, um lençol sobre cadeiras em cabana, folhas viram comidinha, bem como uma infinidade de situações possíveis no mundo da brincadeira. Porém, ainda que as plantinhas se transformem em “alimento”, dificilmente se verá a criança ingerindo-as. Mesmo pequenas, elas fazem uma dissociação entre imaginado e real.

No uso e ocupação dos espaços, há uma segregação que se estabelece entre adultos e crianças e que se estende para grupos diferentes de crianças em alguns casos. Essa segregação

é temporária e se limita ao momento de ir embora, mesmo que possa se constituir em outros momentos, como encontros frequentes entre crianças de um mesmo bairro e que não “se misturam” com outros agrupamentos. Ao se agruparem, as crianças se afastam do mundo adulto e criam sua própria organização interna, que pode possuir uma hierarquia definida por variados preceitos. Essa organização está relacionada também com a constituição de identidades e um senso de comunidade.

Por fim, é possível se pensar ainda na questão da abstração quanto aos elementos existentes no espaço. Processo este que parece ter maior evidência na infância do que na perspectiva do adulto. Lopes (2018, p. 98) analisa que “adultos e crianças sabem que os espaços não apenas falam das pessoas que ali vivem e estão, mas também que os espaços falam com as pessoas”. Na constituição das espacialidades da infância, há um processo iminente de ressignificação espacial que abarca os objetos e as ações numa lógica própria da criança. As territorialidades que se formam a partir das interrelações sujeito/meio permitem uma dinâmica que está na base da formação identitária desses sujeitos e que perpassa aquilo que a dimensão espacial comunica.

#### 4. Considerações Finais

Um fato importante de destacar é que a infância é sempre múltipla. Não existem infâncias iguais em contextos geográficos e temporais distintos. Sendo plurais, as infâncias e suas manifestações possuem diferentes formas de apropriação espacial. Essa alegação é de suma importância para a Ciência Geográfica, uma vez que as crianças devem ser consideradas como agentes sociais promotores de transformações no espaço geográfico, seja através de suas necessidades ou por meio de sua ação direta no meio.

Ao longo do tempo, as crianças nem sempre foram vistas como sujeitos de direito e como construtoras da história. Por isso, cada vez mais se faz um resgate do papel social delas. Na Geografia, se torna necessário perceber como as crianças fazem uso do espaço, as vias pelas quais se apropriam dele e quais significados atribuem ao contexto espacial. Também é necessário observar quais territórios criam e sob que situações. Além disso, é importante analisar as diferenças entre as apropriações espaciais das crianças de um lugar para o outro, bem como as subjetividades nas relações sujeito/meio no contexto da infância.

O brincar não é uma ação desprovida de significados. A brincadeira é o contrário do mundo real e não necessariamente da seriedade. É na brincadeira que a criança exterioriza

suas concepções e sentimentos. É no brincar que a criança constitui sua personalidade e sua identidade, em uma relação com seus pares, com os adultos e com o espaço. O brincar, neste sentido, tem um papel central como intermediário entre as percepções infantis e a significação do espaço. De modo que a dimensão espacial se transforma em conformidade com o tipo da brincadeira. Quando esta finaliza, o espaço reassume sua posição comum, muito embora não sem as marcas da presença da criança e sua intervenção.

É cada vez mais importante que a criança desempenhe o papel de sujeito ativo nas discussões geográficas. Que sejam percebidas as rugosidades espaciais das ações das crianças, conhecidos os territórios da infância e consideradas as espacialidades infantis, muito embora, percebendo a dimensão da brincadeira como elemento impulsionador dessas concepções. O ponto central é não perder de vista que as vivências infantis dinamizam o espaço geográfico através do brincar e que há uma organização espacial e temporal própria da infância.

## 5. Referências

FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 18, p. 11-75. (Obra original publicada em 1920).

FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 9, p. 131-143. (Obra original publicada em 1908).

GREENBERG, Jay R.; MITCHELL, Stephen A. **Relações objetais na teoria psicanalítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIART, Anna Ortiz. Geografías de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y de entender el mundo. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, v. 49, p. 197-216, 2007. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf>. Acesso em 18 out. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. São Paulo: Edusp, 2004.

JAMES, Allan; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2. ed. Londres: Falmer Press, 1997.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

---

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, Ano 23, nº 79 jan./jun. 2008, p. 65-82. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052>. Acesso em 19 nov. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PAIN, Rachel. Paranoid parenting? Rematerializing risk and fear for children. **Social & Cultural Geography**, v. 7, n. 2, p. 221-243, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649360600600585>. Acesso em 19 nov. 2022.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In: DU BOIS-REYMOND, Manuela; SUNKER, Heinz; KRUGER, Heinz-Hermann (Ed.). **Childhood in Europe**. New York: Peter Lang Pub, 2001, p. 215-241.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.