

# CULTURAS INFANTIS NA CIDADE: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS PARA A PESQUISA

MULLER, Fernanda - UFRGS

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n. 07

Agencia de Financiadora: não contou com financiamento

## Introdução

Já é aceito que a infância é uma categoria social, assim como classe e grupos de idade. O pensamento de Áries (1981) contribui para isso ao defender o surgimento da infância como consequência da mudança do comportamento adulto. Contrário a isso, Corsaro (1997) concebe as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, afetam e são afetadas pela sociedade. Esse entendimento sinaliza que a Sociologia da Infância assume que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 5).

O presente trabalho apresenta uma pesquisa em desenvolvimento que se debruça sobre a infância a partir da problematização do espaço e das culturas infantis, tendo a Sociologia da Infância como referencial teórico e a cidade de Porto Alegre como campo empírico. Porto Alegre é considerada uma cidade educadora. Este conceito origina-se em Barcelona e é fruto de um projeto multidisciplinar, que define o caráter educativo de uma cidade.

Isto implica compreender:

- Como a *cidade* se revela *educadora* às crianças?
- De que forma a produção de culturas infantis aparece na cidade?
- Como as crianças interpretam os espaços [educadores] da cidade?

A seguir apresento um ensaio teórico que se compromete em perseguir essas questões.

## 1. Culturas Infantis: alguns conceitos da Sociologia da Infância

Corsaro (1997, p. 95) questiona o porquê das crianças terem sido tão ignoradas na Sociologia e argumenta que “crianças estão merecendo estudos como crianças”. Qvortrup (apud Corsaro, 1997, p. 7) observou que as crianças não têm sido tão ignoradas quanto marginalizadas nessa disciplina. E isto é entendido pelo autor em função das posições subordinadas das crianças na sociedade e nas concepções tradicionais sobre a infância e a socialização. Se as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas sobre a socialização defendem que crianças e adultos são igualmente participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas, as teorias tradicionais concebem as crianças como consumidoras da cultura produzida pelos adultos (Corsaro, 1997).

Geertz (1978, p.15) entende que “o homem está amarrado a teias de significado construídas por ele, sendo a cultura, essas teias” e esclarece que a cultura aproxima-se da idéia de “sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana” (1978, p.58). Partindo desse conceito amplo, Corsaro (1997, p. 95) enfrenta a questão específica, asseverando que “Crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte, e contribuem para, culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos”. A consideração das crianças como sujeitos de pleno direito, ativos, conectados à trama social, aponta para a capacidade de produção simbólica das crianças e a “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.” (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 20).

Corsaro (1997, p. 95) define cultura infantil "como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares". A concepção das crianças, a partir dessa postura, corrobora a visão de infância exposta por James e Prout (1997, p.7) como “duplamente construída para as crianças e por elas”.

A legitimidade das crianças não acarreta autonomia da trama social. Isto quer dizer que as culturas infantis estão conectadas com outras manifestações culturais mais amplas, ou seja, “Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da ‘gente grande’” (Fernandes, 1961, p. 172). Sempre vale enfatizar que existem ações transmitidas entre e pelos grupos de crianças e que não sofrem interferência direta dos adultos.

## 2. A Cidade Educadora

A partir do pensamento que se origina na Grécia, Freitag (2002) mostra que muitas das representações urbanas atuais estão enraizadas num tempo histórico. No que se refere à fragmentação dos espaços da cidade, Le Corbusier em meados do século XX, imprimiu forte influência, sugerindo:

[...] dividir o espaço urbano em diferentes áreas, respeitando as diferentes funções da cidade que haviam sido definidas em Atenas, a saber: habitação, trabalho, transporte, lazer. A esses princípios foram acrescidas às idéias de separar as vias dos pedestres dos caminhos, das ruas, e das avenidas dos carros (Freitag, 2002, p. 183).

Em consonância com este estudo, Bernet (1997) mostra que as cidades ideais fazem parte de uma pedagogia muito antiga. As cidades educadoras faziam parte de uma utopia renascentista, embora que esta relação tenha iniciado desde a Grécia. O autor (1997, p.14) retoma o exemplo da cidade do Sol de Campanella, onde as paredes dos sete círculos que cercavam a cidade eram pintadas com toda a informação acumulada. De certa forma, o autor reconhece que o conceito de cidade educadora está ligado a uma idéia utópica, relacionada ainda a uma pedagogia desejante de um meio educativo total.

Articulando as dimensões cidade, comunidade e escola, Vintró (2003, p. 48) sustenta a importância de articular os diferentes agentes educativos e a concepção de cidade como aspectos fundamentais do Projeto Educativo de Barcelona. Ao expor as concepções de cidade educadora, Vintró enfatiza o papel da família como instituição educativa, o que é desprezado pelo próprio deslocamento de políticas que reforçam a escola como compensadora das desigualdades sociais. A autora (2003, p. 43) propõe a ampliação da idéia de agente educativo, salientando que a cidade “não reúne somente agentes. Ela própria é um agente educativo”. Nega-se a supremacia da escola e, portanto, de que esta *pode tudo*. Alguns alertas são sugeridos pela autora (p. 45), principalmente quando o papel da cidade educadora é relacionado a “um recurso educativo para a escola”. Entretanto a noção é muito mais ampla e complexa e envolve avançar de “uma ‘pedagogia da cidade’ para a idéia de ‘cidade como pedagogia’, na qual cada agente assuma sua responsabilidade educativa e seja capaz de fazer seu currículo educativo” (Vintró, 2003, p. 45).

Contudo, é observável que os espaços urbanos contemplam o adulto saudável e isso se evidencia em vários elementos simbólicos: na roleta e na altura dos degraus

dos ônibus, na altura e na ausência de rebaixamento das sarjetas, nas escadarias do metrô. Além disso, considerando a largura das ruas e avenidas, percebe-se a inexistência da dimensão da socialização humana na esfera pública, em nome de um tráfego que está mais a serviço das suas próprias regras do que das pessoas. De que maneira as crianças, os velhos, os portadores de necessidades especiais são contemplados no projeto urbano? Barbosa (2003, p. 3) reitera que os espaços urbanos geralmente não são bons para as crianças, sendo estas as representantes da diversidade. Neste sentido, a autora (p. 3) critica a tendência fragmentadora dos espaços para os sujeitos diferentes, dentre eles, as crianças, o que poderia ser pensado em termos de segregação: “Aos velhos os grupos de terceira idade, aos gays as boates ou espaços de moda, às crianças as escolas e parques”.

### **Perspectivas metodológicas**

Rocha aponta (1999, p. 74) que as pesquisas na área da Pedagogia vêm recebendo influência da Antropologia, do ponto de vista metodológico, “via o advento dos estudos etnográficos com a preocupação de tomar o fenômeno educativo a partir da cultura como elemento constitutivo do ser humano”. Quando Geertz (1978) refere-se à Etnografia, afirma que o que define essa postura metodológica é o tipo de esforço intelectual que ela exige, isto é, uma *descrição densa*. E isto significa contemplar alguns aspectos importantes: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se” (Geertz, 1978, p. 15). Esse exercício está relacionado ao que Fonseca (2002, p. 23) nomeia de *estranhamento*, ou seja, a “desconfiança diante de receitas fixas, esta sensação de que, diante de cada experiência, é necessário construir uma nova análise”.

A construção de um campo metodológico que apreenda o entendimento das crianças sobre os mundos em que atuam exige especificidade e uma observação intensa de suas manifestações. É preciso entender como as crianças, sendo atores sociais plenos (Pinto e Sarmiento, 1997), se manifestam dentro desse emaranhado de relações que se constituem em vários segmentos da cidade.

Pretendo analisar o projeto urbano de Porto Alegre a partir de uma revisão das políticas, diretrizes, leis, manifestações da sociedade civil, dentre outros, que se conectam em áreas sociais diversas. É necessário compreender as concepções de cidade educadora a partir das políticas associadas ao projeto urbano e educacional de Porto

Alegre. Por outro lado, a necessidade de um olhar de perto e de dentro (Magnani, 2002), sobre a cidade de Porto Alegre exige um desdobramento da pesquisa, ou seja, a delimitação de um espaço *concreto* de investigação, que envolve a resgatar a compreensão das crianças sobre os contextos urbanos.

### **Referências bibliográficas**

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **A Cidade**. Porto Alegre, 2003. Texto digitado.

BERNET, J. T. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação. **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped**, 2003.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAG, B. **Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London/Washington: Falmer Press, 1997.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS/Edusc, vol. 17, nº 49, jul./2002, p. 11-29.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

TASSINARI, A. M. I. **Convivendo com a diversidade cultural: a temática indígena na Educação Infantil**. Anais do IV Anped/Sul, Florianópolis, 2002.

VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## ESQUEMA DE APRESENTAÇÃO DO PÔSTER

### **CULTURAS INFANTIS NA CIDADE: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS PARA A PESQUISA**

**Fernanda Müller**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GT Educação da Criança de 0 a 6 anos

**OBJETIVOS**

**METODOLOGIA**

**ANÁLISE DO TEMA**

**REFERENCIAIS METODOLÓGICOS**

