

Corpos desenhados

Olhares de crianças de Brasília
através da escola e da mídia

Ingrid Dittrich Wiggers



Ingrid Dittrich Wiggers

Corpos desenhados

Olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa “Ensino e Formação de Educadores”, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Selvino José Assmann e co-orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Florianópolis, outubro de 2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO
EDUCAÇÃO**

CORPOS DESENHADOS

Olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia

Autora: Ingrid Dittrich Wiggers

Orientador: Prof. Dr. Selvino José Assmann _____

Co-Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz _____

Comissão Julgadora: _____

Prof.^a. Dr.^a. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Prof.^a. Dr.^a. Eloisa Acires Candal Rocha

Prof.^a. Dr.^a. Gilka Girardello

Prof. Dr. Lúcio de Brito Castelo Branco

Florianópolis, outubro de 2003

Sumário

Introdução: fim da infância?	1
Parte I – Duas faces de uma mesma moeda: efeitos da escola e da mídia sobre a expressão corporal infantil	
Capítulo 1 – Fragmentos sobre o corpo na Modernidade	10
1.1 – O corpo faz história	11
1.2 – Ginástica para defuntos	14
Capítulo 2 – O corpo como mito	20
2.1 – A criança de cera: infância e escola	21
2.2 – A criança virtual: infância e mídia	29
Parte II – Respostas das crianças à cultura corporal	
Capítulo 3 – Itinerário da pesquisa com crianças	49
3.1 – Brasília, uma cidade única	51
3.2 – A Escola-Parque, uma escola de formação integral	60
3.3 – A Escola-Parque em Brasília	67
3.4 – Vivendo o campo com arte	76
a) A Escola-Parque 210/211 Norte	76
b) A relação entre os sujeitos e a pesquisadora	79
c) A expressão artística como processo de pesquisa com crianças	84
Capítulo 4 – Crianças, arte e linguagem corporal	94
4.1 – Crianças fazem arte e “pintam o sete”	96
4.2 – A “figura humana”: quando o corpo se desenha	113

a) Os desenhos da “figura humana” na Escola-Parque 210/211 Norte	114
b) A “figura humana” como elemento fundamental da linguagem gráfica infantil	131
c) A relação entre a “figura humana” e o estágio do espelho	145
4.3 – O jogo dramático como espelho mágico da infância	150
a) O jogo entre “teatro” e “drama”	151
b) Os lugares do teatro na pesquisa de campo	156
4.4 – Músicas e performances corporais	164
a) A relação entre música e movimento	165
b) Pesquisa integrada às atividades de música	169
c) Análise da expressão corporal das crianças pesquisadas através da música	178
Capítulo 5 – Um balé de corpos: imagens e gestualidades das crianças	194
5.1 – Rainhas, loiras, engraçadinhas e manecas	199
5.2 – Homenzinhos, fortões, esqueteistas e heróis da TV	220
5.3 – As crianças lúdicas	243
Um encontro com a infância	258
Referências bibliográficas	262
Anexos	270
Anexo 1 – Modelo de autorização para participação das crianças na pesquisa	
Anexo 2 – Questionário aos pais ou responsáveis	
Anexo 3 – Relatório do questionário aos pais ou responsáveis	
Anexo 4 – Quadros de dados coletados utilizados para análise	
Anexo 5 – Quadro da coleção de “figuras humanas” analisada	

Agradecimentos

Aos queridos Olaf, Stefan e Alanzinho, vai um agradecimento especial pelos beijos e abraços que eles sempre me dão, além dos seus belíssimos desenhos.

Ao Renzo pelo seu amor, pelos almoços não só de domingos, porque “agüentou” tudo com rebeldia e fez a primeira revisão de todas estas páginas.

À Eleonora pelo apoio na apresentação das imagens feitas pelas crianças da Escola-Parque 210/211 Norte, que significam muito nesse trabalho.

Ao Selvino, por me deixar assumir meu próprio processo de formação e ainda ter como prática de orientação a pergunta.

Ao Lúcio pela brilhante orientação durante o programa sanduíche na UnB, pelo carinho e compromisso. À Carmen, sua esposa, pela hospitalidade em Brasília.

Ao Kunz, por ter aceitado a co-orientação da tese.

Ao Maurício pelas trocas constantes e por tantos textos que chegavam pelos Correios para enriquecer a narrativa da tese.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca e que, com suas críticas e sugestões, contribuem para a continuidade da pesquisa: Neusa, Eloísa, Gilka, Nilcéa e Maria Isabel.

À Iracema, Ana Márcia, Carminha, Olinda, Diana, Fernanda, Jucirema e Celi, pelo diálogo sobre a pesquisa.

Aos professores do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, pelo apoio durante o meu afastamento para doutorado, em especial ao Alexandre, ao Fábio e à Deborah, por colocarem em ótimo nível o trabalho da área de Educação Física.

Aos professores do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da UFSC, especialmente Júlio, Iara, Capela e Edgard, por colaborarem dando aulas de “Prática de Ensino” e desse modo viabilizarem o meu afastamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, especialmente pelas aulas de Demétrio, Angotti, Belloni, Leda e Maria Célia.

Ao Héctor, do Doutorado Interdisciplinar da UFSC, cujas aulas me inspiraram a escrever o texto “Ginástica para defuntos”.

Aos colegas de doutorado da UFSC.

Aos funcionários do Centro de Ciências da Educação da UFSC, especialmente Mário, Luís, Sônia, Maurília, Rita e Marlene.

Ao Sadi, do Departamento de Sociologia da UnB, pela acolhida durante o programa sanduíche.

À Magda, colega de doutorado da UnB, por ter me mostrado o caminho para chegar ao campo de pesquisa.

Aos professores, funcionários, pais e alunos da Escola-Parque 210/211 Norte, especialmente Márcio (diretor), Raíssa (coordenação pedagógica), Geraldo (vice-diretor), Luciana, Patrícia, Augusto, Maria Lúcia, Fernanda, Graça, Ana Paula, Célia, Denise, Daniela, Wanessa, Jussara, Joana, Ângela, Cilene, Maria Luiza, Andressa, Neusa, Natércia, Suyan, Maria Cristina, Eliane, Shirley, Marina, Sandra, Rose, Eliana, Fabiane, Míriam, Ricardo.

À Capes pela bolsa.

À Alice (Artes Visuais), à Cristina (Música) e ao José Mauro (Teatro), professores de Artes, que deram sugestões valiosas para o capítulo quatro.

Aos amigos da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal.

À Cláudia pela nova amizade, pelo interesse pelo meu trabalho, por ler as primeiras versões e por me incluir na Escola-Parque 210/211 Norte até os dias de hoje.

Aos novos amigos que fiz em Brasília, especialmente os pais dos amigos de meus filhos, pela torcida e pela companhia em tantos momentos de brincadeira entre as crianças.

À Tante Sita por nos levar desde crianças a assistir as defesas de doutorado de suas alunas na Odontologia da UFSC, por ter ampliado nossas experiências de vida com viagens, piqueniques e por ter sempre nos reunido, fazendo com que aprendêssemos em colaboração.

Queridos familiares, a vocês eu agradeço pela presença, pela torcida e pelo amor: Christoph, Alessandra, Cristiano, Bettina, Fabiano, Aruã, Isaura, Rolf, Elisa, Francesca, Fábio, Onkel Moa, Nichola, Luciana, Raphael, aos meus pais, Lucas e Iria pela dedicação com a nossa formação, à Omama e ao Opapa (em memória), Alan Viggiano, Beth, Mário, Bira, Sônia, Paulinho, Amália.

Aos amigos de sempre: Dênis, Fernanda, Luciane, Apolônia, Waléria, Waleska, Arleth, Solange, Thais, José Américo, Anselmo, Alexandre, Beto, Deise, Gustavo, Paul, Eliane, Rigo, Cecília, Raquel, ...

Aos meus alunos e alunas, figuras constantes e inspiradoras.

Enfim, agradeço muitíssimo a todos que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

Resumo

A cultura corporal infantil é o tema geral desta tese. Considera-se como pressuposto a corporeidade enquanto elemento fundamental da formação humana, que se integra às demais dimensões do sujeito. Partiu-se da crítica à concepção naturalizada da corporeidade, que dominou o pensamento moderno, sugerindo a plasticidade e a educabilidade do corpo. Um dos efeitos dessa concepção tem sido a prática da educação fragmentada do sujeito. Por outro lado, o culto ao corpo, amplamente propalado pelos meios de comunicação de massa nos tempos atuais, reforça tal concepção. Escola e mídia atuam como filtros semelhantes ante o olhar das crianças sobre a cultura corporal. Com objetivo de conhecer as representações e expressões corporais de crianças, construídas pelo processo de interação social, procedeu-se à observação do comportamento de alunos de 1^a a 3^a séries da Escola-Parque 210/211 Norte, em Brasília. Integramos a pesquisa às atividades de ensino da escola, que é voltada exclusivamente para o ensino de Artes e de Educação Física. Desse modo, acompanhamos as crianças por meio de desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e atividades de música e dança. Observamos que, embora, a escola e a mídia filtrem o olhar das crianças, a arte oportuniza a produção de outras imagens corporais.

Palavras-chave: corporeidade, representações de crianças, infância, escola, mídia, Escola-Parque, Brasília, desenho da figura humana, jogos dramáticos e relação entre música e dança.

Abstract

This paper addresses the issue of children's corporal culture. The analysis herein takes the premise that corporal awareness is a basic human element fully integrated to one's essence. Challenging the concept of natural corporal awareness, which seems to have dominated modern thought, the author introduces the notions of body plasticity and educatability. Adherence to the traditional concept led to a fragmented view of the person, a notion reinforced by today's corporal idolatry, with the school and the media providing additional filters through which children are supposed to see and build their corporal culture. In this research, 1st to 3rd graders at Escola Parque 210/211, in Brasília, Brazil, were observed in their social interactions and their behavior. The study was then integrated to the daily activities at the school, whose special curriculum includes only Arts and Physical Education. Children could then be observed while drawing pictures, dramatizing, playing games, and engaging and music and dance activities. It became clear that although the school and the media work as filters to the untrained eyes of children, art, in turn, gives them the possibility of devising a different corporal culture.

Keywords: children's corporal culture, children's representations, childhood, school, media, Escola-Parque, Brasilia, children's art, human figure drawing, dramatic games, music and dance.

1. Introdução: fim da infância?

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.”

(O enigma da infância, Jorge Larrosa)

O processo de interação social da criança tem características amplas e complexas. Desde seus primeiros meses de vida as crianças são entronizadas num mundo histórico e cultural. Aos poucos, forma-se um grande mosaico educativo. A arte de viver, e em muitos casos a de sobreviver, vai sendo ensinada a elas por todos os elementos que compõem a sociedade. O mundo mediado pelas relações sociais é o grande universo de aprendizado das crianças. Nesse universo, à escola cabe um papel preponderante na formação do ser humano.

Mas é o caso de nos perguntarmos: como a escola vê seus alunos? “Apenas do pescoço para cima”, poderíamos responder, num misto de dúvida e inquietação. O corpo, que em geral é compreendido como sendo a parte que se estende do pescoço para baixo, é considerado assunto exclusivo da Educação Física. Por que, em regra, o indivíduo – o sujeito-corpo – não é tratado em sua totalidade nas diversas outras áreas educacionais? Afinal, é esse mesmo sujeito-corpo que constrói a ciência, a política e a cultura, que aprende artes, matemática, história. É esse mesmo sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites.

Um fenômeno, porém, observado nas últimas décadas, vem se contrapondo a esse papel preponderante da escola. Os chamados “meios de comunicação de massa” adquirem, momento a momento, espaço destacado no processo de interação social, notadamente por serem os principais difusores de imagens em nossos dias. Aquelas antigas noções sobre o corpo, antes

difundidas na sala de aula e reforçadas nas quadras de esportes das escolas, parecem perder importância diante da influência crescente da engrenagem midiática.

Ainda mais inquietante do que a primeira é esta segunda constatação: para a mídia, o corpo também existe somente do pescoço para baixo. Observa-se claramente a valorização suprema do formato – moldado, sarado e padronizado – em detrimento do conteúdo, que é substituído pela retórica de exaltação de habilidades artísticas e valores pessoais. Em outras palavras, o fútil e o vazio dominam a cena, em um processo que se concretiza, basicamente, pela apresentação da imagem, seja na ilha paradisíaca da revista, seja na profusão de traseiros nus sacudidos nos auditórios, ou no *layout* equalizado da fisionomia das âncoras do noticiário noturno.

Do ponto de vista da pesquisa em educação, estas observações nos instigam a buscar elementos e dados aprofundados sobre como se dá esse processo de interação social, levando-nos à elaboração de uma questão a ser investigada: *Quais são as representações e expressões corporais das crianças construídas pela sua relação com a escola e a mídia?*¹ Algumas respostas pretendemos encontrar ao analisar o processo de interação social da criança, considerando que a escola e a mídia oferecem filtros potentes para a visão das crianças sobre a corporeidade. Os “olhares das crianças”, portanto, seriam formados “através” desses agentes, no sentido de que atravessam tais filtros culturais.

Certos aspectos, inerentes ao clássico dilema da fragmentação corpo e mente no âmbito da formação humana, merecem destaque no momento em que se discute a relevância de tal pesquisa. A crítica à concepção moderna de corpo, marcada por uma forte tendência à naturalização e à universalização da dimensão corporal, permiti-nos considerar o corpo humano plástico e educável. A concepção que, portanto, norteia o trabalho é a de um corpo desenhado tanto por fatores biológicos, quanto por fatores sociais, históricos e culturais. O corpo analisado em relação a seu enquadramento no tempo e espaço revela uma expressão que retrata uma cultura e ao mesmo tempo a produz.

A relevância pode ainda ser discutida tendo como objeto a reflexão acerca do “culto ao corpo” na Modernidade. Em aparente oposição à noção expressa nos padrões educacionais vigentes, emerge da cultura midiática contemporânea um modelo de corpo em evidência. Desconfigura-se o paradoxo no fato de serem, ambos os conceitos, inerentes ao pensamento moderno. A desconstrução crítica da hegemonia dessa forma de pensar, tendo como ponto de partida a comparação entre as concepções teóricas que regem o corpo na escola e o corpo na mídia, é um dos fundamentos de nosso trabalho.

O estudo do corpo compreendido em perspectiva política não se justifica meramente na plasticidade do corpo, mas principalmente na sua educabilidade e conseqüente formação de subjetividades, na qual o corpo se integra como dimensão fundamental. Para Eco (1999, p. 82), a ética estaria baseada antes de tudo no respeito ao direito da corporalidade do outro: “Se nossos semelhantes tivessem respeitado esses ‘direitos do corpo’ não teríamos tido o massacre dos Inocentes, os cristãos no circo, a noite de São Bartolomeu, a fogueira para os hereges, os campos de extermínio, a censura, as crianças nas minas, os estupros na Bósnia.” A nosso ver, a crítica à concepção fragmentada de sujeito, que configurou hegemonicamente o projeto de educação moderno, deverá indicar um novo *status* para a dimensão corporal nesse processo de formação, recolocando-a no projeto político e filosófico da Modernidade pretendido desde Kant². Nesse sentido a formação da expressão corporal não estaria livre de se constituir em um objeto privilegiado da crítica enquanto “(...) instrumento, meio para um futuro ou verdade que não conhecerá e que não será; ela é um olhar sobre um campo em que busca pôr ordem sem poder ditar lei” (Foucault, 1978, p. 1).

A integração entre o plano teórico e a realização empírica da pesquisa se dá através da escolha das crianças como sujeitos. A especial sensibilidade das crianças em relação a seus corpos no processo de aprendizagem, legitimam tal opção. “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus braços” (Vigarello apud Soares, 1998, p. 17). Ao colocar as crianças como protagonistas esperamos ainda contribuir para retirá-las da margem das pesquisas em ciências sociais, valorizando os registros de sua passagem pela história. “O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. (...) As mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que devem viver de favor. Ou os mudos da história (...)” (Martins apud Gobbi, 2002, p. 78). Essa atitude comum tem como conseqüência a hegemonia do ponto de vista adultocêntrico sobre as realidades sociais, com destaque para a educacional, área em que se insere a presente tese.

Estabelecido o objeto de investigação – *as representações e expressões corporais das crianças construídas pela sua relação com a escola e a mídia, no processo de interação social* – o relatório da pesquisa se guiará através de duas hipóteses básicas, a primeira delas a respeito da relação entre escola e mídia. Como ponto de partida para o exame da concepção de corpo em construção pedagógica na escola contrapõe-se o conceito de corpo transmitido pela mídia. Embora o “corpo disciplinado” aparentemente se oponha ao “corpo espetacularizado”, ao cotejar os fundamentos filosóficos de uma e de outra, observamos tratarem-se de duas vertentes da

mesma concepção. Esta hipótese se baseia na constatação de que por trás de tanta ginástica, musculação, dietas para todos os gostos e cirurgias estéticas cada vez mais especializadas esconde-se sutilmente o corpo sem liberdade de expressão, dominado pela técnica e pelo cálculo contra o risco de vida. O culto ao corpo, fomentado pela mídia e presente no processo de interação social da criança, fundamentar-se-ia nos mesmos pressupostos da concepção de corpo característica de práticas escolares incidentes sobre o corpo de nossas crianças. A primeira parte desse trabalho intitulada “Duas faces de uma mesma moeda: efeitos da escola e da mídia sobre a expressão corporal infantil”, constitui-se em uma discussão desta hipótese preliminar, efetivada através da correlação entre os campos de estudo que delimitam o âmbito da pesquisa – o corpo, a infância, a escola e a mídia.

A segunda hipótese de investigação diz respeito diretamente às representações e expressões corporais das crianças, construídas pela sua relação com a escola e a mídia. Sob tal aspecto, acreditamos que as crianças de nossos dias estejam sendo submetidas a uma antecipação da “expectativa de corpo ideal”³, provocada pela cultura midiática. Em outras palavras, as crianças passariam por um processo de adultificação, visível desde a sua aparência física até a expressão corporal. Neste sentido, Postman (1999, p. 18), propõe a tese do “desaparecimento da infância”: “Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis”. E ainda:

“A percepção de que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente é bastante comum entre os que estão atentos e é até pressentida pelos desatentos. O que não é tão bem entendido é, em primeiro lugar, de onde vem a infância, e, ainda menos, por que estaria desaparecendo” (Postman, 1999, p. 12).

Este processo poderia representar, de certa forma, a retomada de um conceito anterior. A criança, no contexto da Modernidade, passa a existir socialmente em decorrência do surgimento da escola, enquanto na Idade Média poderia ser comparada a um anão, ou seja, um adulto em miniatura.

“Se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, ‘isso se prendia (...) não à existência, mas à natureza do sentimento da infância.’ A criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. A criança é um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão, salvo em caso de feitiçaria. O anão não seria em compensação uma criança condenada a não crescer, e mesmo a se tornar imediatamente um velho encarquilhado?” (Ariés 1981: 14-15). (Figura 1)



Figura 1 – “Jogos Infantis”, Peter Bruegel, 1560. Uma menina de 9 anos, durante a pesquisa de campo, comentou ao observar a pintura: “Engraçado, as crianças parecem velhos!” (Fonte: BRUEGEL, Peter. *Bruegel*. São Paulo: Abril Cultural, 1967).

A investigação relativa à segunda hipótese realizou-se através de pesquisa de campo, ao longo de sete meses, entre junho e dezembro de 2001. A imagem e a expressão corporal infantil foram monitoradas através de acompanhamento sistemático do comportamento de crianças entre 7 e 9 anos de idade – sujeitos centrais da pesquisa – em ambiente escolar: a “Escola-Parque 210/211 Norte”, localizada no Plano Piloto, em Brasília (DF). O sítio da pesquisa, ressalte-se, não é uma escola comum, embora faça parte do sistema público de educação. Trata-se de uma instituição da rede que compõe o currículo fundamental, através do ensino da Arte – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – e da Educação Física. Esta característica peculiar oportunizou o uso privilegiado da expressão artística, por meio do desenho, pintura, recorte e colagem, jogo dramático, música, dança e brincadeiras, no processo de pesquisa com crianças. As atividades de ensino da Escola-Parque 210/211 Norte foram, portanto, aproveitadas ao máximo para a investigação. Sempre que possível, integramos as diversas modalidades e, por consequência, as várias linguagens. Complementamos o trabalho de campo com observação, entrevistas – individuais ou ao estilo de grupos focais – e um questionário dirigido aos pais e responsáveis dos alunos da escola.

Pesquisas feitas com crianças recentemente, nas áreas de Educação, Comunicação, Antropologia e Sociologia, apontam como um desafio paralelo do cientista o desenvolvimento de metodologias adequadas ao universo infantil.⁴ Tradicionalmente, as pesquisas sobre crianças privilegiam o adulto pesquisador, não contemplando a voz dos próprios sujeitos pesquisados. Por isso, o principal desafio colocado pelos cientistas sociais é encontrar maneiras coerentes de dar às crianças condições de participação como protagonistas das pesquisas. O problema é enfrentado por alguns no plano das diferenças entre criança e pesquisador, assumindo-as com o fim de desvelar o mundo a partir de seus próprios olhares.

Como pode o pesquisador apreender o ponto de vista da criança (...)? Trata-se, no caso, de fazer uso da diferença pesquisador-criança, bem como, de empregar as demais desigualdades de classe, cultura, lazer, etc. existentes entre o pesquisador e a criança, para se efetuar a pesquisa. Isto é, o pesquisador deve partir da diferenciação entre ele e a criança; é nesta diferenciação entre pesquisador-pesquisado que está a riqueza do saber fazer pesquisa. Reconhecendo a diferença é necessário agora passar para o outro lado do cenário e fazer a pesquisa ‘no avesso’, ‘ao contrário’, isto é, partir do ponto de vista da criança, sem considerar o ponto de vista do adulto” (Kosminsky, 1998, p. 85).

Em nosso trabalho tivemos oportunidade de combinar o objeto, o método e os sujeitos, embora no começo não se houvesse planejado esse conjunto coerente. Desta forma, as atividades artísticas – visuais, cênicas e musicais – e lúdico-esportivas demonstraram forte valor heurístico

para a compreensão do “imaginário das crianças”⁵. Os dados obtidos através do trabalho de campo se legitimam pela pertinência entre procedimentos de pesquisa e sujeitos pesquisados. Nesse sentido, as características próprias das atividades artísticas ofereceram oportunidades de expressão com relativa liberdade às crianças, considerando as condições educacionais da Escola-Parque 210/211 Norte. Sobretudo, ressaltamos que se manifestam primordialmente por meio da linguagem corporal, estabelecendo ainda uma coerência importante com o objeto de estudo.

Outro aspecto da metodologia que merece ser observado é a relevância que o sítio de produção dos dados, formado pela Escola-Parque, adquiriu no processo de elaboração da tese. A instituição, embora não fosse objeto do estudo, instigou-nos à pesquisa de chaves explicativas, principalmente históricas, para aquele contexto educacional tão enigmático mas, ao mesmo tempo, tão favorável ao nosso trabalho. Esta busca resultou na produção do capítulo “Itinerário da pesquisa com crianças”, que além de revelar os meandros do trabalho de campo, também visou contribuir para a análise da Escola-Parque, símbolo vivo de uma parte fundamental da história da educação brasileira. Trata-se de um esforço que se soma ao da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal que, juntamente com a comunidade de Brasília, especialmente a das Escolas-Parque, “(...) deflagrou o processo junto à 15^a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com vistas ao registro do projeto educacional das Escolas-Parque como Patrimônio Cultural” (Martins e outros, 2003, p. 237). Coincidentemente, tal concepção educacional está sendo resgatada pelas atuais políticas públicas em nível nacional. A análise da Escola-Parque torna-se, portanto, contemporânea e necessária à crítica dos conceitos educacionais que fundamentam esta política.

Os últimos capítulos de nosso trabalho são dedicados a uma discussão ampla da relação entre criança e arte destacando-se aqui a análise da linguagem corporal como elemento fundamental das manifestações artísticas trabalhadas em campo, ou seja, o desenho da figura humana, os jogos dramáticos e as atividades musicais integradas à dança. Exploramos ainda um contraponto significativo: se por um lado, os olhares das crianças sobre a corporeidade são filtrados pela escola e pela mídia, por outro a arte pode se constituir como um espaço de deformação dessas imagens, permitindo que as crianças desenhem outras corporeidades em sua própria cultura.

Notas

¹ O problema de pesquisa remete-nos ao conceito de “representação”, introduzido na Psicologia Social por Moscovici (1978). Ressalte-se que neste caso específico, tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico, a expressão corporal parece-nos indissociável da sua representação, e portanto também está colocada em questão. Em outras palavras, as representações das crianças acerca da corporeidade são manifestas sobretudo por meio de suas expressões corporais.

² Estamos nos referindo ao texto clássico de Kant, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, de 1783.

³ Expressão retirada de Silva (1999).

⁴ Entre elas citamos: Gobbi (1997 e 2002), Batista (1998), Fernandes (1998), Prado (1998), Quinteiro (2000), Silva (2000) e Oliveira (2001).

⁵ Raul Iturra (1997) escreveu sob esse título um trabalho que nos inspirou profundamente.

Parte I

**Duas faces de uma mesma moeda:
efeitos da escola e da mídia sobre a expressão corporal infantil**



Figura 2 – “O Banho”, Fernando Botero. O artista afirma que não pinta “gordinhos” ou “gordinhas”, mas sim formas volumosas (Fonte: BOTERO, Fernando. *Fernando Botero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997).

Capítulo 1 – Fragmentos sobre o corpo na Modernidade

*“(...) Do corpo. Mas que é o corpo?
Meu corpo feito de carne e de osso.
Esse osso que não vejo, maxilares, costelas,
flexível armação que me sustenta no espaço
que não me deixa desabar como um saco vazio
que guarda as vísceras todas funcionando
como retortas e tubos
fazendo o sangue que faz a carne e o pensamento
e as palavras
e as mentiras
e os carinhos (...)”*

(Poema sujo, Ferreira Gullar)

Sobre a corporeidade, o eixo de discussão desta tese, muito poderia ser escrito. Considerados os limites estabelecidos pelo escopo do trabalho, vamos situar preliminarmente alguns elementos da história da relação do ser humano com o seu corpo, visando subsidiar a compreensão do tema. A abordagem apresenta resumidamente o tratamento reservado ao corpo ao longo da história, assinalando as suas principais repercussões para a educação. Esta questão vem instigando historiadores, filósofos e antropólogos, cujas produções nos oferecem a descrição crítica do corpo enquanto mediador da relação do homem com o seu mundo. Segundo Gonçalves (1997, p. 14), “ao longo da história humana, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social”. Seguimos o nosso debate aprofundando e enfocando questões mais específicas do tratamento do corpo pelo ser humano em tempos modernos.

1.1 – O corpo faz história

A história da relação do ser humano com o seu corpo se inicia na Idade Primitiva, quando ele utilizava espontaneamente as percepções e ações do corpo para sua sobrevivência, nas situações de caça, defesa e observação da natureza. Nos rituais, o corpo também celebrava os acontecimentos importantes da sociedade, expressando sentimentos e demonstrando, através dos movimentos, sua harmonia com a natureza. Neste período, o ser humano não tinha sua história nas mãos. Era conduzido por ela. Prevalencia, pois, o caráter biológico da relação do ser humano com o contexto em que vivia.

Na Antiga Grécia, rompeu-se a visão de ser humano como totalidade. Instalou-se, então, a dualidade entre espírito e corpo, entre razão e sentimento. O corpo era glorificado através dos atletas olímpicos, contudo, cabia-lhe um papel secundário na busca pela evolução integral do homem clássico. O equilíbrio corporal constituía uma condição para a harmonia da alma. Este princípio, que ainda hoje acentua a desvalorização da corporeidade em relação à racionalidade, acompanha o ser humano, desde então, aprofundando-se gradativamente ao longo da história da civilização. Platão, o primeiro filósofo a distinguir no ser humano duas substâncias antitéticas, defendeu a superioridade da mente sobre o corpo, o que vem, desde a Antiguidade, justificando a prática comum de priorizar, na educação, o “essencial”, ou seja, a mente. Ainda que inferior, o corpo existe, e Platão recomenda a ginástica numa perspectiva higiênica, recreativa e especialmente, pragmática, visando o preparo para atender as necessidades da vida cotidiana.

Na Idade Média a visão dualista se perpetua. Todavia, o corpo ainda se caracterizava como o centro da ação do ser humano na sociedade, se considerarmos a importância funcional do corpo perante esta ação. O ser humano vivia e sobrevivia segundo o ritmo da natureza – estações, crescimento das plantas e reprodução –, submetendo-se ao sistema de castas e tendo suas necessidades de fome e sede garantidas pela agricultura de subsistência. A diferença nessa época foi marcada pela forte influência da Igreja, que provocou uma inversão do princípio moral da corporeidade. O corpo impregna-se de pecado, impondo ao homem normas de disciplina e controle. As práticas corporais permitidas limitavam-se ao treinamento militar para a guerra.

A partir do Renascimento surgiram novos códigos de valorização do corpo. As pessoas passaram a demonstrar uma preocupação com a sua presença em público, utilizando roupas e adereços como instrumentos de representação do *status* social. Conforme Silva (1996, p. 246), “o trato com o corpo passa a adquirir importância para as relações que se trava com o outro,

destoando dos períodos anteriores em que o fundamento era a relação consigo próprio, ainda que fosse para evitá-lo, como no caso da Idade Média, para não incorrer em pecado perante as leis divinas”. A revalorização da Antigüidade Clássica ocorrida no Renascimento propiciou o resgate de manifestações culturais e intelectuais do ser humano, inclusive no concernente à estética corporal.

Por outro lado, o advento da Ciência Moderna reforçou a concepção secundária do corpo, que obteve forte respaldo no modelo cartesiano de conhecimento. Fundamentado na Matemática, René Descartes colocou em questão os sentidos como mediadores do conhecimento. Segundo o filósofo, o conhecimento seguro se apóia nos princípios da razão (Laso, 1996). O ser humano é, por coerência, a soma de duas naturezas, o corpo físico e a alma – *res extensa* e *res cogitans*. O progresso científico validou o conhecimento ao âmbito da razão e delimitou-o ao mundo físico, observável e mensurável.

Foi a partir do Renascimento, portanto, que o ser humano consagrou o potencial da razão para transformar a natureza e obter o mundo de acordo com suas necessidades. “(...) Com a descoberta do homem como um ser moldável, que é possível de ser manipulado, caminha a descoberta da natureza como um conjunto de forças mecânicas, sujeitas a controle e exploração” (Gonçalves, 1997, p. 20-21). A atitude humana de domínio da natureza se estendeu para uma atitude de domínio e controle do próprio corpo, reforçando a sobrepujança da racionalidade sobre a corporeidade. Nesta nova perspectiva, o caráter das práticas corporais do período renascentista visava atingir a alma, através de técnicas de interiorização, resultando em formas mais sutis de disciplinamento do corpo.

O processo de industrialização modificou mais uma vez a concepção de corpo. “O corpo não é mais aquele que se esforça ou não para ser feliz e realizado, o que é nobre ou vassalo, que se pune ou que se salva. O corpo do indivíduo é a concretização da força de trabalho, mercadoria fundamental nesta nova ordem (...)” (Silva, 1996, p. 246).

A concretização dos novos objetivos políticos e econômicos do capitalismo transita entre o controle ideológico e o controle corporal, com ênfase, segundo Foucault (1986), no corpo dos indivíduos. A experiência do corpo, portanto, deve enfatizar atividades que contribuam para um melhor funcionamento do organismo, visando o adestramento corporal. A sensibilidade do homem deve ser controlada para suportar a carga de trabalho que compete a cada um nas relações de produção do capitalismo, tornando o corpo dócil e útil. A justificativa para as práticas corporais não está mais centrada no enobrecimento da alma, mas sim na higiene e na saúde, condições para o desenvolvimento social harmonioso. “Nas sociedades mais estruturadas,

em que a divisão do trabalho é acentuada, são menores a espontaneidade e a expressividade corporal, e maior a instrumentalização do corpo” (Gonçalves, 1997, p. 15).

Por outro lado, o rígido controle corporal suscita uma forte necessidade de libertação, o que faz com que as práticas corporais figurem também como espaços de compensação. Esse contraste parece ter sido muito bem assimilado pela escola até os dias de hoje. A Educação Física contribui para o disciplinamento e adestramento corporal, através da seleção de conteúdos esportivizados e metodologias de ensino militarizadas, mas justifica-se como atividade curricular compensatória no contexto educacional contemporâneo, voltado prioritariamente para o aprendizado cognitivo.

Ainda que “(...) as práticas corporais se emancipam do âmbito médico na busca pelo prazer, pela liberação do corpo e pelo bem estar (...)”, a concepção de corpo “(...) corrente é a de ser elegante, magro e dinâmico”, compatível com os ideais de rendimento e controle inerentes ao modo de produção capitalista” (Silva, 1996, p. 248). O ideal de corpo burguês vem se constituindo como mais um produto de consumo veiculado nas campanhas publicitárias. O corpo é revalorizado no plano das aparências e invade o domínio público. A perspectiva do corpo-padrão e da falsa aparência são sínteses contemporâneas da dualidade da concepção de homem. O que se observa nos dias de hoje é um aumento da procura e da oferta de práticas corporais tratadas como mercadoria. Essas práticas corporais, ao contrário de um projeto de humanização, voltam-se para a desintegração, fazendo do corpo um objeto estratégico de expansão do capital.

A civilização atual se caracteriza por um grande avanço tecnológico ao mesmo tempo que ampliou o poder do ser humano sobre o seu próprio corpo, o distanciou das vivências corporais. O combate às doenças e o prolongamento da vida convivem com as doenças hipocinéticas e a dependência humana de produtos de nosso tempo. Desse modo, o corpo expressa as contradições do mundo moderno, resultado da ciência e da técnica alienadas.

Enfatizaremos a seguir o corpo na Modernidade, enfocando questões inerentes à preservação da vida e à ameaça da morte. Construimos a narrativa com base na comparação entre os valores antigos e os modernos, a partir de elementos da Filosofia Política.

1.2 – Ginástica para defuntos

Ginástica olímpica, ginástica rítmica, ginástica corretiva; ginástica francesa, aeróbica ou para a terceira idade; ginástica para gestantes, hidrogenástica, antiginástica. A oferta de modalidades de ginástica no lucrativo mercado de “atividades físicas e saúde” é, atualmente, tão vasta que não seria de se admirar se algum cliente se sentisse confuso diante do balcão de matrícula da academia. No entanto, tampouco nos surpreenderia que se denominasse essa enorme gama de modalidades, individualmente ou em conjunto, de “ginástica para defuntos”. Sim, pois aquilo que acreditamos exercitar febrilmente, seja na água, na terra ou no ar, não passa de um cadáver: o cadáver histórico daquele corpo humano heróico, belo e íntegro, cultivado na Antigüidade Clássica. Sacrificado em nome da limpeza, da utilidade, da docilidade, enfim, da sobrevivência, o corpo perdeu a liberdade de expressão, submetido, cada vez mais, aos ditames da técnica e ao modelo domesticador de educação. O conceito clássico morreu e seu algoz, mostraremos, foi a Modernidade, acusada de ter “matado” a antiga doutrina corporal, impondo uma nova visão de corpo para o ser humano. A *causa mortis*? Dela vamos tratar neste capítulo no qual pretendemos apontar elementos históricos da Filosofia Política que possam contribuir para ampliar o entendimento da concepção de corpo na Era Moderna, especificamente das questões inerentes à preservação da vida e à ameaça de morte.

Mas como pode ter havido tal mudança se o corpo humano parece ser o mesmo há tanto tempo? Aos olhos do senso comum, sob o ponto de vista meramente físico, o nosso corpo não apresenta alterações significativas desde muito antes de se instalar qualquer vestígio de cultura. É verdade que estudos dessa natureza indicam, por exemplo, aumento gradativo da estatura entre os povos europeus ao longo dos séculos, ou mesmo o aumento da longevidade da espécie.¹ Embora o acompanhamento dessas modificações “biológicas” suscite a nossa curiosidade, a mudança a que nos referimos ocorre em outro plano. Ao fazermos uma crítica à concepção moderna caracterizada por uma forte tendência à naturalização e à universalização da dimensão corporal, podemos dizer que, pelo contrário, o corpo humano é plástico e educável.

Esse corpo, além de “mutável”, também tem expressão. Não se trata apenas de um conjunto de músculos, nervos, líquidos e ossos, mas, sobretudo visto sob o prisma histórico, de um elemento que interage com o ambiente social. Essa interação, se por um lado implica no registro de impressões subjetivas, provocadoras de expressões corporais mutantes, por outro, como em uma via de mão dupla, também influencia e modifica as culturas. As possibilidades

plásticas do corpo humano permitem ao sujeito a troca de influências com o espírito de cada época. Usando outras palavras, existe uma relação recíproca entre corpo e sociedade, entre corpo e política, entre corpo e educação. Segundo Crespo (1990, p. 8), “(...) o corpo não é um dado imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo de elaboração social”.

Malgrado a importância que possamos atribuir a esse aspecto, não muitos filósofos, historiadores ou cientistas sociais analisaram a sociedade sob o enfoque do corpo. Assunto proibido na Idade Média, especialidade de anatomistas e fisiologistas na Modernidade, a questão parece despertar apenas de forma secundária a atenção da maioria dos filósofos clássicos. Norbert Elias (1990) e Michel Foucault (1985, 1992, 1993, 1994, 1999, 2000) estão entre os poucos que buscaram com êxito olhar a sociedade através da história do corpo, caracterizando-se, tanto um quanto outro, pela crítica à forte tendência à naturalização e neutralização imposta pela Modernidade. Foucault (1992, p. 146), por exemplo, dizia que “(...) não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos”.

O interesse pelo corpo enquanto objeto de estudo fundamental no campo das Ciências Sociais e Humanas tem sido registrado apenas em tempos mais recentes. No entanto, a presença ontológica da dimensão corporal, por outro lado, desafia os modelos de produção filosófica e científica consagrados por nossa sociedade. Embora esses modelos procurem ressaltar o “poderoso intelecto” do *sapiens sapiens*, tal poder somente se materializa sob o jugo de seu apêndice físico. O corpo, até onde nossa ciência reconhece, é um destino.

Talvez por isso não estejam ainda muito bem respondidas as perguntas “como”, “porque” e “quem” matou o antigo conceito de corpo. Acreditamos que possamos ampliar as respostas através da análise de alguns aspectos da história da Filosofia Política. Mas qual a relação entre Filosofia Política e Filosofia do Corpo? No ensaio “Teoría y praxis”, Jürgen Habermas (1966), segue os passos do desenvolvimento da política clássica à filosofia social moderna, analisando uma dupla mudança: a de atitude metodológica e a exploração de um novo objeto científico. O ensaio suscitou, de nossa parte, a comparação entre os antigos e os modernos, especificamente no que se refere ao tratamento reservado ao corpo nesses momentos distintos da História. Habermas (1966), ao discutir a trajetória da transformação da política clássica na moderna filosofia social, de Aristóteles a Hobbes, compara o pensamento de Maquiavel e Thomas More, cujas obras “O Príncipe”, de 1513, e “Utopia”, de 1517, respectivamente, introduziram o modo de ver a política dos modernos. A distinção desse novo modo de pensar, com relação aos

clássicos, teria sido consagrada por Hobbes, no “Leviatã”, de 1651, que descreve o modo de vida do ser humano, no estado de natureza:

“(...) Se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação, e às vezes apenas seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro” (Hobbes, 1974, p. 78-79).

Por outro lado,

“As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordo. Essa normas são aquelas a que por outro lado se chama leis de natureza (...)” (Hobbes, 1974, p. 81).

É a ameaça de morte violenta, ou pelas mãos do inimigo em Maquiavel ou por inanição em More, que inspira a ambos a introdução da moderna Filosofia Política. A morte tornou-se o crucial problema a exigir uma solução. Maquiavel questionara: Como pode assegurar-se a reprodução da vida politicamente? E More: Como pode assegurar-se a vida social e economicamente? Os seres humanos só poderiam, segundo os pensadores modernos, ser liberados da angústia de proteger-se dos ataques dos demais mediante uma exitosa técnica de conquista e conservação do poder. Da não menos opressora incerteza de preservar a vida em um meio de fome e miséria, a proteção se dá através de uma adequada organização da ordem social. A autoafirmação da vida exige, em um caso ou outro, considerado qual dos dois perigos parece ser o mais elementar, a primazia das armas mobilizadas ou da sociedade organizada (Habermas, 1966). Podemos identificar nessa ótica da moderna filosofia política uma concepção preservacionista de corpo que parece se aprofundar e se perpetuar, com técnicas educacionais e corporais de manutenção da vida do ser humano, para além da esfera da política. Como vemos, o abandono da tradição política clássica envolveu preocupações, por parte dos pensadores, que atingem de modo específico a questão do corpo, no tocante à sobrevivência, preservação da vida e busca de paz e tranquilidade.

Na Antigüidade a preservação da vida parecia estar submetida à superior noção política de ética e moral, o que fazia, por exemplo, com que os gregos pudessem se sentir honrados em morrer na guerra. É provável que apenas alguns poucos “modernos” possam compreender a essência da lenda que envolve o soldado Fidípides na batalha dos persas contra Maratona, travada no ano de 490 a.C. Fidípides teria corrido 40 quilômetros em busca de reforços,

retornado ao campo de guerra e, vencida a contenda, cumprido outra vez a distância para anunciar ao povo ateniense a vitória das forças gregas (Duarte, 1996).

O sacrifício de Fidípides vez por outra ainda pode ser revivido, como na célebre imagem em que uma maratonista adentra ao estádio olímpico e, trôpega, rasteja dramaticamente, até conseguir cruzar a linha de chegada. Invocados de quando em quando pela mídia, em ocasiões especiais, os passos cambaleantes da atleta trazem à tona valores que nem de longe lembram aqueles motivadores de Fidípides, que caiu morto após cumprir moralmente sua missão. A imagem da corredora denota garra, determinação, espírito de auto-superação, competitividade, valores próprios à ideologia moderna. O narrador reafirma, como que justificando o drama: “esporte é vida”.

Na Modernidade a preservação da vida parece ter se tornado a principal finalidade da existência, mesmo que isso tenha implicado na perda da liberdade. O comportamento político pelo qual se interessa Maquiavel e a ordem social pela qual se interessa More já não são ensinados com vistas à vida virtuosa dos cidadãos. Os pensadores modernos já não se perguntam como os antigos o faziam, pelas condições morais de uma boa vida, mas sim pelas reais condições de sobrevivência. Trata-se da manutenção da vida física, da preservação elementar da vida. Essa necessidade prática que requer soluções técnicas é a que marca o início da filosofia social moderna. A diferença do compromisso ético da política clássica não exige nenhuma motivação teórica de virtudes e leis baseada em uma ontologia da natureza humana. Se o ponto de partida teoricamente fundamentado dos antigos era estabelecer como os seres humanos poderiam corresponder de modo prático a uma ordem natural, o ponto de partida prático declarado pelos modernos consiste em saber como poderia a humanidade superar tecnicamente as calamidades com as quais a natureza a ameaça. As formas pragmáticas da elevação gradual do nível de vida se relacionam, invariavelmente, com o objetivo da mera preservação da vida (Habermas, 1966).

A degradação corporal, o envelhecimento e a morte, dilemas do ser humano moderno, fazem do corpo uma parte maldita. A morte, estado máximo de declínio dos ciclos de vida, parece trair a idéia de progresso pela qual se trabalha, ferindo o espírito da Modernidade. Viver é fundamental para o sujeito moderno, pois este acredita no agir humano de potencial histórico. No limite máximo dessa concepção, a modernidade talvez pretendesse “matar” a morte, nem que para isso o preço a pagar fosse a “morte” da dimensão corporal do ser humano. Viver sem pagar o ônus mínimo da vida, qual seja, a decadência e o fim do corpo físico, que na ideologia cristã é a parte do indivíduo que realmente morre. Seria esse o ideal de corpo na Idade Moderna? Como lidar com o paradoxo da “ginástica para defuntos” que, para preservar a vida, esconde sutilmente

o conceito de corpo – dimensão corporal – sem expressão, dominado pela técnica e pelo cálculo contra o risco de morte?

A preservação da vida como ideário distintivo da Modernidade poderia ainda ser analisada através da mudança histórica de uma concepção coletiva para uma individualizada de existência. Acerca da concepção de vida na Europa Ocidental destacamos Gélis (1997, p. 311):

“Durante séculos, e apesar dos esforços da Igreja para aboli-la, predominou na Europa ocidental o que podemos chamar de consciência ‘naturalista’ da vida e da passagem do tempo. Numa sociedade que até o século XIX continuou sendo basicamente rural a terra-mãe estava na origem de toda forma de vida: era um viveiro inesgotável que assegurava a renovação das espécies e particularmente da espécie humana. Ano após ano a natureza representava a mesma peça; as estações se sucediam sem cessar e o mundo seguia esse movimento sem fim. (...) Cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte.”

A existência humana, antes da Modernidade, era, portanto, balizada pelos preceitos do ciclo da natureza. Cada indivíduo era parte inexorável de uma linhagem, embora em um corpo distinto, integrando o todo das sucessivas gerações. Uma grande família, entre vivos e mortos, marcava a vida de cada um, designada por este duplo destino: o desejo de ser autônomo, mas, ao mesmo tempo, cativo da dependência das gerações de sangue. Ressalte-se, contudo, que a linhagem predominava sobre o corpo individualizado: “Em certo sentido, transmitia a vida sem realmente poder vivê-la a sua maneira. Todo o seu dever vital se resumia em dar a vida” (Gélis, 1997, p. 312-313). As gerações deveriam perpetuar-se e, segundo nos relata o historiador, a infertilidade do casal – disfunção irremediável – seria maior desgraça do que a morte de um filho. Uma criança poderia ser substituída por qualquer outra dentro da mesma família, tanto que era costume, para garantia da perpetuação da linhagem, dar-se o nome do ancestral aos dois ou até aos três primeiros filhos. Se um ou mais morressem, ainda assim a família continuaria.

Entretanto, desde final do século XIV, um novo sentimento de infância, que concerne ao campo de nossa pesquisa, surge no meio urbano, como aspecto do modo de vida da civilização ocidental em processo: “Trata-se menos de novas demonstrações de afetividade que de uma vontade cada vez mais reafirmada de preservar a vida da criança” (Gélis, 1997, p. 315). O espírito presente nesse novo conceito é exemplar para o ideário que se consolidou na Modernidade. A preservação da vida não dependia mais da preservação da linhagem, mas do corpo de cada um individualmente, desde a infância. “Essa vontade de salvar a criança só aumenta ao longo do século XVII, e madame de Sévigné bem a expressa quando sua neta cai enferma: ‘Não quero que ela morra!’, exclama” (Gélis, 1997, p. 315).

Embora os pais sempre tenham sofrido com a morte de seus filhos, poucos recursos havia até o século XVIII contra ela. Restava-lhes apenas ter mais e mais filhos como antídoto à vida ingrata e à morte insaciável. O novo desejo de cura das doenças em crianças reflete sobretudo uma nova perspectiva para a vida e o tempo, expressa em outra cultura corporal, pois a preocupação com a sobrevivência substituiu a consciência “naturalista” da vida e da passagem do tempo. A necessidade da especialidade médica que encontra forte apelo nesse imaginário, o conceito de medicina preventiva, especialmente aplicado às crianças, e à nutrição, como é o caso do aleitamento materno recomendado apenas às mães carnais², são fenômenos que acompanham esse processo. Enfim, através de um novo olhar sobre os filhos nasceu no ser humano um novo olhar sobre si mesmo.

Outro ponto relevante é que o ser humano percebeu que sua vida perdura apenas por um certo tempo e esse cálculo aprofundou as diferenças entre as exigências da linhagem e o desejo de viver sua própria existência com liberdade individual. O tempo presente adquire maior importância do que o passado e o futuro de sua geração, traço que reforça uma visão preservacionista de corpo.

“A essa nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo corresponde uma nova imagem do corpo. No passado, os vínculos de dependência com relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: ‘meu corpo é meu’, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. Esse arranjar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos” (Gélis, 1997, p. 317).

O corpo, como vemos, consubstancia-se ao longo da história como dimensão fundamental do ser humano. Essa dimensão assume na Modernidade lugar de destaque na educação. O próximo capítulo aborda essa análise, considerando que a escola e a mídia são como faces de uma mesma moeda na produção do corpo como mito.

Notas

¹ Acerca das questões da natureza físico-biológica do ser humano uma referência que indicamos é Maturana (1997).

² Conforme Gélis (1997), a prática comum do aleitamento por uma ama passou a ser desaconselhada pela “nova” medicina, considerando-se os riscos de uma transfusão indesejada, tanto para o corpo como para o espírito.

Capítulo 2 – O corpo como mito

*“(...) Do corpo. Mas que é o corpo? (...)
meu corpo cheio de sangue
que o irriga como a um continente
ou um jardim
circulando por meus braços
por meus dedos
enquanto discuto caminho
lembro relembro (...)
corpo meu corpo corpo
que tem um nariz assim uma boca
dois olhos
e um certo jeito de sorrir
de falar
que minha mãe identifica como sendo de seu filho
que meu filho identifica
como sendo de seu pai (...)”*
(Poema sujo, Ferreira Gullar)

Tomando como eixo da discussão o conceito moderno de corpo, vamos estabelecer uma correlação entre a escola e a mídia, pois consideramos que estas fontes oferecem filtros culturais para a formação da corporeidade infantil. Desse modo, desenvolveremos nossa primeira hipótese, a de que o “corpo disciplinado” e o “corpo espetacularizado”, embora aparentemente opostos, são portadores de uma mesma concepção de sujeito. Essa integração não seria estabelecida estritamente pelas práticas corporais difundidas por um e outro agente formativo, mas sobretudo pelo papel que ocupam como reguladores da sociedade. Conforme já assinalamos anteriormente, o culto ao corpo difundido através da mídia teria como consequência a produção do corpo sem liberdade de expressão, assemelhando-se esse efeito ao das práticas escolares incidentes sobre os corpos de crianças e jovens. Nesse sentido, nosso enfoque prioriza as semelhanças entre escola e mídia no campo da formação humana, embora em geral tais agentes sejam considerados por suas diferenças.

2.1 – A criança de cera: infância e escola

O novo sentimento de infância e a nova atitude dos adultos em relação às crianças, citados no capítulo anterior, teriam, ainda, levado à consolidação da família “moderna”, formada exclusivamente pelo casal e seus filhos (Figura 3). Afirma Gélis (1997, p. 328) que, “ao modelo rural sucedeu um modelo urbano, o desejo de ter filhos não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles.” A mãe, que antes apenas procriava, passou também a criar. A amamentação por parte das mães carnisais, como acima mencionado, constitui-se uma prática exemplar destes novos tempos, contribuindo para a formação dos laços entre o adulto e a criança desde os seus primeiros dias de vida. A criança passava a ser cada dia mais amada e paparicada, tornando-se o centro das atenções, mas essa aproximação entre as gerações no convívio familiar, principalmente urbano, e o comprometimento com a vida das crianças provocou uma cumplicidade e uma paixão dos pais pelos filhos nem sempre bem-vindas num mundo obcecado em superar a natureza. Os mimos e a afetividade exagerada em relação aos filhos, até então entregues aos braços da terra-mãe, não conduziria a uma educação em direção a um novo decoro que se instalava gradativamente. Aquela que ocupara por longos séculos a educação pública cedera lugar à Igreja e ao Estado que, interessados no controle da sociedade, proclamaram-se como capazes de substituir as conseqüências nefastas da educação privatizada, impregnada de instintos naturais:

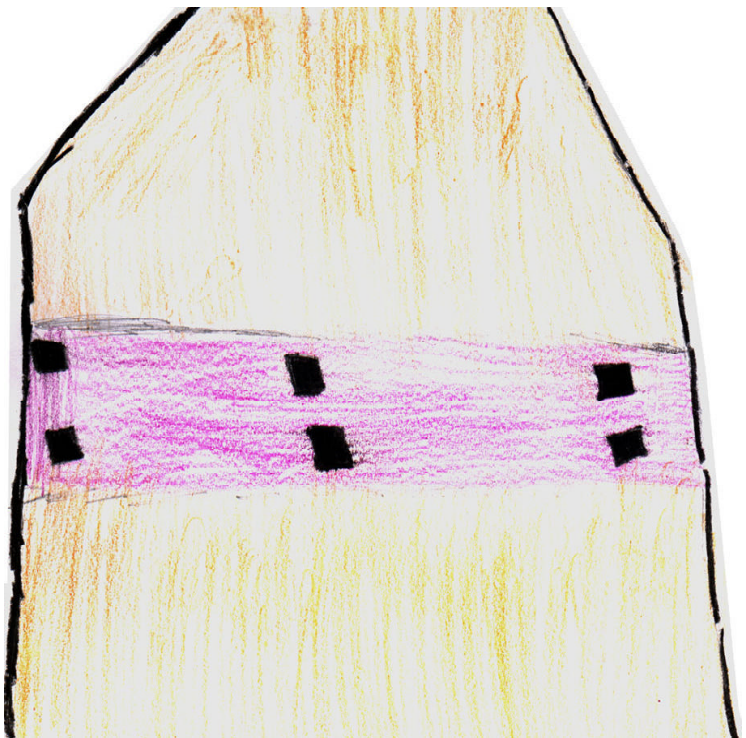
“Os mimos são a causa de muitas fraquezas. Algumas mães não se entregam a comportamentos execráveis? Como aquelas que, logo após o parto, e portanto estando impuras, não conseguem ‘abster-se desse zelo indiscreto de abraçar e beijar o filho. Reconhecemos que, com sua indiscrição’, ressalta o médico Jacques Duval, ‘elas expressam um amor de macaco, que, segundo se diz, levado por um ardente desejo de amizade, tanto aperta os filhotes que acaba por sufocá-los’.” (Gélis, 1997, p. 323)

A educação pública representou nesse contexto a passagem de uma vida guiada pela natureza a uma vida orientada pelos princípios racionais. E mais do que isso, em coerência com os novos tempos, uma educação para o individualismo no lugar da antiga solidariedade interna das gerações. Em verdade, a escola pública viria completar o projeto de vida da família moderna, permitindo, em lugar da antiga noção de circularidade, a difusão progressiva da consciência linear e segmentada da existência, que os pais não se consideravam capazes de oferecer na nova relação que passariam a estabelecer com seus filhos. Os pais, assim, delegaram ao educador parte de seus poderes e responsabilidades.



Figura 3 – Os desenhos feitos pelas crianças pesquisadas confirmam o modelo social típico da Modernidade, a família. A maioria constituía-se por pai, mãe e dois ou três filhos, como é o caso desta, representada por uma menina de 1ª série.

Figura 4 – As escolas do Plano-Piloto possuem muros tão altos quanto suas paredes, característica que não passa despercebida pelas crianças. Desenho de uma menina de 3ª série, representando os fundos de sua Escola-Classe: *“Gosto de olhar pelos furos da parede de trás da escola.”*



Segundo o historiador Philippe Ariès (1981, p. 11),

“(...) De uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, (...) a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (Figura 4).

Além do sentimento de infância e de família moderna, os principais elementos que forjaram a construção social da escola na Modernidade, segundo Fernandes (1997), foram: a necessidade da qualificação da mão-de-obra para atender a exigências específicas da sociedade mercantil em desenvolvimento, o surgimento do Estado-Nação e a conseqüente política de governo de populações, o direito à igualdade proposto pela Revolução Francesa e o modo urbano de vida, que implicou na separação entre o local de residência e o local de trabalho e na necessidade de retirar das ruas as crianças expulsas das fábricas desde meados do século XIX.

Enfim, mais que uma palavra de ordem presente em todos os discursos, a educação tornou-se uma idéia muito cara à nossa sociedade. Desde então é uma necessidade que se expressa, por exemplo, nos altos valores que certa parcela da população se dispõe a pagar pelo ensino privado, ou nas longas noites em filas intermináveis que outros enfrentam em busca de uma vaga nas melhores escolas públicas. A necessidade de educar as crianças segundo um padrão formal determina a rotina dos adultos, influencia os limites das temporadas turísticas e produz eventos como a “volta às aulas”, que movimenta grande parcela da sociedade – a família, a economia, a mídia – duas vezes a cada ano. Em muitos casos, manter-se dentro desse processo pode ser um fardo pesado, mas o cidadão, independentemente de seu *status*, sequer imagina deixar os filhos fora da escola. A criança, e cada vez mais também o adolescente, deve estar na escola porque lá é seu lugar.

Embora quase nunca se ocupando da qualidade, o Estado, por sua vez, reconhece a necessidade social, o anseio popular relativo ao tema “educação” e que se reflete na própria legislação, pois a educação fundamental é um direito garantido na Constituição e no “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Programas de capacitação docente, de merenda escolar, de livros didáticos e o propalado “Bolsa-Escola”, são exemplos de atuação do governo central. No Distrito Federal, cerca de 570 mil alunos freqüentam hoje as 623 escolas da rede pública. Entre estes, 72 mil estão inscritos para receber os uniformes e 45 reais mensais, provenientes do programa “Renda Minha”, enquanto 10 mil, habitantes da zona rural, recebem vales-transporte para que possam deslocar-se até a sala de aula.¹ Tais programas têm por objetivo oficial evitar que as

condições econômicas miseráveis impeçam o acesso das crianças à escola, pois sabemos que a legislação por si só não é suficiente para garantir, na prática, o direito ao ensino fundamental.

Governos e populações têm a educação como uma necessidade social e a razão para isso é que a escola é uma construção-chave de nossa sociedade. A obrigatoriedade da educação, juntamente com a laicidade e o caráter público, constituem-se em um dos símbolos mais fortes do nosso tempo, marcando há cem anos o processo educacional e, por conseqüência, a formação da sociedade ocidental. O conjunto das transformações sociais observadas ao longo do período histórico conhecido como Modernidade, cujas origens remontam ao Renascimento, atingiram o campo da formação humana de modo a caracterizar a educação como um processo essencialmente escolarizado.

O fenômeno da expansão da escola e sua preponderância na educação humana tiveram por conseqüência um novo conceito, o de que “lugar de criança é na escola”. Em outras palavras, na Modernidade, somente vive a infância aquela criança que tem acesso à educação formal. O estudo dessa relação foi objeto da tese de livre-docência de Heloísa Rodrigues Fernandes (1994), que refletiu fundamentalmente sobre o conceito de moralização presente na obra de Émile Durkheim. As explicações e desdobramentos do processo de escolarização para a formação do ser humano e, em especial, para a concepção moderna de infância, podem ser extraídas da sociologia de Durkheim. Sua obra, assim como a de Fernandes (1994), referenciam nosso trabalho, destacando-se, nesse sentido, os conceitos de “anomia” e “educação moral”.

Sendo filósofo e cientista social, Durkheim (1973), perguntou-se como um conjunto de indivíduos poderia formar uma coletividade socializada. Para responder essa que pode ser considerada a questão de abertura de sua obra, apresentada na tese de doutoramento “Da divisão do trabalho social”, Durkheim (1973) recorreu à noção de “consenso” como condição da existência social². O consenso social pode ser produto de dois tipos de processos, segundo ele: a solidariedade mecânica – por semelhança – e a solidariedade orgânica – por diferenciação entre os indivíduos. A primeira caracteriza as sociedades primitivas ou denominadas de arcaicas, nas quais os indivíduos se solidarizam porque pouco se diferenciam entre si, integrados pelos mesmos valores e sentimentos. A segunda é observada nas sociedades mais complexas e é efeito da necessidade de coerência entre indivíduos que se diferenciam por terem se especializado em funções sociais que, apesar de distintas, se complementariam.

Em decorrência dessa análise, as sociedades modernas desenvolveriam, a partir da desintegração da solidariedade mecânica e, em seu lugar, da formação da solidariedade orgânica, um caráter individualista, nas quais a divisão do trabalho representaria sua estrutura, que por sua vez seria manifestada na divisão técnica ou econômica do trabalho. A individualidade seria,

portanto, efeito da divisão social do trabalho e, segundo Aron (1999, p. 292), “Durkheim esboça, neste ponto, o que será uma das idéias fundamentais em toda a sua carreira: a definição da sociologia como a prioridade do todo sobre as partes, ou a irredutibilidade do conjunto social à soma dos elementos, e a explicação dos elementos pelo todo.”³

O processo evolutivo das sociedades caracterizado pela diferenciação dos indivíduos e das ocupações produtivas abriu um campo para a existência social da liberdade individual, exercício de certa autonomia de julgamento e de ação em virtude da decadência da tradição e da autoridade. A dificuldade decorrente dessa evolução, considerada normal e desejada por Durkheim (1973), seria manter o mínimo de consciência coletiva, isto é um corpo de crenças e sentimentos compartilhados pela média dos membros de uma determinada sociedade, sem o qual nos vemos ameaçados pela desintegração. Essas análises podem ser compreendidas considerando-se o contexto histórico e cultural da Europa à época de Durkheim, quando a crise entre ciência e religião colocava em perigo aquele mínimo de coerência social.⁴ Esta seria acima de tudo

“(...) uma crise de moralidade em conseqüência de uma doença que ele denominou anomia (...). Para aquele que a descobriu, a doença seria provocada pelo enfraquecimento da inscrição da sociedade (consciência coletiva supra-individual/outro) na subjetividade dos habitantes da modernidade. Como conseqüência, a consciência coletiva já não está suficiente e fortemente presente nos indivíduos, colocando-lhes freios. Anomia é, então, o diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizado pela dissolução ou relaxamento do espírito de disciplina. É a anomia que alimenta nos homens essa ‘sede de coisas novas, de alegrias desconhecidas, de sensações incofessáveis’.” (Fernandes, 1997, p. 63)

O sintoma que Durkheim (1973), selecionou para análise da patologia social, indicado como conclusão da obra “Da divisão social do trabalho”, foi o suicídio, tema que se tornaria fundamental em seu segundo livro. Se o indivíduo é a expressão da coletividade e não encontra nela respaldo para a vida, como é o caso das sociedades em vias de desintegração moral, a manifestação mais radical desta doença social seria o suicídio. Durkheim tenta aprofundar, enfocando o caso do suicídio⁵, as explicações para a sociedade em estado de crise econômica, de inadaptação dos trabalhadores a suas ocupações e de violência das reivindicações dos indivíduos com relação à coletividade. Tal fenômeno é provocado pelo fato da sociedade não atender aos anseios individuais inerentes à evolução social. Seu interesse científico refere-se às determinações sociais do suicídio como exemplo típico da preponderância do social sobre o indivíduo e por isso enfatiza a espécie de suicídio que mais lhe é cara: o “anômico”.⁶

Em termos gerais o cientista social concluiu que, apesar do suicídio expressar um comportamento individual, é a sociedade enfraquecida a causa do fenômeno⁷, embora,

manifeste-se mais claramente em tipos psicológicos predispostos. Para Durkheim, as sociedades modernas apresentam características como a diferenciação social, a solidariedade orgânica, a densidade da população, a intensidade das comunicações e a luta pela vida que precisam ser mantidas num certo patamar pois este, se ultrapassado, pode transformar estas características tidas normais, em sintomas de uma patologia social. Enfim, o estudo sobre o suicídio reforça o conceito-chave da filosofia social de Durkheim, a anomia, estado patológico da sociedade moderna desintegrada e debilitada pela ausência de laços entre os indivíduos e o todo social.

Tese controversa, “O suicídio” foi objeto de muitas refutações⁸, no entanto trouxe à tona antigos conceitos da filosofia social que nos interessam de perto: “abandonado a si mesmo, o homem é movido por desejos ilimitados; quer sempre mais do que tem, e se decepciona sempre com as satisfações que obtém numa existência difícil” (Aron, 1999, p. 308).

“Como determinar a quantidade de bem-estar, de conforto, de luxo a que um ser humano pode aspirar legitimamente? Não encontramos na constituição orgânica nem na constituição psicológica do homem nada que marque um limite a tais inclinações. O funcionamento da vida individual não exige que os homens se detenham aqui e não acolá; prova disso é o fato de que desde o começo da história os homens não pararam de se desenvolver, sempre obtiveram satisfações mais completas, e, nem por isso, a saúde média foi se enfraquecendo. Sobretudo, como estabelecer a maneira como devem variar, em virtude das condições, das profissões, da importância relativa dos serviços, etc.? Não há uma sociedade em que os homens estejam igualmente satisfeitos nos diferentes graus da hierarquia social. Contudo, em seus traços essenciais, a natureza humana é basicamente a mesma. Portanto, não é ela que poderá conferir às necessidades esse limite variável que lhes seria necessário. Em consequência, na medida em que dependem só do indivíduo, elas são ilimitadas. Em si mesma, abstraindo-se as forças exteriores que a regulam, nossa sensibilidade é um abismo sem fundo, que nada pode preencher (Durkheim apud Aron, 1999, p. 308).

As paixões ilimitadas, próprias da natureza humana, levariam, segundo Durkheim, à necessidade de sua contenção visando à preservação do consenso nas sociedades modernas e diferenciadas. Esse pressuposto exigiria da sociedade uma força superior e uma autoridade sobre os indivíduos, bem como a construção e adequação de estratégias por ele denominadas de “escolas de disciplina” ou “morais em ação”. Portanto, a regulação social das paixões individuais depende em primeira instância da formação do sujeito disciplinado, capaz de assimilar a moral da coletividade socializada como contraponto àquelas paixões. De acordo com a lógica da filosofia social de Durkheim, na mesma proporção em que os fenômenos sociais modernos explicam o comportamento individualista, o conjunto da sociedade é o único suporte da contrapartida moralizadora. Se a doença – anomia – é produzida na sociedade, o seu tratamento também deverá ser prescrito pelo todo social. Em ambos os casos o indivíduo não passará de um mero juguete das forças socializadoras.

Diante do declínio da família, do Estado e, principalmente, da religião, as únicas instituições sociais capazes de moralizar o adulto moderno seriam as corporações profissionais, considerando-se que o crescente predomínio da atividade econômica aproximaria o indivíduo destas organizações que, por reunirem empregados e empregadores, gozariam de suficiente prestígio e autoridade sobre aquele a ser curado da doença anômica.

Acrescente-se, por outro lado, que para Durkheim a Educação enquanto prática ocupava um lugar de destaque no projeto de sociedade consensual propugnado. Considerava a educação um fenômeno essencialmente social e, por isso, objeto privilegiado da Sociologia. Paralelamente à cadeira de Sociologia, Durkheim, ao longo de toda a sua trajetória acadêmica, foi professor de Pedagogia⁹, tendo como público freqüente de suas aulas professores de escolas primárias francesas. Nesse sentido, educar os professores visava a atingir os “novos” seres sociais, anômicos por excelência, aqueles ainda plenamente dominados pela paixão e pela irreverência à sociedade, isto é, as crianças.

Desta forma, assunto mais dileto desde o início da carreira, sem dúvida, era a “educação moral”, tema inclusive do seu primeiro curso na Sorbonne, em 1902. Foi através da análise detalhada desta obra¹⁰ que Fernandes (1997, p. 67) destacou o conceito de anomia, doença da modernidade, “(...) que faz rodar, para o fundador da Sociologia, esse tear que tece os fios da infância aos fios da escola.” A cura terapêutica para a anomia nesse caso, chama-se “educação”, que no trabalho de Durkheim aparece com o adjetivo de “educação moral”, expressando um forte componente ético-político.

“A hipótese de uma doença social é, portanto, o que permite ao fundador da Sociologia articular infância e escola. Os efeitos dessa articulação recairão sobre uma criança imaginária insólita e surpreendente. Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, permanece ameaçadoramente presente: é esse ser assexuado e associal com perigosas disposições primitivas (curiosidade, imaginação, fantasia). Além de questionadora, ela é, ainda, um conjunto desconexo de humores endoidecidos (...). Finalmente, tudo isso que ela é, o é por natureza, jamais por efeito do seu encontro com os adultos. Simultânea e lateralmente, essa criança imaginária possui, também, um conjunto de disposições naturais que são valiosas ao educador: tradicionalismo, credulidade, receptividade às ordens” (Fernandes, 1997, p. 65-66).

Portanto, educar a criança é em seu sentido mais radical o processo de inculcação do outro – a sociedade – na mente infantil, moralizando-a para se adequar à coletividade socializada. Para tanto, a providência mais eficaz seria o controle das paixões desmedidas e dos instintos insaciáveis que assombram o ser humano, em estado absolutamente descontrolado nos pequenos. Além do espírito de disciplina, antídoto das paixões, integram o processo moralizador, visando à completa encarnação dos bons costumes, o espírito de abnegação em nome do outro e

a autonomia da vontade, que representa a obediência esclarecida. Para Durkheim, a moralização infantil não é apenas necessária e desejável, também é possível, pois a criança é composta de duas facetas paradoxais, as paixões e a receptividade. É esta última que torna possível a inscrição do “normal” no ser anômico por natureza.

O projeto moderno de domesticação do filho do homem consistira em instalar remorso e vergonha no lugar da curiosidade e imaginação. No entanto, a variável da época de Durkheim, uma França degenerada pelas crises sociais, doenças e vícios, exigiu o uso de recursos criativos. Segundo Fernandes (1997, p. 68-69), “(...) a hipnose realimenta a paixão de educar (...). Graças à sugestionabilidade, a criança revela-se passível de ser transformada e, graças ao poder do hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizador, ganha a potência de corrigir o outro.”¹¹ Enfim, o dispositivo é autoritário e caracteriza-se pelo poder ativo do educador e pela passividade do educando:

“(...) a diferença da criança foi transformada em desigualdade e, esta, em inferioridade. Não por acaso, o fracasso escolar tornou-se um pressuposto: inteira responsabilidade da criança, quando ela é desviante (carência de sugestionabilidade) ou, ainda, do educador, quando ele é incapaz de ocupar o lugar de hipnotizador” (Fernandes, 1997, p. 69).

Curioso que a hipnose constitua o disfarce da escolarização, especialmente se considerarmos que o debate de fundo que Durkheim manejava, enquanto doutrinava os professores franceses, não era senão o que se travava entre a religião e a ciência. Nas sociedades individualistas e racionalistas, como a que se formou a partir da Revolução Francesa, a ciência deveria ocupar o posto de autoridade intelectual e moral superior, pregava Durkheim. Mas, segundo a análise do aparato pedagógico durkheimiano, exemplar do projeto moderno de moralização infantil, a nova escola representaria cientificamente a atualização da moral cristã, o contrário do ideal da Modernidade, propalado desde Kant: a autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores. E Fernandes (1994) aprofunda sua tese mostrando que as crianças imaginárias, em nome do “adulto normal” que continham em germe, foram privadas de seu tempo presente. Sob este ponto de vista, não seria incorreto afirmar que, em verdade, a Modernidade representou o fim da infância.

Mas a dívida para com a infância não é apenas a sujeição à nova moral autoritária, que preponderou historicamente sobre o projeto democrático e emancipatório ao longo dos últimos séculos. Outra, ainda mais dramática, seria aquela que nega à criança até mesmo uma mera condição de objeto do narciso adulto. A criança relegada à posição de estrangeira, sinistra e a quem se recusa a filiação é “(...) apenas carne, resto, refugio. É por onde avançam a prostituição, a exploração e o extermínio de crianças!” (Fernandes, 1997, p. 73)

Aspectos contraditórios da situação da infância na Modernidade, no entanto, não podem confundir a crítica àquele projeto de educação expresso na metáfora de que “a criança é uma cera tenra sobre a qual se pode atuar a fim de adequar sua fisionomia a um modelo estético ideal” (Gélis, 1997, p. 320). Mais ainda, não pode nos render a saudosismos inócuos de épocas longínquas, quando a educação das crianças parecia ser mais controlada pelos pais, mesmo porque outros determinantes, antes ausentes, vêm ganhando força de ação sobre o processo educativo.

2.2 – A criança virtual: infância e mídia

Nesse universo em que o aprendizado das crianças é mediado por suas relações sociais, à escola cabe um papel preponderante na formação do ser humano. Porém, o fenômeno “meios de comunicação de massa” põe em questão a posição da escola como principal agente socializador. A chamada “mídia”¹² adquire, momento a momento, espaço decisivo no processo de interação social, notadamente por ser hoje o principal meio difusor de imagens e informação.

Podemos constatar essa realidade a partir de depoimentos como o da diretora de uma escola de Brasília, acerca dos resultados de uma atividade denominada “Show de Calouros”, integrante de uma festividade realizada na escola. As crianças também haviam sido incumbidas de fornecer as músicas e, segundo a diretora, embora as professoras houvessem levado gravações dos anos 80, as crianças só queriam “Bruno e Marrone”, “KLB” ou “É o tchan”. A diretora confessa que em determinado momento já não sabia mais como controlar os alunos, especialmente algumas meninas que dançavam de maneira sensual, levantando a blusa até a linha do tórax. E prossegue afirmando que, a cada reprodução da música “Dormindo na praça”, as crianças cantavam como se estivessem inebriadas. A educadora conclui, com um certo tom de lamento, que não adiantava substituir o CD pois os próprios alunos tomavam a atitude de recolocar “Bruno e Marrone” novamente no aparelho. “*Hoje em dia as crianças gostam de dançar daquele jeito*”, diz outro educador ligado à área de música e um pouco mais conformado com a “nova ordem”, por ter-se acostumado aos ritmos do momento.

Em outras palavras, as noções sobre o corpo presentes nos livros didáticos de Biologia, as aulas de Educação Física e principalmente o disciplinamento escolar que incide sobre os corpos vêm-se aparentemente confrontadas, e até mesmo afrontadas, pela influência de tiazinhas e

feiticeiras, sheilas, estrelas virgens e super-mães solteiras – enfim, toda a sorte de patricinhas e “ban bans” produzidos e “turbinados” em série –, sem falar, é claro, nos velhos super heróis decadentes e seus indefectíveis *remakes* virtuais. Walter Benjamin (1984, p. 14) talvez dissesse: “muito mais próximo da criança que o pedagogo bem intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago.”

É verdade que o aspecto econômico fornece a explicação mais recorrente para o fenômeno. À hegemonia do apelo ao corpo na mídia diária se acrescentam variados outros, de caráter puramente comercial, como o vestuário, os cosméticos, os brinquedos e mais a mídia, sob a forma de produção áudio-visual e editorial, compondo um cenário do qual cada criança deseja fazer parte, mas que de fato lhe é acessível somente através do consumo. Podemos afirmar, também, que entre tais “objetos do desejo”, se encontra um certo tipo de corpo ideal ou, talvez mais apropriadamente, um corpo imaginário. Mas é o aspecto político-ideológico, representado pela formação das crianças, que se vê impactado pela presença da mídia, principalmente televisiva, como componente central da relação entre as crianças e o seu contexto social. De fato, não podemos fechar os olhos para uma influência tão contundente para o processo de construção social da cultura infantil como a que nos oferece o fenômeno mídia.

Mas se consideramos que o fenômeno adquiriu tamanhas proporções, tanto como difusor de informações quanto como formador de consciências, cabe aqui discutir alguns dos motivos pelos quais o estudo da relação entre mídia e educação infantil tem caráter fundamental. Entre tais fatores, há que se destacar o conceito de “rede”, o elevado tempo de exposição, a escassa formação para a crítica do meio e, especialmente, a natureza das mensagens difundidas.

Em um tempo no qual a informação representa elemento primordial dos processos de produção de bens e serviços, pode-se depreender a importância que se dá ao controle desse, digamos, “patrimônio”. A necessidade de exercer tal controle levou à concentração da administração dos meios em poucas mãos, gerando as grandes “redes”, os gigantescos conglomerados que envolvem diversas vertentes da comunicação de massa¹³, comandam os rumos dos avanços tecnológicos do setor e exercem forte poder de liderança sobre a economia global.

“(...) a economia da indústria da comunicação passou a ser gerida por oligopólios. Da maneira como se apresenta hoje, a condição da informação no mundo está em processo de ser organizada e administrada por mais ou menos uma dúzia de superconglomerados midioculturais, incluindo Time-Warner, Bertelsman, Hachette, Berlusconi, Maxwell, Murdoch, Televisa e possivelmente as Organizações Globo” (Soares, 1993, p. 12).

Fortalecidos pela onda de privatização que se instalou a partir das décadas finais do século XX, esses conglomerados transformaram a informação em artigo de consumo, provocando sua submissão às leis de mercado e mudando sua natureza e função social, que deixou de ser pública, como é, ou deveria ser, na escola. A nova natureza da comunicação, temperada por avanços tecnológicos que há muito ultrapassaram a linha do controle público, abre espaço para a fabricação e manipulação da informação, não apenas pelas empresas, mas também por outras instâncias da sociedade civil e pelo próprio Estado. O domínio da técnica e o acesso à tecnologia possibilitam a seus agentes grande poder de influência no nível conjuntural, assim como a convivência sistemática com esses mesmos agentes midiáticos, sob a forma do jornal durante o café da manhã, do noticiário do rádio mesclado a centenas de *outdoors* a caminho do trabalho, da internet ao longo do dia no escritório, da TV por assinatura fechando a noite, quando não um livro, revista ou mesmo o cinema. Portanto, a influência estrutural advinda, senão todas de um mesmo grupo econômico, certamente compartilha um mesmo ponto de vista ideológico.

Esse processo de saturação, porém, precisa ser examinado sob outro aspecto, que é a sua quantificação, ou, mais especificamente, o tempo de exposição do sujeito à influência dos meios. Muitos estudiosos, é verdade, ponderam que a importância do tempo de exposição como variável na análise da mídia só pode ser destacada se combinada a outros fatores do processo de interação social, como por exemplo outras oportunidades de lazer, contexto sócio-cultural e formação em geral. Embora concordando com essa abordagem, consideramos que não podemos desprezar a saturação dos meios de comunicação, principalmente na relação criança/televisão.

Segundo Pinto (1995), pesquisas sobre o consumo da televisão em diversos países concordam que a infância e a terceira idade constituem as faixas etárias de maior consumo da mídia. Dados da década de 1980 em Portugal revelam que a televisão ocupava então 88,5 % do tempo livre dos jovens pesquisados. Já nos anos 90, outra pesquisa revelou que 43% dos pesquisados indicaram um consumo diário de mais de duas horas de televisão, percentual que sobe para 82,1% no período de férias. O autor português constata que o consumo televisivo não sofre interrupção em finais de semana e férias, bem como que crianças e adolescentes ocupam mais o seu tempo em frente à TV do que em sala de aula.

Trazendo a análise para mais perto do objeto de nossa pesquisa, dados obtidos por Belloni (2000), no início da década de 1990 em Brasília confirmam as altas taxas de audiência televisiva entre crianças e jovens que, em sua maioria, assistem televisão durante quatro ou mais horas diárias. Entretanto, o indicador mais relevante dessa pesquisa é que seus sujeitos consideram a TV como eficiente meio de aprendizado, informação e lazer. Assim, “(...) a telinha

tem uma legitimidade, enquanto fonte de saber, semelhante à da escola. É portanto reconhecida como ator importante pelos próprios sujeitos desse complexo processo de socialização” (Belloni, 2000, p. 7).

Em nossa pesquisa de campo, tivemos oportunidade de atualizar essa informação acerca do tempo de exposição diária das crianças pesquisadas à televisão. Fez-se isso através de um questionário dirigido aos pais, solicitando, entre outros, dados sobre a relação entre “infância e mídia” no contexto da cidade de Brasília.¹⁴ Foram obtidos, ao todo, 152 questionários, representando cerca de 14% da população pesquisada (Anexos 2 e 3). Considerando somente as crianças do sexo feminino, percebe-se que a maioria assiste entre uma e duas horas de televisão durante o período do dia, uma vez que 23,2% delas assistem até uma hora de televisão e outros 39,1% duas horas. No caso dos meninos, constata-se uma maior exposição à televisão, uma vez que grande parte deles assiste entre duas e três horas por dia. Neste caso as proporções são, respectivamente, 37,3% e 22,9%. As meninas, portanto, tendem a assistir menos televisão durante o dia. A proporção para o sexo feminino é semelhante à proporção encontrada para o sexo oposto somente no caso de uma hora de exposição diária. Na medida em que cresce o número de horas de exposição à mídia televisiva, cresce também o número de crianças do sexo masculino expostas. Cabe destacar o caso da exposição por quatro horas ou mais, onde a proporção de meninos expostos é de 69,2 %, contra 30,8 % de meninas.

Além dos dados quantitativos, cabe-nos considerar também o aspecto ideológico. A superexposição, não apenas das crianças mas de todo cidadão comum, aos meios e suas mensagens cada vez mais manipuláveis, remete-nos à máxima atribuída à propaganda nazista, segundo a qual uma mentira, se repetida à exaustão, torna-se uma verdade. Como exemplo, temos a própria expressão “era da informação”, que caracteriza nosso tempo. Trata-se apenas de uma falácia, pois o ser humano não tem, em geral, preparação cultural para processar o colossal volume de informação disponível atualmente. É questionável, ainda, a própria capacidade da espécie diante do poder de produção informacional virtualmente ilimitado dos meios e suas máquinas. Seria a era da informação, sob certo aspecto e considerando a grande maioria da população mundial, uma nova e disfarçada idade das trevas, na qual o membro comum da sociedade, antes mantido à margem do conhecimento pela absoluta falta de informação, passou a sê-lo pelo excesso que o sufoca?

O caráter não público do poder sobre a informação, somado ao processo de superexposição, sugere que a aparente revolução da informação seja de fato uma “virada de 360 graus”, ou seja, “muda-se tudo para que tudo continue como está”, síntese do ideal de manutenção de qualquer *status quo*. Tal situação deve-se não apenas à incapacidade de “digerir”

tanta informação simultaneamente, mas às novas tecnologias do setor, que, quanto mais avançadas e mais transparentes à visão do usuário, tornam-se na mesma proporção, mais opacas ao entendimento dos mesmos.

No que diz respeito à forma e conteúdo da produção dos meios de comunicação de massa, Adorno e Horkheimer, em sua análise da indústria cultural, já haviam identificado outra modalidade de ação:

“(...) a vontade daqueles que dispõem dos meios dissolve-se nessa linguagem-imagem à qual apraz apresentar-se como sendo aquela dos que a recebem. Na medida em que nesses é despertado e representado em imagens aquilo que neles dormitava, ao nível pré-conceitual, é-lhes também demonstrado como eles devem comportar-se” (Adorno, 1978, p. 352).

O fato é que jamais os filósofos da Teoria Crítica poderiam imaginar o extraordinário desenvolvimento tecnológico alcançado e, no entanto, algumas de suas conclusões parecem não envelhecer: a televisão e, por extensão, toda a mídia dá ao povo o que ele acredita querer, ao mesmo tempo impede a formação de uma nova consciência e induz, em um processo que podemos chamar de “retroalimentação da consciência acrítica”, a comportamentos desejáveis consoante o ponto de vista do controle social.

Poderíamos então perguntar que papel caberia à educação no sentido de romper esse ciclo? A argumentação geral de inúmeros estudos como os de Ceneca (1992), Masterman (1993), Pinto (1995) e Belloni (2000) sobre a polêmica questão baseia-se na hipótese de que a “educação para a mídia” poderá formar audiências críticas, que tenderão a exigir uma mídia mais democrática. Existe, segundo estes estudos, uma completa interação entre produção, mídia e audiência, e a educação teria a capacidade de reverter ou, no mínimo, de abalar o atual quadro. A dominância da mídia seria fruto tanto de características intrínsecas quanto de motivos que lhe são externos. Assim, o efeito de seu impacto dependeria não exclusivamente dos artifícios midiáticos, mas também da maneira como a sociedade reage à sua influência. O incremento nos processos sociais de regulação depende, pois, da intensificação da formação de seres humanos menos manipuláveis e mais críticos. A educação para as mídias aparece nestes trabalhos não apenas como uma das soluções, mas também como uma tarefa urgente da escola, única instituição social com legitimidade cultural e condições funcionais para deflagrar esse processo.

“É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (sobretudo nas camadas mais pobres) tenham condições de conscientizar seus filhos e educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação (...)” (Belloni apud Belloni, 2000, p. 14).

Mas não seria também ilusão recorrer ao ideal iluminista de que a escola há de ensinar lucidez às novas gerações, propiciando-lhes cidadania e emancipação, se nossa história nos mostra que a escola traiu seu espírito original, privilegiando o germe da reprodução social? Segundo aqueles autores, não, pois a escola poderá modificar seus padrões, adaptando-se aos novos paradigmas da comunicação e da informação, através da adoção de novas linguagens e tecnologias coerentes com as transformações observadas na sociedade como um todo.

Partindo-se da concepção de que o ser humano é capaz de entender e criticar seus processos sociais, situando-se para além da condição de um simples receptor ou consumidor de mensagens prontas e ideologicamente comprometidas, organismos internacionais, com destaque para a UNESCO, vêm promovendo sistematicamente, desde a década de 1970, a crítica à posição marginalizada que a mídia ocuparia no processo educativo. A proposta desse segmento é uma “nova educação”, cujo ideal seria a democratização do conhecimento e da informação, ambos fatores de emancipação, que contribuiriam para a redução das desigualdades sociais. Essa nova educação submeteria a escola aos modelos da comunicação e, mais do que isso, colocaria a escola finalmente em sintonia com a sociedade, viabilizando a desejada “educação para o futuro” de suas novas gerações.

Essa concepção sinaliza para uma reconfiguração da escola pela mídia, processo que observamos também em nosso campo de pesquisa. Uma prática comum nas escolas, igualmente observada na unidade onde desenvolveu-se o trabalho de campo, é o uso do vídeo em substituição à aula, quando da eventual falta do professor. O programa “TV Escola”, do Governo Federal, já havia sido instalado, e a instituição recebera recentemente um moderno laboratório de informática, conectado ao mundo via internet, a ser utilizado tanto por professores quanto por alunos.

Uma crítica que poder-se-ia fazer a essa concepção lembra o fato de ter se tornado a escola um excelente, senão o melhor, instrumento de controle social. Ao substituir os métodos tradicionais de ensino, fundamentados na linguagem escrita e oral, por uma pedagogia baseada no modelo dos meios de comunicação de massa, corre-se o risco de se ver mantido e exacerbado o papel controlador da escola, a serviço das mesmas forças que hoje a dominam, porém com nova roupagem. Por outro lado, não podemos deixar de observar o uso conformista dos recursos da linguagem audio-visual na maioria das instituições públicas e também dentro da escola pesquisada. Na última década, muitos desses recursos foram oferecidos à maioria das escolas públicas brasileiras via programas governamentais. Contudo, o desenvolvimento efetivo de tais programas tem sido bloqueado pela ausência de formação dos professores para a

utilização de recursos dessa natureza.¹⁵ Acentue-se que, sob o aspecto ideológico, mídia e escola, na sociedade moderna, fazem parte, digamos, “do mesmo time”.

O fato é que, independentemente de qual possa ser a melhor maneira de enfrentar esse fenômeno, o impacto da mídia no processo de socialização das novas gerações é irreversível, da mesma forma que o são as novas tecnologias de comunicação, em todos os âmbitos sociais.¹⁶ Tanto que a convivência com os ícones desse desenvolvimento tecnológico, assim como o aparente domínio sobre os mesmos, mostra-se inclusive como critério legitimador da cidadania, desde o acesso à comunicação eletrônica, passando por transações financeirizadas, informação instantânea on-line, TV interativa, até o ato de votar. Ao longo dessa “evolução”, junto a cada um desses ícones, a imagem consolida-se como principal emissor de conteúdos.

Nesse contexto de grande transformação tecnológica, que ratifica o poder da comunicação de massa como ferramenta de transmissão da mensagem, a imagem consolidou-se como fonte socializadora e veiculadora de conhecimentos, valores, técnicas e representações estimulantes de comportamentos e da geração de cultura.

“Na cultura ocidental, o hemisfério esquerdo foi pouco a pouco adquirindo supremacia a partir da civilização grega e do império greco-romano. Desempenharam um papel fundamental, primeiro, a adoção da escrita sírio-fenícia e, mais tarde, a mensagem produzida pela galáxia Gutenberg. Para McLuhan estamos frente a uma encruzilhada histórica. Pela primeira vez em 2400 anos volta a predominar o hemisfério direito, graças aos meios de comunicação de massa da era eletrônica” (Ferrés, 1996, p. 13).

Cada vez mais podemos reconhecer o crescimento de uma certa “cultura da imagem” como paradigma comunicacional da sociedade contemporânea. A imagem é o modo forte de expressão das novas gerações e acompanha, sem dúvida, o novo espírito de época, em geral denominado de pós-modernidade. Esse atrelamento marca a imagem com um significado bem específico, ou seja, seu descolamento da realidade e descompromisso com os fatos históricos. Portanto, parece-nos que o domínio da imagem não representa apenas uma ampliação do desenvolvimento neurofisiológico do ser humano, mas principalmente uma política de comunicação e de educação.

“A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro, que não tem conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar a sua supremacia. Já não se trata apenas de uma elite ou de uma minoria de privilegiados ou de especialistas que se vê afetada por esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro” (Freinet apud Ferrés, 1996, p. 8).

Por ser a maior difusora de imagens, a televisão tem, dentro de tal política, o papel mais relevante. A imagem caracteriza-se pelo poder de transmitir uma mensagem de maneira imediata, ou seja, sem que seja necessária qualquer intervenção para que se complete o processo comunicacional. Sendo a TV um meio que objetiva a difusão de imagens, procura valer-se ao máximo deste recurso. Considere-se, no entanto, que a imagem transmitida pela TV, principalmente em função de interesses econômicos e ideológicos, é impregnada de falsas imparcialidades e objetividades. Em verdade, o que se divulga são mensagens que expressam versões de acontecimentos, sempre marcados por um certo grau de parcialidade e subjetividade. A imagem é um recorte e, portanto, uma versão da realidade, que, por sua vez, torna-se parte desta. A versão da realidade contida na imagem é resultado da dupla interação entre elementos conceituais e técnicos, presentes no processo de sua produção.

A imagem presente na mídia foi, até bem pouco tempo atrás, produto de uma fotografia ou de uma gravação com câmara de vídeo. Portanto, quando vemos uma imagem de tal forma produzida, seu aspecto real, instantâneo e vivo dá a impressão de que reflete o mundo como ele é. Este conceito de imagem enquanto realidade congelada se estabelece por meio do “fetiche da técnica”, pois, embora a maioria das pessoas desconheça, toda câmara tem um diafragma e encontra-se numa determinada posição diante do objeto em cena. Este objeto em foco recebe tonalidades conforme a luz incidente e se contextualiza de diferentes modos, de forma que, tendo sido fotografado por mais de uma câmara, em posições múltiplas e com diferentes aberturas de diafragma, será transmitido diversamente, por cada uma das imagens resultantes de cada câmara. O visível na imagem não é o objeto, mas sua representação. O “fetiche da técnica” determina uma falsa ideologia acoplada ao conceito de imagem. Sabendo disso, os “senhores da mídia”, detentores do domínio da técnica, aproveitam-se da audiência, que desconhece o mundo existente por trás e dentro da câmara, para conferir à sua versão do objeto uma aura de universalidade. A imagem não reflete o mundo como ele é, mas como o deseja o fotógrafo e conforme os limites técnicos da câmara.

Atualmente, porém, a evolução tecnológica permite a fabricação de qualquer imagem, sem que se fira aquele aspecto do “real”, e para isso não é sequer preciso sair de casa. Qualquer adolescente é capaz de manipular, acrescentar ou retirar informações de um arquivo de imagem digital, sem que esta, a despeito do tratamento virtual, perca o danoso potencial de se apresentar diante de eventuais receptores como pura expressão de realidade. Substitua-se o adolescente inconseqüente por um profissional treinado, o computador doméstico pela mais sofisticada tecnologia e os eventuais receptores pelos milhões de espectadores acríticos que compõem o público potencial consumidor do produto midiático e, assim, pode-se ter idéia do poder

monopolizado nas mãos dos proprietários dos meios de comunicação de massa. O domínio da tecnologia vale-se da força comunicativa da imagem, para exhibir-se diante do imaginário social como tendo a capacidade “científica” e asséptica de refletir o mundo como ele é. O esboço do modelo de educação que a mídia nos oferece é o resultado deste processo legitimado pela superação “científica” da diversidade.

Diante de tamanhas possibilidades de “re-produção” da imagem, Benjamin, seduzido que foi, à sua época, das então fantásticas possibilidades de reprodução de uma obra de arte, agora talvez dissesse que “o mago aperfeiçoou seu truque”. Mas, se podemos ver os donos da mídia fazendo hoje o papel do mago, quem seria então o artista? De fato, o que vemos atualmente, em qualquer segmento da mídia, são imagens de artistas. Formas moldadas a “ferro e bomba” nas academias, ou esculpidas a silicone e bisturi completam-se com supostas “habilidades artísticas” que, na maioria dos casos, se resumem à exibição narcísica do corpo, tanto em “ação” quanto em momentos de glamoroso lazer vivido numa ilha paradisíaca. O teor de realidade contido em tais personagens se assemelha ao dos seus congêneres dos desenhos animados, com vantagem para os últimos, que quase sempre têm alguns dons sobrenaturais. Juntos, esses heróis da telinha são as criaturas míticas de nosso tempo (Figura 5).

“Eu queria tanto ser a Sandy...”. Foi o comentário de um dos sujeitos da pesquisa, uma menina de oito anos, sobre seu trabalho de artes visuais. A obra trazia a figura de uma menina usando roupas, bijouterias e outros traços semelhantes à cantora pop-romântica infantil. A simples observação do trabalho não deixa dúvidas de que sua autora é fã da personagem, pois a representação está inundada de elementos significativos e convincentes. Analisando a entrevista, a obra e mesmo o comportamento da criança poderíamos apostar que o trabalho representava sua própria autora metamorfoseada em Sandy (Figura 6). O que surpreendeu na pesquisa de campo é que este não se tratava de um caso isolado, mas da regra. A grande maioria dos trabalhos sobre a “figura humana” e “auto-retratos” lembravam mais os ícones da telinha do que as crianças representadas.

Segundo trabalhos publicados pelo “Núcleo de Pesquisa em Mídia (Televisão e Infância)” da UFRGS¹⁷, a receptividade infantil da mídia, em especial da televisão, pode ser compreendida considerando-se sua capacidade de fabricar narrativas mitológicas, por meio das quais as crianças conseguem compreender e responder a algumas de suas tantas interrogações. Os mitos integram o universo simbólico mais amplo que as culturas dispõem para a socialização e formação de suas jovens gerações. Nas sociedades contemporâneas, os mitos eletrônicos se destacam na rede simbólica, em comparação, por exemplo, com brinquedos, histórias infantis e músicas.



Figura 5 – Esta figura, feita por uma criança de 7 anos, retrata, segundo ela, um herói saindo da estória e apontando para uma torre, que lembra diretamente uma cena de filme ou desenho animado. Perguntados sobre o seu interesse em relação aos heróis dos desenhos animados, os meninos são unânimes ao considerar os superpoderes destes personagens como o quesito que mais os torna atraentes.

Figura 6 – Auto-retrato de uma menina de 8 anos. O comentário sobre a sua bela pintura revela um de seus desejos mais íntimos: “*Eu queria tanto ser a Sandy ...*”



“Nas narrativas atuais, os aspectos históricos e reflexivos tornam-se secundários a todo aparato tecnológico. (...) Realmente, em estudos anteriores acerca da violência nos desenhos animados atuais, constatamos o quanto alguns deles reduzem suas narrativas a uma profusão de ações, em que o bombardeio sonoro e os efeitos luminosos acabam por transformar crueldades em espetáculos audiovisuais. Situação que oferece pouca possibilidade de a criança prestar atenção à história, já que a própria trama centra-se mais na seqüência de imagens e ações” (Kasprzak, 1999, p. 6).

No passado, o mito era a maneira através da qual as populações de cultura oral transmitiam seus valores e costumes, ciclicamente, de uma geração para outra, balizando o relacionamento dentro de uma coletividade e, principalmente, pregando ideais para a convivência humana. Embora o advento da escrita tenha introduzido na Grécia o *logos*, isto é, o pensamento racional, o mito, como outra forma de conhecimento, teria sobrevivido paralelamente até o século XVIII. Sua resistência caiu sob o ataque das Sagradas Escrituras que não toleravam qualquer contestação da Verdade cristã. Com o Iluminismo, época guiada pela razão e pela ciência, o mito foi deslocado definitivamente para a esfera da ficção e do senso comum.

Entre os muitos nomes que se dedicaram ao estudo do mito, destaca-se Claude Lévi-Strauss (1970). A observação de mitos através da etnografia de comunidades exóticas, inclusive de índios brasileiros, ou ainda de mitos clássicos, como o de Édipo, que resistiram, em virtude de seu sentido, ao percurso da história universal, levaram Strauss (1970) a aprimorar e fundamentar a teoria estrutural. O mito está ancorado profundamente na existência e por isso possui grande eficácia e valor social. O mito é uma forma de as sociedades espelharem suas contradições e refletirem sobre sua existência. Por trás do mito existe uma tradição e uma cosmovisão. Sendo a própria mensagem cifrada, o mito esconde alguma coisa. O mito é uma narrativa de sentido difuso, pouco nítido, múltiplo. Resiste a tudo, suscitando interpretações que são, quase sempre, matéria-prima para novos mitos. A interpretação do mito combina dois planos de leitura, como no caso da partitura musical: a diacrônica, sentido normal de qualquer leitura – horizontal –, e a sincrônica, percebendo o mito em sua totalidade. Só assim – num eixo vertical – será possível depreender o seu significado completo ao observar a estruturação e o pensamento da sociedade de onde retiramos o mito.

Tendo se dedicado ao estudo deste fenômeno, Strauss (1970) concluiu que, ao contrário de tempos anteriores, nas sociedades modernas, caracterizadas pela consolidação do sentimento de individualismo, o mito deixou de ter o sentido coletivo, passando a se localizar no indivíduo. Transformar-se-iam em mitos os indivíduos que se destacassem na sociedade, por sua beleza,

carisma ou função social, como encarnação de seus ideais. Do ponto de vista antropológico, são personagens que atravessam a linha do cotidiano, indo além de sua cultura. Segundo essa tese, protagonistas da mídia, entre eles personagens de histórias em quadrinhos e desenhos animados, seriam tão adorados e reverenciados quanto deuses imortais. Os mitos modernos, porém, continuariam representando o mesmo papel que os antigos na formação da subjetividade de adultos e de crianças. Os novos heróis “fazem parte, simultaneamente, da vida comum e de um mundo distante. É esse duplo caráter que garante sua eficácia enquanto mitos, pois despertam no indivíduo um processo de projeção-identificação, tornando-se modelos de vida” (Meurer, 1999, p. 2).

Destaque importante também merece a abordagem semiológica de Roland Barthes (1993), compatriota de Lévi-Strauss e autor de “Mitologias”. A obra, “um esboço sincrônico dos mitos contemporâneos” – nas palavras do próprio Barthes – interpreta fenômenos da sociedade francesa de meados do século passado, como por exemplo, “o mundo do *catch*”, “saponáceos e detergentes”, “brinquedos”, “cozinha ornamental” e “o *strip-tease*”, e elabora, em sua segunda etapa, uma sofisticada teoria dos mitos. A publicidade, a grande imprensa, o rádio, a ilustração, se desenvolviam à época de modo surpreendentemente novo, provocando o aumento de campos significantes que saturavam o cotidiano dos sujeitos de então. Esses fenômenos incomodaram profundamente Barthes, instigando-o à análise semiológica – da qual a mitologia seria apenas um fragmento – das “idéias-em-forma”, possibilitando uma crítica total da cultura de massa. Sua convicção era a de que “tratando as ‘representações coletivas’ como sistemas de signos, seria talvez possível sair da denúncia piedosa e revelar em detalhe a mistificação que transforma a cultura pequeno-burguesa em natureza universal” (Barthes, 1993, p. 181).

Do ponto de vista semiológico o mito é um tipo especial de mensagem, melhor dizendo, um discurso definido pelo modo através do qual é proferido. O mito é definido pela forma, não pelo conteúdo e nem pela matéria-prima – linguagem-objeto – que lhe dá suporte no processo de comunicação. Nesse sentido, qualquer idéia, conceito ou objeto pode vir a se tornar um mito, desde que dotado de significação. Do mesmo modo, a palavra oral, a escrita, o esquema, o desenho, a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos ou ainda a publicidade podem constituir-se em matéria-prima da fala mitológica. Todos estes suportes se reduzem ao estatuto da linguagem, por mais diferentes que sejam.

“É preciso não esquecer que, contrariamente ao que sucede na linguagem comum, que me diz simplesmente que o significante exprime o significado, devem-se considerar em todo o sistema semiológico não apenas dois, mas três termos diferentes; pois o que se apreende não é absolutamente um termo, um após o outro, mas a correlação que os une: temos portanto o significante, o significado e o signo, que é o total associativo dos dois primeiros termos” (Barthes, 1993, p. 134-135).

Para o autor, apesar de se apresentar tridimensionalmente, como a língua, o mito é um sistema comunicacional derivado de uma cadeia que já existe antes dele. “O que é signo (...) no primeiro sistema, transforma-se em simples significante no segundo” (Barthes, 1993, p. 136). A natureza lingüística própria do mito se caracteriza no fato de que o significante já é constituído pelos signos da linguagem – escrita ou visual. Em distinção à linguagem-objeto, denominou-se de metalinguagem o esquema composto pela tríade “forma” (significante), “conceito” (significado) e “significação” (signo), termos correspondentes da primeira e da segunda cadeia.

“O significante do mito apresenta-se de uma maneira ambígua: é simultaneamente sentido e forma, pleno de um lado, vazio do outro. Enquanto sentido, o significante postula já uma leitura, (...) (ao contrário do significante lingüístico, que é de ordem puramente psíquica), tem uma riqueza (...) que poderia facilmente bastar-se a si própria, se o mito não a tomasse por sua conta, e não a transformasse subitamente numa forma vazia, parasita. (...) Tornando-se forma, o sentido afasta a sua contingência; esvazia-se, empobrece, a história evapora-se, permanece apenas a letra” (Barthes, 1993, p. 139).

A função específica do mito seria transformar um sentido em forma. “(...) O sentido existe sempre para *apresentar* a forma; a forma existe sempre para *distanciar* o sentido. E nunca há contradição, conflito, explosão entre o sentido e a forma, visto que nunca estão no mesmo ponto”¹⁸ (Barthes, 1993, p. 145). O mito é, portanto, um roubo de linguagem, e, a princípio nenhum sentido estaria livre de ser apropriado ou restituído num segundo nível, passando então à situação de mito, sem guardar, necessariamente, forte relação com o sentido original. Porém, ainda que em grau mínimo, tal relação nunca deixará de existir, pois neste caso o novo conceito não poderia se apropriar do sentido original. O desejo do mito é sobreviver, por isso mata o sentido, mas não o cala. “(...) *O mito não esconde nada*: tem como função deformar, não fazer desaparecer” (Barthes, 1993, p. 143). Dessa apropriação, a língua é o exemplo mais claro, pois oferece à nova fala uma ampla gama de sentidos que pode ser por esta apresentada de diversas maneiras.

Como no mito, as formas são motivadas pelo conceito que representam, sem contudo atingirem a representação completa desse conceito, a decifração do mito revelará uma história ao mesmo tempo verdadeira e irreal. “(...) O que se investe no conceito é menos o real do que um certo conhecimento do real (...). De fato, o saber contido no conceito mítico é um saber confuso, constituído por associações moles, ilimitadas” (Barthes, 1993, p. 141). Enfim, os conceitos míticos são essencialmente efêmeros, alteram-se, constroem-se e desfazem-se ao sabor da história. Considerado como sistema semiológico, o mito se realiza, portanto, enquanto modo de

significação, isto é, enquanto forma num dado contexto histórico-social, o campo privilegiado das significações míticas.

“(...) É a história que transforma o real em discurso, é ela e só ela que comanda a vida e a morte da linguagem mítica. Longínqua ou não, a mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia de modo algum surgir da ‘natureza’ das coisas” (Barthes, 1993, p. 132).

O terceiro termo da tríade, denominado de “significação”, é o único pleno e efetivamente consumido, pois resulta da relação entre a forma e o conceito. Um elemento da significação que merece destaque é a motivação, pois dá ao mito aquela aparência natural, tão cara à sua perpetuação. Ao contrário do esquema comunicacional lingüístico calcado na arbitrariedade do signo, o sistema semiológico mítico opera a significação envolvendo-a por certa motivação, contendo irremediavelmente uma parte de analogia entre o sentido e a forma. O caráter ambíguo do mito se constitui desde a duplicidade de seu sentido, pois é uma mensagem determinada principalmente por uma intenção, mais que por sua literalidade, embora esta tenha a capacidade de neutralizar, ou senão tornar aquela transparente.

“(...) O mito é vivido como uma fala inocente: não que as suas intenções estejam escondidas: se o estivessem, não poderiam ser eficazes; mas porque elas são naturalizadas. Na realidade, aquilo que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato de ele não ver no mito um sistema semiológico, mas sim um sistema indutivo: onde existe apenas uma equivalência, ele vê uma espécie de processo causal: o significante e o significado mantêm, para ele, relações naturais. Pode exprimir-se esta confusão de um outro modo: todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito considera a significação como um sistema de fatos: o mito é lido como um sistema fatural, quando é apenas um sistema semiológico” (Barthes, 1993, p. 152).

Barthes (1993) desenvolve essa passagem da semiologia à ideologia, baseando-se na visão marxista¹⁹, segundo a qual a ideologia burguesa identifica a realidade do mundo com sua imagem do mundo, notabilizada efetivamente por uma imagem invertida. E assim a Modernidade pretende arrancar o ser humano das determinações da Natureza, mas o faz calcando-se paradoxalmente na naturalização dos fatos e na negação da História. Este talvez seja um bom exemplo para que Barthes (1993) desenvolva sua teoria demonstrando que os seres humanos não mantêm uma relação de verdade com os mitos, mas sim de utilitarismo. O mito é o resultado da despolitização²⁰ da mensagem conforme as necessidades conjunturais. “O mito, como se sabe, é um valor: basta modificar o que o rodeia, o sistema geral (e precário) no qual se insere, para poder determinar com exatidão o seu alcance” (Barthes, 1993, p. 165).

“A semiologia ensinou-nos que a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. Ora, este processo é o próprio processo da ideologia burguesa. Se a nossa sociedade é objetivamente o campo privilegiado das significações míticas, é porque o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para a inversão ideológica que a define: a todos os níveis da comunicação humana, o mito realiza a inversão da anti-physis em pseudo-physis. O que o mundo fornece ao mito é um real histórico, definido, por mais longe que se recue no tempo, pela maneira como os homens o produziram ou utilizaram; e o que o mito restitui é uma imagem natural deste real. E, do mesmo modo que a ideologia burguesa se define pela deserção do nome burguês, o mito é constituído pela eliminação da qualidade histórica das coisas: nele, as coisas perdem a lembrança da sua produção” (Barthes, 1993, p. 162-163).

A despeito da análise das mitologias contemporâneas como recorrências²¹ da ideologia burguesa instigarem o leitor de Barthes, o que nos interessou mais de perto foi a abordagem de Barthes das mitologias como teoria semiológica, com o sentido de deciframento de “idéias-em-forma”. De acordo também com Lévi-Strauss, o mito neste caso se apresenta em seu traje básico, definido por sua etimologia como uma fala, um fragmento, entre tantos, do discurso de uma realidade complexa e multifacetada. A política que a mitologia pode exercer é a possibilidade da interpretação do mito, não como verdade, mas como expressão de contextos existenciais. “O mito flutua. Seu registro é o do imaginário. Seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação. E a interpretação é jogo e não certeza” (Rocha, 1986, p. 95).

A relação entre a concepção moderna de corpo e o conceito de mito nos instiga ao aprofundamento da análise da primeira, considerando-se o seu processo de construção social, forjado, entre outros agentes, pela escola e pela mídia. Curioso notar que o mito é uma linguagem que transforma a cultura em natureza, enquanto o corpo, que possui como realidade uma dimensão biológica determinante, oferece uma zona de desenvolvimento conveniente para a fala mítica, transformando-se assim em um mito forte, capaz de orientar uma visão política abrangente.

Na civilização moderna, o corpo foi mitificado, em primeiro nível, por sua natureza animal e à escola coube a missão de seu disciplinamento. Desprezou-se, no processo, a influência cultural sobre a dimensão corporal. Entretanto, paradoxalmente observa-se que o culto ao corpo, fenômeno surgido no final do século XX, também é uma modalidade de disciplinamento corporal, exercida pela mídia. Esta, devido a seu formato²² torna a idéia de culto transparente para o receptor de suas mensagens, criando um mito de segundo nível. Tal paradoxo

dá sustentação à primeira hipótese que levantamos neste trabalho, segundo a qual escola e mídia são agentes de um mesmo processo de domesticação do corpo humano.

Em contrapartida, nossa segunda hipótese de estudo – o fim da infância – discorre sobre a relação das crianças com a escola e a mídia, buscando conhecer sobre as suas representações e expressões corporais, construídas a partir desses processos de interação social.

Nesse sentido, cabe-nos problematizar aquelas visões, denominadas pela Teoria da Comunicação de hipodérmicas. A idéia de “efeitos” nos estudos de Comunicação está muito associada a esse conceito, desenvolvido nos anos 40 nos Estados Unidos, em que a comunicação era compreendida como uma agulha de injeção hipodérmica, com a qual se inoculariam conteúdos, gerando reações por sua vez totalmente previsíveis. Como vírus que fossem inoculados, as informações penetrariam nos seres humanos sem sofrer nenhum tipo de resistência ou recriação, sobretudo nas comunidades e nas culturas. O conceito de recepção passiva estaria associado à essa teoria linear e funcionalista da relação criança e mídia. Essa noção mecânica da comunicação, contudo, já foi substancialmente criticada por trabalhos mais recentes, entre eles o de Mauro Wolf (1999).

Nenhuma recepção é totalmente passiva, pois sempre existiria algum tipo de produção. Mesmo no ato de assistir à televisão as pessoas estão produzindo e devaneando. Sobretudo quando se considera o contexto da audiência, como a família, o ambiente social como um todo, a hipertextualidade entre o que se está assistindo agora e o que veio antes. O que se acabou de ouvir no rádio, o que se leu no jornal, o que se conversou com a vizinha... Enfim, essa seria a complexidade do fenômeno.

Os denominados “estudos culturais” se situam nessa tendência crítica. Pesquisadores como Barbero (1998) e Buckingham (2000) dedicam-se a estudar o fenômeno da comunicação inserido no processo cultural mais abrangente. Para Barbero (1998), o importante é a comunicação como produção de sentido, comunicação como cultura. O espaço privilegiado de reelaboração do que acontece na mídia é o espaço da cultura, incluindo-se a própria escola, mas também a família, etc. Estes estudos estão interessados naquilo que as pessoas fazem com as mídias e não com o que as mídias fazem com as pessoas. Muitas pesquisas recentes, por conseguinte, se dedicam ao estudo das “respostas” dos sujeitos à comunicação, considerando-se a complexidade do fenômeno, como é o caso de Tobin (2000) e Girardello e Orofino (2002). Estes estudos buscam conhecer as condições e possibilidades das crianças ressignificarem o que recebem da mídia, enfocando, portanto, a produção que acontece no plano da recepção.

Ao mesmo tempo em que assumimos uma posição crítica diante da qualidade da oferta que a cultura coloca para as crianças nas televisões, é preciso também, do ponto de vista teórico

avançar em direção à complexidade do processo comunicacional que acontece. Por isso visando consolidar uma perspectiva crítica de pesquisa, nos perguntamos que idéias de corpo as crianças geram e produzem a partir daquilo que a televisão e a escola colocam para elas.

Notas

¹ Fonte: Correio Braziliense, Brasília, 3 jan. 2002, p. 12.

² Segundo Aron (1999), a idéia do “consenso” como condição para a existência da sociedade foi herdada por Durkheim a partir da influência de Augusto Comte.

³ A explicação economicista, ao contrário, defende a idéia de que o interesse individual pelo aumento da produtividade seria a causa da divisão social do trabalho. Para Durkheim, reiteramos, “a busca racional do aumento da produção não pode explicar a diferenciação social, pois esta busca pressupõe justamente tal diferenciação social” (Aron, 1999, p. 292).

⁴ Segundo Aron (1999, p. 282), a conjuntura da Europa da passagem do século XIX para o século XX não fora produto de uma crise causada por grandes guerras, mas decorrência da crise provocada pelo debate entre ciência e religião. Essa reflexão foi levada a cabo por Durkheim “(...) com base na exigência do pensamento científico e na exigência social de estabilidade ou de consenso.”

⁵ O suicídio como fenômeno social é analisado por Durkheim (1973), com base em estatísticas dos casos de suicídio disponíveis à época, na análise da relação de aspectos psicológicos com os de caráter social inerentes ao fenômeno e ainda na discussão de interpretações outras para o fenômeno referenciadas no conceito de “imitação”.

⁶ Segundo Aron (1999, p. 304), para Durkheim, “(...) além dos dois tipos de suicídio já estudados, o egoísta e o altruísta, há o suicídio anômico que atinge os indivíduos devido às condições de vida nas sociedades modernas, em que a existência social não é regulamentada pelos costumes. Os indivíduos estão em competição permanente uns com os outros; esperam muito da vida, fazem grandes exigências e se sentem sempre acudados pelo sofrimento resultante da desproporção entre suas aspirações e satisfações. Esta atmosfera de inquietação é propícia ao desenvolvimento da ‘corrente suicidógena’.”

⁷ Durkheim (1973), observou que as taxas de suicídio aumentariam significativamente conforme os picos do ciclo econômico, tanto em períodos de recessão, como também, em fases de prosperidade, ou seja, em fases de intensa atividade, aumento das trocas e concorrências. Analisou ainda a correlação entre as estatísticas do suicídio e períodos de agitação social, entre as primeiras e os casos de divórcio, e comparou as taxas de suicídio na religião católica e na protestante.

⁸ Para conhecer algumas destas refutações conferir Aron (1999).

⁹ Segundo Aron (1999, p. 347), “(...) como professor, Durkheim encontrava seus temas favoritos quando estudava historicamente as diversas modalidades de educação praticadas na França”. Em 1909, por exemplo, ofereceu um Curso no Collège de France sobre “As grandes doutrinas pedagógicas na França desde o século XVIII”.

¹⁰ Durkheim, segundo Aron (1999), tinha o bom hábito de preparar suas aulas e redigi-las por completo. Esta obra é o texto referente à aula sobre “Educação Moral”.

¹¹ Interessante notar como Fernandes descreve o professor Durkheim: ora surpreendentemente como um hipnotizador nato – “Na descrição de um amigo, seu ‘rosto emergia, pálido e ascético, com sua alta

fronte, barba curta, espesso bigode e pronunciado nariz de rabino, mas este rosto austero e severo era magnificamente iluminado por olhos profundos, de grande intensidade e bondade, que impunham respeito, atenção e, inclusive, submissão’.” (1994, p. 19-20) – , ora como um hipnotizador politicamente consciente – “Desde Bordeaux, um grupo de cerca de cinquenta professores de ensino primário assistia regularmente a suas aulas, e Durkheim ‘estava perfeitamente consciente da influência real que exercia sobre eles’.” (1994, p. 21)

¹² Uma definição atual dos meios de comunicação de massa, segundo McQuail (1983, p. 51): “instituições que exercem uma atividade-chave que consiste na produção, reprodução e distribuição de conhecimentos (...), conhecimentos que podem dar um sentido ao mundo, moldam a nossa percepção e contribuem para o conhecimento do passado e para dar continuidade à nossa compreensão presente”. Acrescente-se que “mídia” significa literalmente meios, “(...) é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina ‘*media*’, plural de ‘*medium*’ que quer dizer meio” (Belloni, 2000, p. 17).

¹³ Além das modalidades da mídia já tradicionais e conhecidas como vídeos, histórias em quadrinhos, revistas especializadas, jogos de vídeo, música, cinema, jornais e revistas, temos nos últimos anos as publicações eletrônicas, transmissões por satélite de canais múltiplos, sistemas interativos a cabo, sistemas televisivos de dados, uso freqüente de video-cassetes, materiais em disco e internet.

¹⁴ Perguntou-se também sobre o tipo de mídia a qual as crianças teriam acesso em casa, programas de TV preferidos, estação de rádio mais ouvida, estilos de música e fitas de vídeo disponíveis em casa.

¹⁵ Ao contrário do observado, o uso do recurso apenas para preencher horas vagas do currículo ou como complemento de um determinado conteúdo, as novas tendências indicam a integração das tecnologias educacionais enquanto ferramentas de ensino e de pesquisa, mas especialmente como objeto de estudo, visando a sua apropriação ativa e criativa tanto por professores, quanto por alunos. Nesse caso, os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem assumiriam um papel de manipuladores da tecnologia, e, ao mesmo tempo, de seus problematizadores e investigadores. Essa nova corrente se justifica em estudos que examinam o impacto da tecnologia sobre a sociedade e a educação e alertam para o essencial da questão: “as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano, ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e talvez perigosas para a humanidade” (Belloni, 1999, p. 6).

¹⁶ Para Mieke, apud Belloni (1994), a comunicação teria sofrido modificações cruciais a partir da década de 1970, por conta da reestruturação econômica no ocidente, difundindo-se a partir de um novo modelo nos anos 1980, tempo de remodelação econômica, social e cultural. Para esta nova comunicação a explicação tradicional – “Quem diz o que para quem, através de que canais”, de Lasswell – seria obsoleta. A nova teoria comunicacional fundamenta-se em dois eixos indissociáveis: as tecnologias da informação – informática, audiovisual e redes – bem como as técnicas de gerência social aplicadas à formação de recursos humanos, na administração pública e nos aparelhos culturais.

¹⁷ Fonte: Zero Hora, Porto Alegre, 9 jan. 1999, Segundo caderno.

¹⁸ Barthes (1993) comparou essa característica da relação entre sentido e forma a um alibi permanente.

¹⁹ A visão marxista neste caso coincide especialmente com a contida na obra “Ideologia Alemã” (Marx: 1976), que confere à ideologia, produto das relações sociais, um significado de imagem invertida da realidade.

²⁰ Para Barthes (1993, p. 163) cabe considerar a “(...) *política* no sentido profundo, como conjunto das relações humanas na sua estrutura real, social, no seu poder de construção do mundo; é sobretudo necessário conferir um valor ativo ao sufixo *des*: ele representa aqui um movimento operatório, atualiza incessantemente uma deserção.”

²¹ Nesse sentido, o mito pode ser comparado por Barthes (1993) ao movimento de um torniquete.

²² Além de não ser um objeto privilegiado do pensamento filosófico ocidental moderno, o que o torna presa fácil do senso comum, o corpo é reduzido a uma imagem, portanto absorvido facilmente como refém da mídia.

Parte II

Respostas das crianças à cultura corporal



Figura 7 – “Pôr-do-sol em Brasília”, Siron Franco (Fonte: AYALA, Walimir. *O forasteiro*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1986).

Capítulo 3 – Itinerário da pesquisa com crianças

“(...) Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. (...) Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.”

(Poemas sobre sucatas, Manoel de Barros)

Este capítulo procura revelar o que se passou por trás das cortinas da pesquisa de campo, no palco da vida cotidiana das crianças da Escola Parque 210/211 Norte. Antes de mais nada, queremos salientar que a epígrafe foi trazida para o texto no intuito de traduzir o significado do campo, enquanto instância de aprendizagens, espaço de possíveis alienações, mas sobretudo de possibilidades de emancipação, presentes nas linguagens reveladas e ocultas, nas gestualidades, nas brincadeiras, nos olhares recíprocos e singulares, nos traços dos desenhos, nos passos das danças, nas cenas do teatro, na conversas informais, no eterno perguntar das crianças, enfim, no campo das ações pedagógicas formais e informais.

Procuramos, portanto, dar uma idéia ampliada do campo de pesquisa, que busque, ao mesmo tempo, situar o recorte do objeto. Primeiramente, apresentando as idiossincrasias da cidade de Brasília, com toda sua estética arquitetônica e política, e de como tudo isso termina por reverberar no campo específico de investigação da Escola-Parque 210/211 Norte. Neste sentido, para compreender os enigmas subjacentes às culturas infantis construídas pelas crianças pesquisadas, necessário se faz estabelecer as relações entre o modo como os adultos (arquitetos e

políticos) dataram e construíram historicamente a cidade de Brasília e os modos como as crianças ludicamente constroem hoje o cotidiano e a história desta cidade contraditória, muitas vezes, à revelia da cidade formal, planejada e fria e, também à revelia da ética, da política e da estética pós-moderna presentes nas salas refrigeradas dos gabinetes palacianos.

No sentido de decifrar o cotidiano dessa cidade, desenvolveu-se um trabalho etnográfico, cuja aproximação com os sujeitos e o espaço constituiu-se numa relação permanente de conhecimento, alteridade e arte. Esse esforço também exigiu a redefinição de um conceito de etnografia, no qual nossas visões de mundo, de sociedade, de homem, de mulher e de infância, ao mesmo tempo em que se consubstanciaram como guias da investigação, foram constantemente colocadas em dúvida.

Também é preciso expressar que, durante o trabalho de campo, esteve claro que se impunha a necessidade de compreender nosso envolvimento com o cotidiano da cidade e da escola, de forma articulada com as possíveis e diversas infâncias e culturas infantis. Nesta perspectiva, compreendemos o campo como um recorte feito em termos não só de espaço físico, mas fundamentalmente, de um espaço de intervenção pedagógica que, a despeito de seus limites, apresenta sinais de utopia e resistência ao modelo de escola hegemônica em vigência no Brasil. Além disso, devido ao fato de ser vivenciado pelas crianças, o campo tornou-se uma instância privilegiada para captar e analisar, de forma crítica, as diversas dinâmicas de interação e sociabilidade construídas pelas diferentes culturas infantis. Para levar a cabo esse desafio, redimensionamos o olhar para a teoria, a descoberta e a criação, buscando, na medida do possível, lograr um olhar antropológico em construção.

Assim, para poder abordar a realidade impregnada de pedagogia e arte, inteiramo-nos das diferentes linguagens artísticas, atribuindo um significado para os atos de olhar, ouvir e escrever, atos esses que são cognitivos, afetivos e sócio-culturais, para que desta forma possamos aproximar-mo-nos do modo de conhecer das ciências sociais e, simultaneamente, de construir a teoria social (Gusmão, 2001). Nesta linha de raciocínio, ao abordar a realidade da Escola-Parque 210/211 Norte, aprendemos, no contato intenso com a realidade, como as crianças gesticulam, pensam, agem, criam e recriam. Aprendemos a ver como esses artistas pintam, dançam, desenham, representam papéis, enfim constroem conhecimento, afeto e arte.

3.1 – Brasília, uma cidade única

*“No princípio era ermo
Eram antigas solidões sem mágoa
O altiplano, o infinito descampado
No princípio era o agreste:
O céu azul, a terra vermelho-pungente
E o verde triste do cerrado ...”*

(Brasília – Sinfonia da Alvorada, Tom e Vinicius)

Brasília é, de fato, uma cidade diferente. Não apenas por ser aquele “centro político da nação”, primeira característica a ela atribuída pelo senso comum, mas também, e principalmente, por dois aspectos que a distinguem de outros centros urbanos nos âmbitos nacional e global: o planejamento arquitetônico-urbanístico e a composição de sua população.

É notável a peculiaridade da estrutura urbana, fruto do projeto assinado por Lúcio Costa. Combinada a outra forte representação da estética modernista, a arquitetura monumental e despojada de Oscar Niemeyer, e à amplitude típica da geografia dos planaltos, a configuração urbanística causa um certo constrangimento a quem ali chega pela primeira vez. Há muitos espaços subutilizados ou por construir, que dão aos olhos do visitante a impressão de que as grandes distâncias são ainda maiores. Porém, pode estar na filosofia que norteou a implantação do projeto a explicação para tal constrangimento. Entre outros critérios, a escolha do projeto deveu-se por este, de certa forma, isolar as sedes dos três poderes do burburinho normal da cidade, impedindo o acesso imediato da população aos seus governantes, ao contrário do que acontecia no Rio de Janeiro, onde a porta do Palácio presidencial se abria diretamente para a rua movimentada. Disse Lúcio Costa:

“A Praça dos Três Poderes é fria, intencionalmente. Tive a idéia meio infantil, meio utópica, de colocar o poder no extremo da cidade, não no centro como tradicionalmente, a cidade em volta do poder... Pensei o Eixo Monumental como um braço que oferece os três poderes ao cerrado, representando o povo... A escala dos edifícios públicos é solene, pois Brasília era para ser capital do país, não província de Goiás” (Duarte, 1983, p. 146).

O Plano Piloto tem o formato de um avião e abriga, no espaço correspondente às asas, as superquadras residenciais, cada uma delas dotada de uma área comercial. Os edifícios de apartamentos possuem no máximo seis andares, sendo maiores horizontalmente do que

verticalmente, ao contrário do que acontece em outras metrópoles. O “corpo” do avião, chamado de Eixo Monumental, concentra os órgãos do poder oficial. Na parte anterior, as sedes do Executivo, Legislativo e Judiciário – A Praça dos Três Poderes¹ (Figura 8). Duas linhas de edifícios, dispostas às margens da larga avenida, delimitam a Esplanada dos Ministérios. Na parte posterior encontra-se o Palácio do Buriti, sede do Governo Distrital. Os monumentos mais importantes, bem como a Catedral, a Torre de TV, o Teatro Nacional e o Memorial a Juscelino Kubitschek, também se dispõem ao longo do Eixo. No ponto de encontro entre as asas e o corpo da nave foi construída a Estação Rodoviária urbana, ladeada por setores comerciais, hospitalares, bancários e de diversões. A Rodoviária é um dos pontos de maior circulação de pessoas. Lúcio Costa concebeu a cidade como *civitas* e não apenas como *urbs*, projetando o Plano Piloto em três escalas: a coletiva ou monumental, a cotidiana ou residencial e a concentrada ou gregária. Em suas próprias palavras, “é assim que, sendo monumental, é também cômoda, eficiente, acolhedora e íntima. É ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional” (Duarte, 1983, p. 46).

Enfim, “a Capital é uma cidade moderna, sendo seu centro, o Plano Piloto, um exemplo da revolução ocorrida na arquitetura a partir dos anos 1930” (Paviani, 1997, p. 45). Pela sua importância arquitetônica, foi tombada pela Unesco como “Patrimônio Histórico da Humanidade”. Se por um lado apresenta-se ao mundo como modelo de cidade planejada, por outro lado, verificam-se repetidos desvios desde seu processo de ocupação original. À época de sua fundação, previa-se uma população de 600 mil habitantes para o final do século, menos de um terço dos 2.051.146 constatados no censo de 2000 do IBGE.

É de se ressaltar, no contexto do modelo urbanístico, o espaço destinado à infância. Embora as crianças residentes do Plano Piloto vivam, em sua grande maioria, em apartamentos, a infância em Brasília goza de algumas vantagens em relação às crianças de outros centros urbanos do país. A começar pela topografia plana, que facilita a realização de sonhos infantis, como a bicicleta, o patinete, os patins e o esquite. No Plano Piloto pode-se pedalar à vontade pelas longas calçadas que circundam os edifícios residenciais, sem o inconveniente do trânsito de automóveis ou obstáculos do terreno. Existem largas faixas de grama separando o movimento de pedestres e ciclistas dos carros, oferecendo-se boa segurança aos primeiros. Além disso, na cidade respeitam-se as faixas de pedestres e o movimento de veículos no interior das superquadras é, relativamente, proporcional ao número de moradores e compatível com o movimento das calçadas, produzido por corredores, caminhantes, ciclistas e carrinhos de bebê (Figuras 9 e 10).



Figura 8 – Trabalho de uma aluna de 3ª série da Escola-Parque 210/211 Norte, representando o Congresso Nacional – o Poder Legislativo. A arquitetura monumental de Brasília instiga a imaginação. Ao observar os “pratos” de concreto ao lado das torres perguntou-me uma criança recém-chegada à Capital: “Por acaso moram gigantes nesta cidade?”

Figura 9 – Este desenho representa a escala residencial do plano urbanístico de Brasília. A aluna de 2ª série aplicou estereótipos, como os telhados de chalés nos edifícios das quadras residenciais e na “escola”, bem como a chaminé com fumaça.

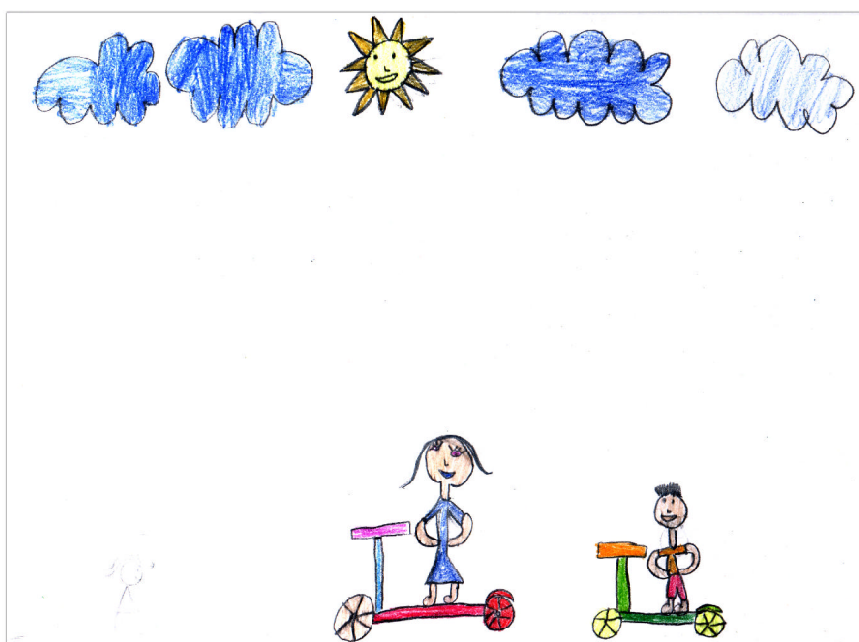
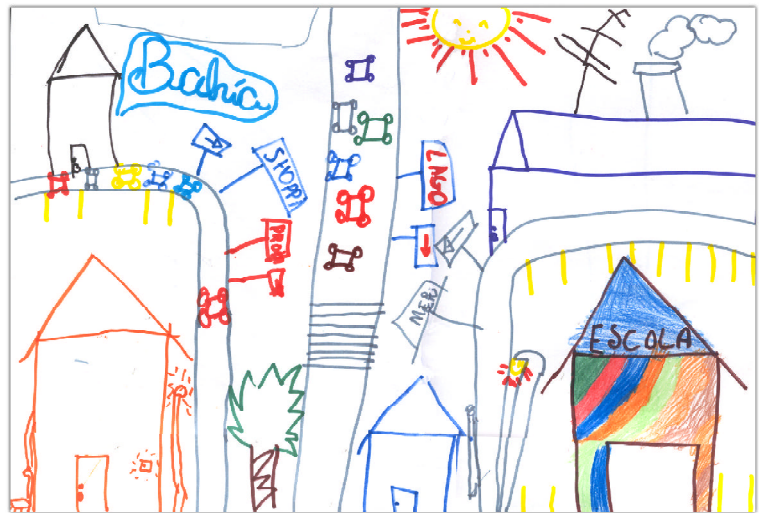


Figura 10 – “Minha brincadeira preferida” na visão de uma menina de 7 anos.

O projeto das superquadras residenciais contemplou espaço para a instalação de parques infantis com escorregador, labirinto, balanço, gangorra, pontilhão suspenso e casinha. Muitos desses brinquedos são construídos em madeira e outros em ferro. Recebem manutenção constante e são pintados com cores vivas: vermelho, amarelo, azul e verde. Os “parquinhos” são forrados de areia branca e, muitas vezes, cercados, protegendo as crianças dos animais domésticos que passeiam ao lado de seus donos pelas calçadas. As crianças maiores, jovens e adultos podem usufruir de quadras esportivas e campos de futebol de areia, presentes, quando não nas próprias superquadras, no espaço comum entre elas.

O “parquinho” está para Brasília como o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea estão para uma cidade “tradicional”. Embora muitas das brincadeiras ali desenvolvidas se apresentem com um roteiro pré-determinado, sua instalação no coração de cada superquadra possibilita o encontro entre as crianças, que “descem” diariamente de seus apartamentos para ali se encontrarem. No questionário dirigido aos pais e responsáveis, perguntamos: “Com que frequência seu (sua) filho(a) brinca no parque, área externa ou quintal?”, a fim de atualizarmos esse típico hábito da cidade (Anexos 2 e 3). Considerando que muitas crianças participantes não residiam no Plano Piloto, incluímos na pergunta o espaço do quintal de casa.² Confirmou-se que as crianças, tanto do sexo feminino quanto do masculino, brincam em áreas externas com frequência diária, pois quase metade delas o fazem, o que se representa por cerca de 46,4% das meninas e 42,2% dos meninos. Entretanto, cabe ressaltar que a brincadeira na rua acontece “*somente nos fins de semana*” para um elevado número de crianças, ou seja, 33,3% das meninas e 39,8% dos meninos.

Nesse aspecto, o Plano Piloto supera as dificuldades encontradas nos demais centros urbanos brasileiros, cuja expansão desenfreada e valorização em relação ao meio rural vêm criando obstáculos à vida infantil. Em qualquer cidade, um lote de terra é tão valioso que destiná-lo às brincadeiras infantis tornou-se um grande desperdício e, em decorrência dessa pressão especulativa sobre o espaço urbano, as crianças brasileiras vêm-se suprimidas do espaço-livre, vital para suas experiências e descobertas (Perrotti, 1990).

Brasília foi planejada e construída com um propósito específico, o de sediar a capital do país. Foi o ímpeto nacionalista, hegemônico nos meados do século XX, que concretizou a transferência, visando a ocupação e a integração de vasta parcela do território brasileiro. “Ressalte-se, todavia, que a cidade resultou de um longo processo geopolítico, sendo que a idéia de construí-la é antiga, tem mais de 200 anos”, conforme Paviani (1997, p. 45). A capital do país sempre se localizara no litoral, primeiro em Salvador depois no Rio de Janeiro. Devido à importância da estratégia naval no modelo de guerra então vigente, a transferência para o interior

visava a diminuição da vulnerabilidade da cidade-sede diante de hipotéticos ataques inimigos. A proclamação da Independência reforçara a necessidade de uma solução para o problema e logo nos primeiros anos da República, com a constituição da Missão Cruls, surgem propostas concretas.

“Em 1892, foi constituída a Missão Cruls para proceder a estudos de localização da área do futuro Distrito Federal. A Missão partiu do Rio de Janeiro, passou por Uberaba-MG e acampou em Pirenópolis-GO. Ao final dos trabalhos da Missão Cruls, estava demarcado um quadrilátero de 14.400km² para os estudos de sítio, vegetação, solos, clima, hidrografia, geologia da região. Posteriormente, foi delimitada a área de cerca de 5.800km², o chamado sítio castanho, onde se encontra atualmente a Capital Federal” (Paviani, 1997, p. 46).

O tempo passou, as estratégias de segurança nacional se modificaram e a solução não visava mais a proteção da Capital de possíveis ataques inimigos pelo litoral, mas sim a atender a outra questão crucial para um país de grandes dimensões, a “Integração Nacional”. Getúlio Vargas já implantara a “Marcha para o Oeste”, iniciando na década de 40 o povoamento dos vazios demográficos centrais do país e a integração das regiões Norte e Centro-Oeste ao Sudeste em franca industrialização. Mas seria Juscelino Kubitschek, que em campanha, elegeu a transferência da Capital para o interior como a “meta-síntese” de seu Plano de Governo, o responsável por consolidar o “projeto Getúlio”: imperialismo nas próprias fronteiras.

Determinada a transferência, o quadrilátero demarcado pela Missão Cruls foi transformado, do dia para a noite, em um gigantesco canteiro de obras³. O Plano Piloto foi construído em menos de quatro anos e em seu entorno foram demarcados muitos outros sítios, onde se estabeleceram, periféricamente, as chamadas cidades-satélite⁴. Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho e Gama vieram juntar-se aos povoados então existentes, Planaltina, desde 1859 e Brazlândia, de 1933. Os primeiros a se instalar em cidades-satélite foram os candangos⁵, enquanto os espaços considerados “nobres” – as asas sul e norte – foram destinados aos funcionários públicos da administração federal, transferidos subsidiada e compulsoriamente do Rio de Janeiro ou vindos de todos os cantos do país.

Intenso processo de ocupação sucedeu-se à inauguração, em 21 de abril de 1960⁶. Desde então, Brasília vem recebendo levas de migrantes, principalmente nordestinos, goianos e mineiros, em busca de oportunidades de trabalho, reproduzindo uma dinâmica pela qual a cidade não se distingue de outras metrópoles do Terceiro Mundo. Esse fenômeno explica o crescimento do número de cidades-satélite e a expansão do perímetro urbano das já existentes, uma vez que se tornou necessário abrigar as populações dos recém-chegados à Capital, pois estes instalavam-

se em terrenos públicos ou de alto valor imobiliário. Paviani (1997, p. 50) exemplifica tal política governamental através do caso de Ceilândia.

“(...) A sigla CEI, de Ceilândia, vem da organização, pelo GDF, da Campanha de Erradicação de Invasões, cuja principal atividade era a de cadastrar os favelados e proceder à ‘limpeza’ dos terrenos públicos por eles ocupados. Aliás, a retirada de favelados, ocupantes de áreas próximas ao Plano Piloto, foi uma constante, desde a criação de Taguatinga, em 1958, de Sobradinho e do Gama, ambas em 1960 e, em alguma medida, o Guará I, em 1969. Todavia, a maior remoção para um mesmo assentamento deu-se em 1971, com a criação da Ceilândia. (...) Com essas transferências compulsórias para Ceilândia, removeram-se 82 mil pessoas das favelas situadas ao redor do Núcleo Bandeirante, uma única e exemplar ‘limpeza de terreno’ dos anos 1970, sob recomendação do então presidente Emílio Garrastazu Médici.”

Com a Constituição de 1988, os habitantes do Distrito Federal adquiriram o direito ao voto, adicionando um novo ingrediente à questão da ocupação das terras: o uso eleitoral e clientelístico da distribuição de lotes e da criação de novos assentamentos. Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas e Riacho Fundo são exemplos de cidades-satélite surgidas ao longo da última década do século XX, a título de “beneficiar a população carente”. O processo culminou, em princípios de 2002, com a transformação da invasão da Via Estrutural em cidade-satélite, uma vitória retumbante da chamada “indústria da invasão” (Figura 11).

Apesar de ser uma cidade invulgar sob o ponto de vista espacial, histórico e político, Brasília reproduz a estrutura de desigualdade e exclusão existente no país, sofrendo os desequilíbrios decorrentes do crescimento descontrolado da população e conseqüente aumento da carência social (Figuras 12, 13, 14, 15 e 16). Um outro fator, além da questão da moradia⁷, merece ser ressaltado: a falta de emprego⁸. Sendo as atividades política e administrativa a função ocupacional predominante, gerou-se um processo peculiar de desenvolvimento econômico. A cidade viu crescerem os setores terciários e quaternários, embora algumas indústrias tenham sido instaladas desde os primeiros anos de sua construção. Os principais serviços oferecidos estão ligados ao comércio, turismo, e mais recentemente à informação e à informática. Destaque-se, contudo, que a nova metrópole, com forte poder de atração para os imigrantes, experimentou um desenvolvimento urbano decorrente de pressão demográfica vertiginosa sem nenhuma correspondência com a diversificação e o desenvolvimento das atividades econômicas.

“Na atualidade, apesar de as cidades-satélite terem recebido importantes órgãos do governo e atraído, por sua vez, inumeráveis empreendimentos comerciais e de serviços, ainda não oferecem oportunidades de trabalho na proporção das respectivas populações economicamente ativas (PEAS) e da força de trabalho em disponibilidade. Por isso, um dos maiores impactos, ao longo da fase atual, é o das ‘lacunas de trabalho’, do subemprego e do desemprego, ou mesmo do emprego ‘precarizado’.” (Paviani, 1997, p. 52)

Regiões Administrativas do Distrito Federal

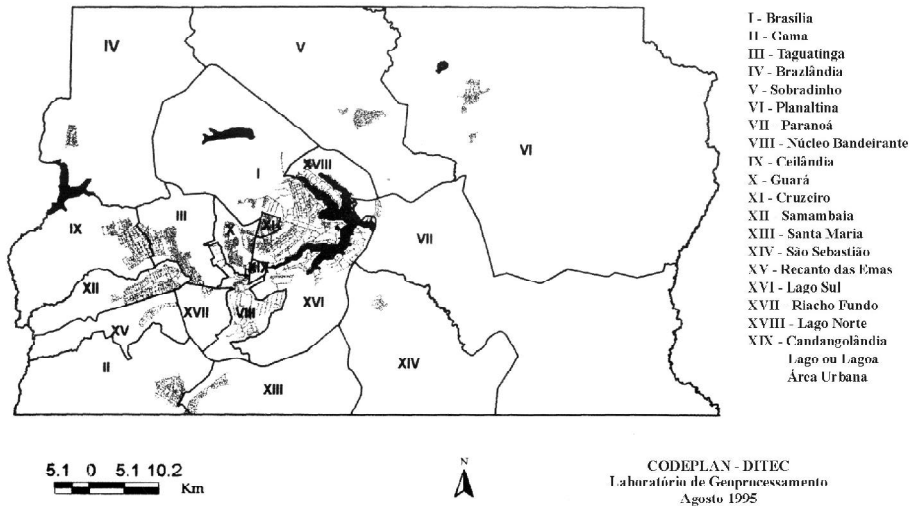


Figura 11 – Regiões administrativas do Distrito Federal (Fonte: PAVIANI, Aldo. Brasília: cidade e capital. In: Nunes, Brasimar Ferreira. *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997).



Figuras 12, 13 e 14 – As fotografias do Plano Piloto, de Sobradinho e do Paranoá, respectivamente, denotam as distintas imagens da vida econômica e social no Distrito Federal (Fonte: DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. *Atlas histórico e geográfico do Distrito Federal*. Brasília: GDF, 1997).





Figura 15 – Cena da infância privilegiada vivida sob a urbanização do Plano Piloto (Fonte: DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. *Atlas histórico e geográfico do Distrito Federal*. Brasília: GDF, 1997).



Figura 16 – As crianças de Santa Maria brincam nos terrenos alagados das cidades-satélites, que crescem sem infra-estrutura ao redor do Plano Piloto (Fonte: DISTRITO FEDERAL. *Retratos de Brasília*. Brasília: GDF, abril, 1995).

Região Administrativa	Renda Familiar	Renda Per Capita
Lago Sul	65,76	16,99
Lago Norte	52,7	12,64
Brasília	32,53	8,65
Cruzeiro	24,04	5,98
Guará	20,7	5,09
Núcleo Bandeirante	18,3	4,65
Taguatinga	16,07	3,83
Candangolândia	11,38	2,69
Sobradinho	11,06	2,7
Riacho Fundo	9,81	2,23
Gama	9,04	2,19
Samambaia	7,64	1,79
Ceilândia	7,61	1,76
Brazlândia	6,5	1,51
Planaltina	6,11	1,56
São Sebastião	5,3	1,28
Santa Maria	4,99	1,09
Recanto das Emas	4,74	1,11
Paranoá	4,6	1,07

Renda *per capita* do Distrito Federal por regiões administrativas. O Plano Piloto é considerado o paraíso da classe média. (Fonte: Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas do Distrito Federal – CODEPLAN, 1997)

Setores	Nº de ocupados (em mil pessoas)
Total	743,4
Ind. Transformação	27,8
Construção Civil	27,6
Comércio	111,2
Serviços	409,1
Adm. Pública	160,1
Outros	7,6

Estimativa do número de pessoas ocupadas, por setor de atividade econômica (Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego/DF, 2001)

Não obstante os problemas sociais urbanos, Brasília é hoje uma metrópole em formação e começa a adquirir uma identidade própria, talvez distinta daquela originalmente imaginada por seus criadores. Atualmente, ao contrário da primeira geração de habitantes, cujas raízes estavam espalhadas pelo território nacional, grande parte da população adulta da cidade nasceu, se educou, adquiriu uma formação profissional, constituiu família e laços de amizade na própria cidade. Podemos constatar esse fato justamente no sítio de nossa pesquisa, a Escola-Parque 210/211 Norte. Verifica-se, entre os professores da unidade, que muitos têm origens familiares em diversos estados brasileiros, conquanto sejam nascidos em Brasília. O mesmo se observou entre os pais das crianças pesquisadas, que também fazem parte da primeira geração da população nascida na própria cidade. Entre os hábitos que se modificaram no cotidiano dessas famílias está o lazer dos finais de semana ou feriados prolongados. Estes podem ser desfrutados ao lado dos familiares, sem que seja necessário, como o era na geração anterior, viajar para outras localidades. Pais, filhos e avós residem, agora freqüentemente, na mesma cidade. *“Brasília está mudando muito durante os feriados”*, segundo uma professora da Escola Parque, *“A cidade não fica mais tão vazia. Isso está mudando não apenas pelo fator econômico, mas também porque a cidade já tem raízes”*. O hábito de permanência na cidade durante os finais de semana ou feriados seria influenciado também pelo incremento das oportunidades e da oferta de eventos culturais e esportivos em Brasília.⁹

Brasília, a cidade, está se construindo. De fato, é por suas funções governamentais que se destaca nos meios de comunicação nacionais, como o centro das decisões que afetam o cotidiano do resto do país. Porém, por trás das lentes que focalizam apenas os edifícios do poder, existe o palco de sociabilidades complexas e peculiares à trajetória única da cidade. Exemplo dessa peculiaridade, e ao mesmo tempo reflexo do processo de ocupação totalmente avesso aos ideais dos construtores da cidade é a “Escola-Parque”, símbolo do modelo educacional modernizador pretendido por Anísio Teixeira, responsável pelo planejamento do sistema escolar da nova capital.

3.2 – A Escola Parque, uma escola de formação integral

Pouco se ouviu falar deste tipo de instituição educacional chamada “Escola-Parque”. De fato, é uma raridade, existente na rede pública de ensino apenas em Salvador e em Brasília. Foi idealizada pelo eminente educador brasileiro, Anísio Teixeira, que inaugurou em 1950, na

condição de Secretário da Educação da Bahia, a primeira de nove unidades planejadas para a capital. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)¹⁰, foi a resposta dada ao pedido do governador Otavio Mangabeira “(...) preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o conseqüente abandono da infância, vagando desocupada pelas ruas (...)” (Éboli, 1971, p. 11). O projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro previa doze prédios, sendo quatro deles para as Escolas-Classe de nível primário, para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos. Outros sete pavilhões foram destinados às chamadas “práticas educativas” e receberam o nome de Escola-Parque. Ali, em horário diverso, os mesmos alunos completavam sua educação, permanecendo o dia inteiro em ambiente educativo. Segundo Éboli (1971, p. 12), “havia ainda um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu.” Ainda assim a obra foi dada por concluída em 1964, não obstante o esforço de um grupo interdisciplinar de profissionais, tais como arquitetos, operários, educadores, engenheiros, funcionários, que se propuseram a completar integralmente o projeto pioneiro.

A descrição do projeto de construção do centro não nos parece comparável ao prédio de uma escola comum da rede nacional de ensino. Esse complexo escolar, embora com muitas dificuldades, foi erguido com recursos exclusivamente nacionais, sendo o INEP o principal órgão a apoiá-la, tanto técnica, quanto financeiramente. Destoava do contexto social brasileiro desde o início produzindo, segundo Éboli (1971, p. 18), “(...) um contraste vivo com os galpões improvisados, com os velhos casarões ou mesquinhas instalações escolares existentes no País” (Figuras 17 e 18). Menos vulgar ainda parece ser o seu currículo¹¹, que marcou o centro educacional da Bahia como relevante experiência de educação integral, expressão concreta do pensamento de Anísio Teixeira, que atrela a concretização do regime democrático à condição de o Estado oferecer o máximo de educação para todos. As Escolas-Classe

“(...) contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário da classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para as classes, no horário desconstruído) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores” (Éboli, 1971, p. 20).

Embora às Escolas-Classe coubessem as disciplinas obrigatórias, seu currículo era desenvolvido a partir de “centros de interesse” ou “unidades de trabalho”. A posição ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem foi objeto de destaque na explicação dada por uma diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1960:

“Não há, nas Escolas-Classe, um programa único, nem bitola única a determinar promoções ou reprovações. Há o ensino diversificado, o trabalho em grupos – nos 3 ou 5 em que a classe se divide – o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança” (Éboli, 1971, p. 22).

A distribuição dos alunos por turma era feita segundo critérios de interesse e faixa etária, em flagrante distinção do sistema tradicional de homogeneização da sala de aula, baseado no resultado de exames cognitivos. A participação do aluno neste currículo renovador era propiciada pelos conteúdos significativos, relacionados à vida das crianças, e visava despertar a curiosidade intelectual, à descoberta dos conhecimentos e à criatividade, enfim a uma aprendizagem mais eficiente. O sistema de avaliação incluía, além da própria observação do progresso do aluno por parte do professor, trabalhos, testes e provas elaborados pelo Setor de Currículo e Supervisão. Do ponto de vista metodológico, as aulas foram assim descritas:

“Nelas foram substituídas as aulas teóricas pela introdução das Unidades de Trabalho nas quais se usa a prática de atividade em grupo, as pesquisas, em vez de memorização de pontos; as excursões onde o aluno vê e observa e não apenas tem notícia teórica; as entrevistas onde ele pergunta, investiga e tira conclusões; a habilidade de consultar dicionários, enciclopédias e livros, índices, catálogos, revistas etc” (Éboli, 1971, p. 23).

O ponto de convergência não apenas espacial das quatro Escolas-Classe, mas principalmente da orientação curricular do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, era a Escola-Parque.¹² Em seu levantamento histórico Éboli (1971, p. 22), refere-se ao “completo entrosamento” das quatro Escolas-Classe com a Escola-Parque, esta última ocupando a posição chave do complexo educacional, através das chamadas “práticas educativas”.

Em visita àquela instituição no final da década de 1960, a citada autora, descreve a estrutura e as atividades desenvolvidas na Escola-Parque. Situada numa área total de 42.292 m², arborizada e gramada, a escola tinha 6.203m² de edificações. Segundo ela, o principal “pavilhão de trabalho”, construído como um hangar de aviões envidraçado, destinava-se às artes aplicadas, industriais e plásticas – desenho obrigatório, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, madeira, alfaiataria ou corte e costura, bordados diversos, confecção de brinquedos flexíveis, tapeçaria, tecelagem e cestaria, bijuteria, flores. Compunham também a Escola-Parque o “setor recreativo ou de Educação Física”¹³ (Figura 19), o “setor artístico” – teatro, música e dança, incluindo um teatro de arena para cinco mil pessoas – , o “setor socializante” – banco, jornal, loja e grêmio –, a biblioteca, o “setor de assistência escolar” – comportando a assistência médico-odontológica, a cantina e fornecendo materiais de



Figura 17 – Vista aérea do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em fins dos anos 60, que servia aos bairros da Liberdade, Caixa D'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, em Salvador (Fonte: ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: FGV/INL, 1971).

Figura 18 – Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, demonstrando a oferta de espaços educacionais diversificada, ampla e inovadora para abrigar uma verdadeira “Universidade Infantil” (Fonte: ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: FGV/INL, 1971).

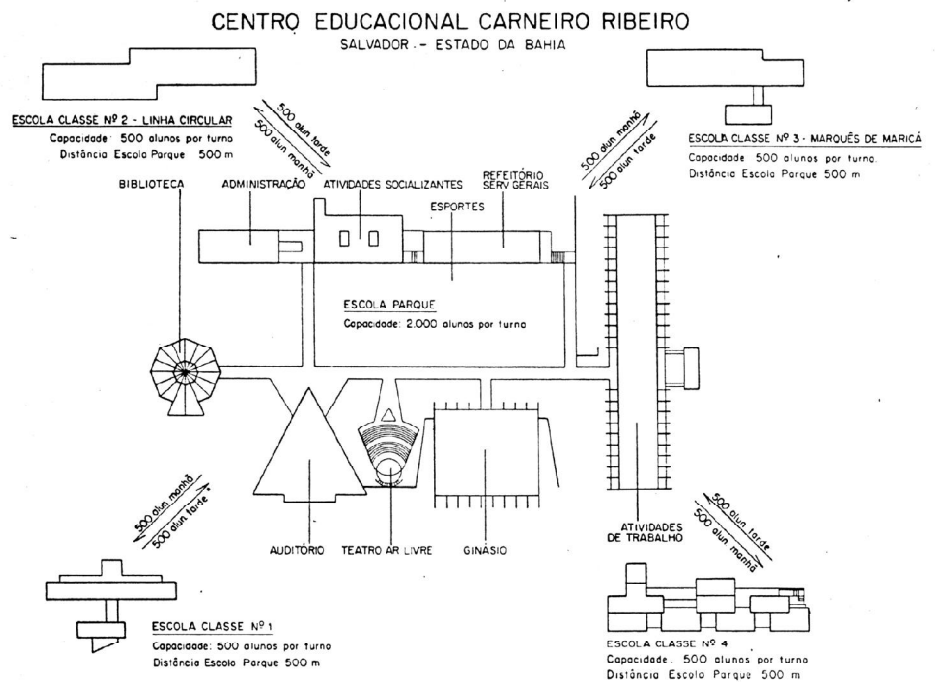


Figura 19 – Alunas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro participam com interesse de aula de Educação Física, em fins dos anos 60 (Fonte: ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: FGV/INL, 1971).

caráter didático, fardamento, óculos e medicamentos – além do “setor administrativo geral” e almoxarifado.

A assistência alimentar era uma condição fundamental para o desenvolvimento daquela instituição baseada na auto-educação. “Um pequeno pão é abençoado por uma mãe de aluno pobre, com quinze filhos para alimentar, quanto mais uma merenda completa e um almoço-lanche, como o do CECR, que, até 1963, era constituído de sopa de legumes ou sanduíches de pão e carne, ovos ou peixes!” (Éboli, 1971, p. 35) Esse era o retrato da população de Liberdade, Caixa D’Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, os quatro bairros de Salvador atendidos: “(...) grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada” (Éboli, 1971, p. 11). Porém, todo o aparato¹⁴ não se justificaria para servir-se àqueles alunos apenas pão ou leite misturado a farinhas, a única merenda que aquela escola pública poderia vir a oferecer a partir de 1963, fornecida pelo Serviço de Merenda Escolar.¹⁵ Assim, em lugar de se verem levantados os demais oito complexos educacionais programados para a capital da Bahia, assistiu-se ao fim do almoço-lanche como símbolo da dificuldade de se sustentar em um país subdesenvolvido a “universidade infantil” sonhada por Anísio Teixeira.

“Ademais, pode até ser possível que a articulação infância, escola, modernidade não esteja apenas esgarçando-se, mas rompendo-se irrecuperavelmente. Basta contrastarmos, no Brasil, a distância que separa o projeto nacional-desenvolvimentista, da década de 60, que pretendia nos retirar do enquadramento semicolonial para a modernidade, recorrendo à alavanca da educação, ao brutal analfabetismo, total ou funcional, e ao escabroso sucateamento da educação pública do nosso presente. A escola para a modernidade da década de 60 transformou-se em instituição de assistência pública onde ‘os deserdados são deixados a coser no seu próprio caldo’. Para esses, a escola não pode simbolizar alimento porque significa merenda, nem pode representar casa do saber porque foi transformada em refúgio recorrente dos desabrigados!” (Fernandes, 1997, p. 71)

Ao pensamento educacional de Anísio Teixeira, o principal articulador da “Escola Nova”, não se pouparam elogios pelo esforço de reconstrução da escola brasileira, nem tampouco críticas, como a acima destacada. À época de Anísio Teixeira, o desafio, segundo ele mesmo, seria uma reintegração da nação à civilização moderna, cujo desenvolvimento urbano-industrial acelerado e em constante mutação impunha necessidades atualizadas para o cidadão brasileiro, que, em outras palavras, não estaria preparado adequadamente para o novo tempo que se formava. Nesse contexto, a escola, instituição que se caracterizava por um certo “arcaísmo congênito”, se apresentava como um aspecto da vida nacional a ser profundamente revisto, pois dela dependeria a formação da consciência social renovada.

“(...) a preparação de uma nação moderna, com trabalho agrícola avançado e técnico, com a produção mineira e fabril em fase de industrialização crescente, e com os serviços de transportes, de comunicações, de assistência médica e social, de educação, de justiça, etc., elevados a níveis consideráveis de especialização e de complexidade. Tal sociedade se faz toda ela tecnológica, exigindo para o seu funcionamento um nível escolar considerável para toda a população, sem falar no direito democrático de se governar pelo sufrágio universal” (Teixeira, 1977, p. 85).

Mas como se caracterizava então o sistema educacional brasileiro, que Anísio Teixeira considerava insuficiente para a formação do cidadão brasileiro? Segundo o educador, embora a partir das décadas de 20 e 30 o sistema tenha se expandido quantitativamente, manteve os conteúdos, os métodos e principalmente a filosofia elitista e seletiva, herdados dos jesuítas. A desordenada expansão do sistema teria levado também a uma redução da formação propriamente dita, considerando que a pressão das matrículas provocou o surgimento de cursos abreviados e de turnos reduzidos.¹⁶ “(...) Não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial. Deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número” (Teixeira, 1977, p. 139-140). Em sua visão, um país subdesenvolvido necessitaria, pelo contrário, priorizar a ampliação da formação e para tanto seria preciso “virar pelo avesso” a filosofia tradicional. À escola caberia compensar as dificuldades sociais e culturais do povo, afastando os indivíduos carentes das injunções prejudiciais do meio em que nasceu.

A fim de superar esse paradoxo da denominada “democratização do ensino”, buscando quebrar a dualidade do sistema educacional brasileiro do início do século passado – uma escola para os ricos e uma outra para os pobres¹⁷ –, Anísio Teixeira defendia a escola como oportunidade para as crianças e jovens experimentarem uma qualidade social melhorada, por essa razão urgia criar-se um centro educacional no lugar de uma simples escola. O nível de expansão da educação nacional implicaria em novas oportunidades educacionais, novas construções escolares, novo currículo, novo modelo de professor¹⁸, atendimento em turno integral, assistência social aos alunos, merenda, uniforme, materiais didáticos, bolsas de estudo e, em alguns casos, residência em orfanatos. “A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas” (Teixeira, 1977, p. 129).

A “mais difícil das escolas” deveria oferecer um retrato da vida em uma sociedade em acentuado processo de modernização. O jovem aprenderia ali o necessário para, no futuro, exercer sua profissão na condição de adulto esclarecido. Teixeira pretendia “(...) despertar vocações; dar iniciação profissional em alguns setores de atividade; formar futuros pais e mães habilitados a bem educar seus filhos; desenvolver aptidões artísticas, ou interesses por atividades

recreativas, capazes de preencher, de forma construtiva, as horas de ócio; melhorar as condições físicas dos jovens educandos; ensiná-los a proteger sua saúde...” (Éboli, 1971, p. 4) Formar, por assim dizer, “pequeninos Sócrates” que aliassem a virtude ao saber. Do ponto de vista político, a nova escola brasileira deveria formar o cidadão para viver democraticamente em seu país e ainda habilitá-lo para o trabalho.

“Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber. Por isto mesmo, a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes de casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (Teixeira, 1977, p. 129).

A educação primária foi, dentro dessa política, definida como prioritária, pois o acesso ampliado quantitativa e qualitativamente permitiria que a escola cumprisse seu papel social como pilar da democracia. A restauração da educação primária implicava em abrir centros de educação popular, ampliando-se a escolaridade comum e obrigatória, através do funcionamento em dois turnos e da implantação do currículo completo que pudesse “competir” com outros agentes educacionais da sociedade. Para o combate à simplificação e à improvisação do ensino visando a formação eficiente da ordem social, a grade abrangeria a “instrução”, ou seja, leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, a “educação”, que por sua vez consistia em atividades socializantes, educação artística, trabalho manual e artes industriais e, finalmente, a “educação física”.

A atuação de Anísio Teixeira no cenário nacional foi marcante tanto no âmbito acadêmico quanto no administrativo e político.¹⁹ Seu legado pode ser percebido em conquistas democráticas tais como a obrigatoriedade do ensino, a formação de professores e o fortalecimento de instituições de pesquisa. Por ocasião da transferência do Distrito Federal, Teixeira participou decisivamente da criação da Universidade de Brasília, além de ter sido o responsável pela elaboração do sistema escolar da nova capital, onde procurou concretizar suas idéias renovadoras.

3.3 – A Escola-Parque em Brasília

O fundo em branco de uma cidade em construção, a futura capital, oferecia, sem dúvida, o espaço político perfeito para a implantação do sistema educacional pioneiro, pretendido como modelo para o país, no qual a escola era vista como uma “máquina de democracia”. Principalmente porque Brasília estava sendo “(...) construída para que pudesse operar com todos os valores nacionais – sua ideologia e seu próprio mito representam essa unidade de propósitos, objetivando maior desenvolvimento de nossas fontes de produção e melhor entrosamento cultural e político” (Joffily apud Duarte, 1983, p. 45). Seria, portanto, catalisadora da integração nacional e símbolo do nacional-desenvolvimentismo. Ofereceu também um sistema modelo de educação como alavanca modernizadora, com o feito de integrar culturas de imigrantes e, acima de tudo funcionar como um palco da democracia. Pensava-se uma cidade democrática não apenas do ponto de vista urbanístico, mas também cultural e educacional. Acima de tudo Brasília deveria tornar-se

“(...) centro de irradiação sócio-político-cultural. E, neste contexto, o sistema educacional da nova cidade foi planejado de forma a ser a oportunidade de uma educação mais democrática e coerente com as necessidades nacionais e com as idéias da chamada ‘educação criadora’ – a escolarização complementada com atividades socializantes, recreativas, artísticas. Seria principalmente através de oportunidades de desenvolvimento cultural que uma população composta, de início, inteiramente por migrantes, poderia se integrar e colocar-se, conscientemente, como construtora da nova cidade” (Duarte, 1983, p. 9).

Além da ausência de tradição e da referência que a nova capital representaria do ponto de vista ideológico para o país, outro aspecto faria da construção de Brasília uma oportunidade excelente para a demonstração do ensino integral como parâmetro para a reconstrução da educação nacional: a estratégia de integração da população de imigrantes através da articulação entre experiências educacionais, artísticas e culturais.

“À Fundação Educacional – FEDF – caberia gerir o ensino primário e médio, e à Fundação Cultural do Distrito Federal – FCDF, criada em 1961, caberia a gestão da área cultural. O entrosamento na atuação das duas Fundações, sob a coordenação da SEC/GDF, seria conseqüência lógica da proposta de um sistema educacional no qual educação e cultura seriam processos convergentes” (Duarte, 1983, p. 91-92).²⁰

Mais do que uma cidade, Brasília deveria constituir-se num rico palco de trocas e relacionamentos entre as culturas regionais, crenças, valores, comportamentos e modos de vida

trazidos pelos imigrantes, fazendo surgir a “cultura candanga”, futuro símbolo de “identidade nacional”. Disse Lúcio Costa que ali “(...) o convívio cotidiano com beleza, com cenário abstrato, terá conseqüências do ponto de vista cultural... sempre terá compromissos com a arte, será pólo cultural do país, mas isso só virá com o tempo” (Duarte, 1983, p. 146). O plano educacional de Anísio Teixeira adequava-se ao espírito de época à consolidação da transferência da capital. O sistema deveria estar ancorado em “(...) centros de estudos do Brasil, da cultura brasileira, da literatura, da geografia, da história e das ciências sociais brasileiras. Só a matemática e as ciências físicas seriam universais. Em tudo mais o Brasil seria o motivo, a intenção e o objeto” (Teixeira, 1977, p. 88). O depoimento de uma professora candanga confirma:

“A Escola-Parque foi realmente muito boa. Eu cheguei do Recife muito tímida, caipira, com aquele sotaque nordestino... Tinha complexo de inferioridade e era muito atrasada na escola... Com a Escola-Parque isso acabou, havia um entrosamento muito grande, fazíamos de tudo... crochê, acho inacreditável, aprendi ali...” (Duarte, 1983, p. 97)

Com base na experiência de educação integral de Salvador, que já era então reconhecida internacionalmente, iniciou-se em 1956 o planejamento do sistema escolar de Brasília.²¹ Articuladamente com o projeto espacial de Lúcio Costa, em 1957, foram elencados os seguintes elementos norteadores:

- distribuir equitativa e equidistantemente as escolas entre o Plano Piloto e as Cidades-Satélites;*
- concentrar, na mesma escola, crianças de todas as classes sociais;*
- possibilitar ensino a todas as crianças e adolescentes;*
- dar ênfase à educação integral, colocando a escola como centro de educação para a vida, com setores vinculados à instrução propriamente dita e setores com atividades socializantes, recreativas e artísticas;*
- eliminar do currículo temas inadequados ou sem vinculação com as necessidades da vida quotidiana;*
- introduzir, em coerência com a civilização técnica para a qual os alunos deveriam ser preparados, recursos como a TV, o rádio, o cinema” (Duarte, 1983, p. 46-47).*

Pretendia-se, além disso, estruturar o sistema educacional através de um “(...) conjunto de estabelecimentos de ensino ‘com funções diversas e considerável variedade de forma e objetivos, a fim de atender às necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social’.” (GDF, 2001, p. 4). Assim, a expressão “parque” fora usada para designar um parque de escolas para a educação elementar, formado por Jardins de Infância –

educação de crianças de 4 a 6 anos –, Escolas-Classe – educação intelectual de crianças de 7 a 12 anos e Escolas-Parque que seriam

“destinadas a completar a tarefa das ‘escolas-classe’, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;*
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;*
- c) um conjunto para atividades de recreação;*
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);*
- e) dependências para refeitório e administração;*
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos” (Teixeira, 1961, p. 195-196).*

A fundação da primeira Escola-Parque de Brasília, instalada entre as superquadras 307 e 308 Sul, coincide com a inauguração da capital, estando em funcionamento desde 1960. Esta unidade representa o marco de implantação do sistema educacional avançado que se instalava na Capital emergente. As primeiras Escolas-Classe foram a 108 Sul e a 308 Sul. Em 1961 incluiu-se a Escola-Classe 107 Sul e, em 1962, a Escola-Classe 106 Sul, compondo-se o “1^o Centro de Educação Elementar”, em Brasília, para atendimento em turno integral.²² (Figura 20) A imagem de um professor revela o significado original deste empreendimento:

“A Escola-Parque funcionava como um negócio deslumbrante... Na Escola-Classe, embora a proposta fosse revolucionária, os professores eram tradicionais, a diretora repressora, os métodos arcaicos, nada diferente do Rio de Janeiro, de onde eu vinha... A grande novidade, para mim, o que eu gostava, era da Escola-Parque...” (Duarte, 1983, p. 96)

Desde o início muitas dificuldades de ordem financeira se apresentaram, inviabilizando a construção de outros parques de escola e a integridade do plano inicial. O alto custo deste modelo de ensino sempre foi um argumento utilizado pelos críticos à grandiosidade do projeto de Anísio Teixeira.²³ Além disso, o acelerado crescimento da população de Brasília exigiria a ampliação das Escolas-Classe, consideradas prioritárias, em relação às mal compreendidas Escolas-Parque.²⁴ No entanto, o maior impedimento sem dúvida foi de ordem política, pois a consolidação da cidade e dos planos feitos para abranger a vida dos imigrantes, com destaque para a educação e a cultura, sofreram o impacto de 1964 (Duarte, 1983). Os centros de educação, planejados como referência para o país, não se consolidaram na capital, assim como acontecera

em Salvador. A descontinuidade marcou as principais experiências artísticas educacionais realizadas em Brasília, no período de sua consolidação como cidade.

“Embora atento, embora lutando, embora indicando a cada Secretário de Educação o caminho certo, tudo se foi diluindo. Não foram construídas as Escolas-Parque indispensáveis à demanda (uma para cada 15.000 habitantes); os Centros de Educação Média nem sequer foram cogitados e o único por nós iniciado ficou naquele prédio isolado, a que alcunham de Elefante Branco. As crianças, em vez de permanecerem na escola em regime de tempo integral, freqüentam escolas em dois turnos e até em três, prática a muito ultrapassada nos países civilizados” (Silva, 1970, p. 172).

O funcionamento do 1º Centro de Educação Elementar em Brasília inseriu-se, como exceção e não como regra no sistema de ensino distrital, até a aprovação da Lei Nº 5.692/71 (Oliveira Filho, 2001). A partir de então, conforme o que ditava a nova legislação educacional, que invertia a política de formação integral indicando os parâmetros tecnicistas²⁵ como base da rede nacional de ensino, a Escola-Parque 307/308 Sul, denominada na época de “Escola-Parque do Centro 1”, sofreu um processo de avaliação²⁶ que modificou profundamente o seu papel no sistema, passando não mais a funcionar como uma comunidade de educação completa, mas para atender os dispositivos da nova lei, referentes às disciplinas de Educação Artística e de Educação Física²⁷. Conforme a orientação de cunho fragmentário, à Escola-Parque coube a posição de complemento às disciplinas tradicionalmente ministradas pelas Escolas-Classes, deixando de ser o ponto de convergência da grade curricular.²⁸ Diria uma professora: “Não tive mais coragem de voltar à Escola-Parque e nas poucas vezes que voltei, vi que estava tudo bem diferente do que idealizávamos naquela época” (Duarte, 1983, p. 96).

A política educacional do início da década de 1970 alteraria também a obrigatoriedade do ensino até aos 14 anos de idade, ampliando-se o ensino elementar para oito anos. A estrutura das Escolas-Classe foi considerada precária para atender tal expansão. O documento de reorientação da estrutura da Escola-Parque apontava a necessidade de construção de mais unidades, com a finalidade de desafogar as Escolas-Classe, que já se encontrariam em estado de superutilização. Foram projetadas na ocasião mais oito Escolas-Parque para atender o Plano Piloto. Embora o “Plano de Construções Escolares de Brasília” tenha previsto a construção de “Centros de Educação Elementar”, tanto no Plano Piloto quanto nas cidades-satélite, totalizando vinte e oito Escolas-Parque, a nova orientação priorizava a população economicamente mais abastada, invertendo neste caso a política de Anísio Teixeira, para quem as crianças da classe média do Plano Piloto teriam outras oportunidades para enriquecer sua formação, enquanto as crianças

moradoras das cidades satélites, em condições precárias de vida, seriam as mais necessitadas de educação pública ampliada.

O Plano Piloto de Lúcio Costa contemplou espaço físico para a construção de uma Escola-Parque integrada a cada grupo de quatro Escolas-Classe, localizadas nas quadras circunvizinhas. Contudo, existem atualmente apenas cinco Escolas-Parque. A redução do número de escolas construídas provocou a necessidade de ampliação do atendimento, extrapolando-se os limites geográficos planejados originalmente, e promovendo alterações em seu funcionamento. Hoje o atendimento restringe a frequência de cada aluno matriculado em uma das Escolas-Classe vinculadas a um máximo de quatro horas-aula semanais regulares²⁹.

Acentue-se também que as escolas construídas a partir da década de 1970 não trazem a marca da concepção inicial. O espaço físico é uma categoria reveladora da diferença entre a Escola-Parque 307/308 Sul e as quatro mais recentes. O estilo de arquitetura e instalações expressam as mudanças ocorridas no sistema escolar no período de consolidação de Brasília. A Escola-Parque da 307/308 Sul é formada por um conjunto de prédios. Possui uma construção central com uma arquitetura típica em que pilotis aparentes sustentam um pavimento superior e abrem um enorme vão no piso térreo. Completam a escola, o teatro, o pavilhão de artes, uma piscina e quadras esportivas. O pavilhão de artes, anteriormente um pavilhão de trabalho, é produto da adaptação da escola ocorrida com a Lei Nº 5692/71, que em sua versão original visava a realização de atividades de educação dos alunos “pelo trabalho para o trabalho”, e até hoje possui a maquinaria da oficina de trabalhos em madeira ainda funcionando.

As demais Escolas-Parque – 313/314 Sul e 303/304 Norte, ambas inauguradas em abril de 1977; 210/211 Norte, 210/211 Norte, inaugurada em 1980 – possuem outro padrão: prédios retangulares de piso único; estrutura, paredes e telhados simples; cada escola é formada por um prédio único em forma de galpão com paredes para dividir o espaço interno em quadrados ou retângulos; telhado reto e vazado, oferecendo iluminação natural; varandas e jardins internos; além de quadras esportivas. Contudo, a última escola construída, a da 210/211 Sul, inaugurada em 1992, foi concebida estruturalmente por módulos interligados, tendo recebido um acabamento mais refinado, com paredes de tijolo à vista e encontra-se aparentemente mais preservada. A Figura 21 demonstra a localização de cada uma das Escolas-Parque no Plano Piloto.

A reforma educacional proposta pela nova LDB – Lei Nº 9394/96 – indicou a necessidade de mais uma atualização, a fim de adequar a função da Escola-Parque de Brasília no sistema público. Segundo a “Orientação Pedagógica das Escolas-Parque” (GDF, 2001, p. 9), seu objetivo atual é “desenvolver as competências e habilidades previstas para o Ensino

Fundamental no currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal em Educação Física e Arte”, caracterizando-se como

“(...) estabelecimentos de ensino que atendem a alunos de 1^a a 8^a séries do Ensino Fundamental: desenvolvem as atitudes e os componentes curriculares de Educação Física e Arte (Visual, Teatro e Música), Dança e Literatura previstos na Base Nacional Comum (BNC) do Ensino Fundamental; cumprem função educativa do ensino na formação integral do indivíduo em parceria com as escolas tributárias” (GDF, 2001, p. 9).

Destaque-se que a adaptação curricular da Escola-Parque à nova LDB provocou uma identificação com o seu conceito original, explicada pelas bases teóricas que norteiam a lei superior. Como exemplo, o tratamento dado aos “temas transversais”, que buscam a educação para a cidadania ao desenvolver questões sociais de forma integrada aos segmentos da escolaridade formal, através de projetos de trabalho que viabilizem o conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar. Desta forma, poderíamos dizer que a “Orientação Pedagógica para as Escolas-Parque”, de 2001, calcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem poderia ter como fonte o passado, a década de 1960, como denotam algumas passagens da abordagem metodológica indicada: construção de aprendizagens significativas, desenvolvendo habilidades para a aquisição de competências; o crescimento individual harmonioso e a participação efetiva na comunidade; ensino-aprendizagem a partir da vivência do aluno; entendimento do ser humano enquanto produtor de cultura; o fazer pedagógico nas Escolas-Parque centrado nos quatro pilares da Educação – “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”; compromisso com a pesquisa de novas formas de ensino.

A proposta de Anísio Teixeira foi uma das muitas interpretações possíveis para o projeto educacional moderno. Posta em conformidade com a filosofia educacional denominada de “Escola Nova”, que preconizava a aplicação de métodos ativos de aprendizagem³⁰, deixou profundas marcas em nossa educação, sendo, inclusive, retomada na atual legislação educacional brasileira. Em verdade, a ambição e grandiosidade demasiada de seus projetos, justificados naquela época como o impulso fundamental do desenvolvimento brasileiro, prejudicaram, de certa forma, sua própria concretização. Porém, Anísio Teixeira foi capaz de ações de vanguarda, não apenas para o Brasil mas para a América Latina³¹, que comprovaram a necessidade de articulação de uma política de transformação social, ou democratização – ambiente social com jogo livre de idéias –, na qual a escola é parte de um conjunto mais complexo de determinantes desta transformação.

Não podemos nos eximir de avaliar as Escolas-Parque de hoje, apesar de terem sofrido adaptações em sua trajetória, considerando o ambiente adequado, material apropriado e ainda a formação especializada dos professores para desenvolverem a especificidade de seu trabalho pedagógico. Entre as características desta instituição invulgar, a que mais nos chamou a atenção desde o início da pesquisa, foi a possibilidade que ela representa, no contexto de uma rede de ensino, para que as atividades de formação artística, lúdico-motora e esportiva possam superar o nível de “passatempo” no âmbito da prática pedagógica comum. Os poucos alunos que têm acesso à Escola-Parque experimentam um desenvolvimento aprimorado da Arte-Educação e da Educação Física, no lugar de alguns minutos de aula de artes ou jogo de futebol, verdadeiras válvulas de escape do currículo tradicionalmente conhecido. Consideramos que isto não representa uma diferença estrutural para a democratização do ensino com qualidade, mas é um forte atrativo para arte-educadores e professores de educação física, geralmente deixados à margem do processo pedagógico. Segundo Gonçalves (1996, p. 80-81),

“É bom ressaltar que nas cidades-satélites, um único professor, chamado Dinamizador é encarregado de desenvolver as atividades de Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso, em todas as turmas, desde o Pré-Escolar até a 4ª série do 1º Grau. (...) Assim, as atividades artísticas ficam reduzidas às comemorações socioculturais, como Festa das Mães, Dia do Índio, Dia da Pátria, etc. Indo além, talvez sejam estas as únicas manifestações consideradas artísticas na grande maioria das escolas públicas em todo o território nacional.”

Por causa desta qualidade artística, a Escola-Parque é ainda uma referência cultural para a cidade, tanto do ponto de vista educacional como do artístico. Além das aulas regulares, promove apresentações e exposições, oferece oficinas optativas, cuja clientela é formada por alunos de 3ª a 8ª série e pela comunidade circunvizinha e ainda desenvolve projetos de pesquisa e programas culturais comunitários. Destacamos, no contexto de nossa pesquisa, os exemplos da “Semana da Bossa Nova”, realizada entre 11 e 15 de junho de 2001, com apresentação pública de repertório do importante movimento musical brasileiro. Compondo harmoniosamente o cenário desta “Semana”, foram expostas as obras produzidas pelos alunos da unidade 210/211 Norte, representando os monumentos de Brasília, produtos do programa “A visualidade nos anos 50 e 60 no Brasil”. Em continuidade a esse programa, artistas locais, como Galeano e Athos Bulcão³² foram homenageados ao longo do ano com exposições de releituras de suas obras, feitas pelos alunos. “A Lenda do Lago”, espetáculo teatral contando a história do nascimento de Brasília e do Lago Paranoá, adaptação do texto de Helena Maria Ribeiro, completou o quadro do espírito de época.

Ademais, a Escola-Parque confirma a visão democrática de Anísio Teixeira, na qual a escola pública é a única

“(...) que pode realizar a harmonia social pela convivência de alunos de procedência diversa, de costumes e hábitos diferentes, de formação doméstica contraditória, ricos e pobres? A presença de crianças da mais diversa origem social e da mais distinta formação pessoal enseja um fecundo intercâmbio de vivências e sentimentos, enriquecendo a cultura de cada um pela soma de aquisições que reciprocamente se fazem indivíduos pertencentes a grupos sociais diversos” (Éboli, 1971, p. 7).

A Escola-Parque é, ao mesmo tempo, exemplo da peculiaridade de Brasília e reflexo do processo de ocupação avesso aos ideais dos construtores da cidade. É um espaço em que convivem diferentes classes sociais, embora por razões outras que não as planejadas na época da construção da cidade. Pois, se no período da implantação de Brasília as quadras residenciais recebiam os funcionários de diversas origens e níveis, as escolas eram, conseqüentemente, freqüentadas por um contingente heterogêneo.³³

Hoje temos o exemplo da Escola-Parque 210/211 Norte. A unidade abriga crianças de diferentes classes sociais, pois além de atender, conforme o proposto no planejamento da cidade, os residentes nas quadras circunvizinhas, recebe também filhos de empregados e empregadas que trabalham no Plano Piloto e deslocam-se das cidades-satélites para lá desenvolver seus estudos. Além disso, vários alunos da escola são residentes em orfanatos e abrigos de menores localizados no Plano Piloto. Podemos constatar a diferença entre as crianças pesquisadas através de vários dados obtidos por meio do questionário aos pais ou responsáveis (Anexo 2 e 3). Entre os dados sócio-econômicos destacamos, por exemplo, a “renda familiar bruta”. Os resultados obtidos indicam que 6,6% dos participantes receberiam até um salário mínimo, 19,7% entre dois e três salários mínimos e nas faixas salariais a partir de quatro até quinze salários mínimos observou-se uma recorrência entre 13 e 15% de respostas, o que denota uma heterogeneidade do grupo pesquisado. Outros dados reforçam esta característica como os referentes ao “grau de escolaridade”, “profissão”, “situação no mercado de trabalho”, “modalidade” e “tipo de residência”, conforme o processamento apresentado em anexo.

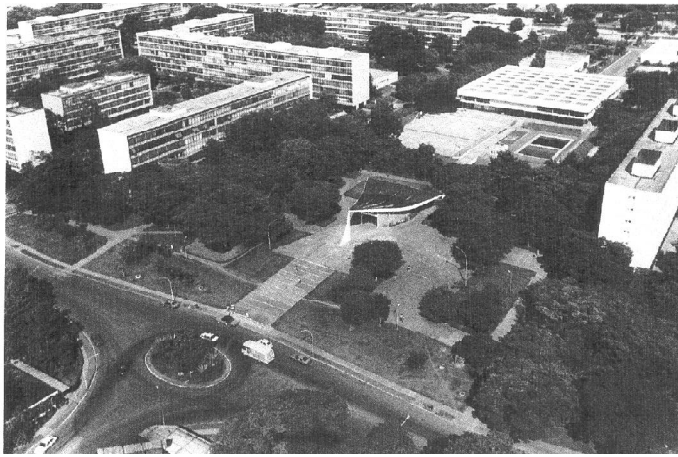


Figura 20 – Vista aérea da SQS 308 Sul, em 1990. Em destaque, no alto à direita, a primeira Escola-Parque de Brasília, com seu telhado plano e quadrado. A quadra esportiva e a piscina também são facilmente identificáveis logo abaixo (Fonte: DISTRITO FEDERAL. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília: GDF/ArPDF/CODEPLAN/DePHA, 1991).

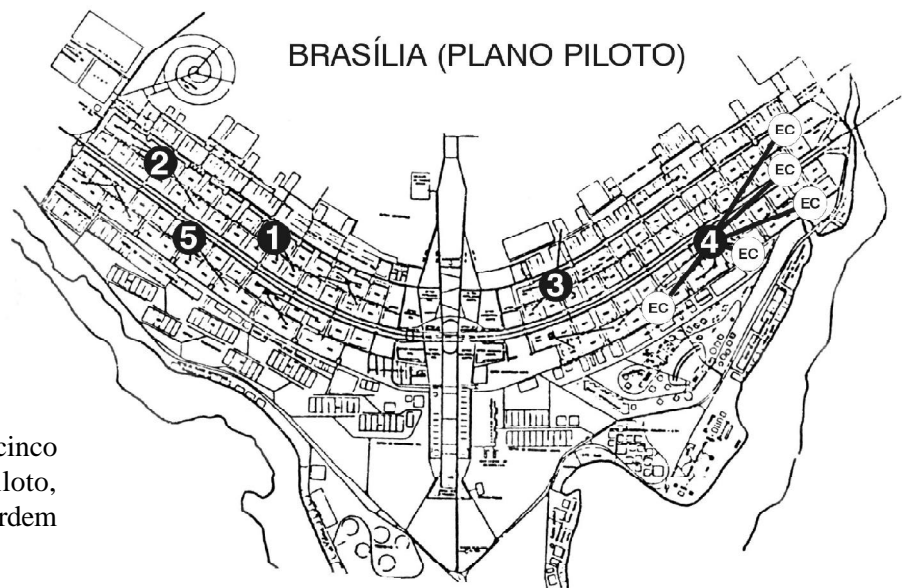


Figura 21 – Localização das cinco Escolas-Parque no Plano Piloto, numeradas de acordo com a ordem de inauguração.

- | | |
|-------------------------------|--|
| ① Escola-Parque 307/308 Sul | ④ Escola-Parque 210/211 Norte |
| ② Escola-Parque 313/314 Sul | ⑤ Escola-Parque 210/211 Sul |
| ③ Escola-Parque 303/304 Norte | ⊙ Escolas-Classe tributárias da EP 210/211 N |



Figura 22 – Entrada da Escola-Parque 210/211 Norte, em 2001. As pichações das paredes externas contrastam com a limpeza e o asseio do interior da escola.

3.4 – Vivendo o campo com arte

“Para desenvolver o gosto nas crianças, é preciso que entrem em uma escola especial onde possam fazer aquilo que se faz com a química nos laboratórios. Elas devem ter máscaras, roupas e objetos para brincar. Elas devem ter móveis para decorar quartos no cenário. Os móveis devem ser de boa e má qualidade, as roupas de diferentes qualidades. Elas precisam ter blocos de construção com peças de épocas diferentes, entre as quais possam escolher. A partir de pequenos moldes devem aprender a planejar jardins e fazer arranjos com flores artificiais. Para a aula de música elas necessitam de gravadores, com fitas de trechos de obras musicais. Elas devem aprender a fotografar e a fazer composições, a moldar e pintar potes de barro. Elas necessitam de tipografias para compor páginas de livros. De pastas com imagens kitsch. Precisam ler poemas, e ouvir bons e maus oradores, em discos. Precisam de caixas com objetos de uso nobre, talheres, cartas de baralho.”

(Escola de Estética, Bertold Brecht)

a) A Escola Parque 210/211 Norte

A unidade escolhida como campo de pesquisa localiza-se na Asa Norte, no espaço entre as superquadras 210 e 211 (Figura 22). Sua posição no Plano Piloto está assinalada no mapa anteriormente apresentado, indicando-se suas Escolas Tributárias, no ano de 2001: Escola-Classe 407 Norte, Escola-Classe 411 Norte, Escola-Classe 415 Norte, Escola-Classe 115 Norte e Escola-Classe 316 Norte (Figura 21). À época, o corpo docente da escola era composto por 49 professores atuantes em sala de aula, das áreas de Arte-Educação e de Educação Física, e o quadro de técnicos-administrativos formado por 32 funcionários. O total de alunos correspondia a 1.883 matrículas de 1ª a 8ª série, sendo 1.105 até a 3ª série do Ensino Fundamental.

A escola é ampla, bem conservada e ajardinada. Possui um corredor central que dá acesso a todos os setores. O telhado, vazado sobre pequenos jardins internos, oferece boa iluminação e torna o ambiente agradável. A biblioteca, sala de televisão e vídeo, sala de professores e *hall* de exposições formam o primeiro módulo, dividido apenas por painéis, em cujo centro um pequeno jardim dá graça ao ambiente. O segundo módulo é formado por salas da diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, atendimento psico-pedagógico, atendimento aos alunos portadores de

necessidades especiais e *Reiki*.³⁴ Na seqüência do lado direito do corredor central encontramos algumas salas do setor de Artes Cênicas e um bom laboratório de informática; em seguida, a cantina e um corredor que se alarga com mesas e bancos fixos para o lanche dos alunos. O último setor é o de Educação Física, com salas de ginástica e dança. Ao fundo da escola está a quadra esportiva, complementada por espaços com grama e terra para a prática de várias modalidades e jogos diversos. Em frente à Educação Física está o setor de Artes Visuais, um conjunto de cinco salas divididas por pequenos jardins e painéis utilizados para expor a produção dos alunos. O setor de Música é composto por duas pequenas saletas e três salas maiores, sendo uma delas com isolamento acústico, para aulas e ensaios da “fanfarra”. O lado esquerdo do corredor é completado por uma sala de apoio ao aluno, um anfiteatro e um auditório, onde encontramos um piano (Figura 23).

Muitos ambientes são divididos por paredes inteiramente envidraçadas, permitindo uma ampla visibilidade interna da escola. Em outros casos, as paredes são substituídas por recursos como painéis. Talvez para compensar a pouca presença de paredes internas, a escola foi protegida por um muro tão alto quanto suas paredes. De seu interior não se percebe o movimento externo. Para amenizar essa separação projetaram-se varandas que circundam a escola quase por inteiro. As salas, portanto, de um lado abrem-se para o corredor central e de outro para uma varanda interna, responsável pela iluminação natural.

O espaço físico interno da escola favoreceu em muito a realização da pesquisa. As salas são, em sua maioria, espaçosas. Sua ocupação não é excessiva, mas sim adequada ao tipo de atividade que a escola desenvolve. Por essa razão é possível circular, registrar e observar as atividades sem grande interferência, ao contrário do que se verificava nas visitas às Escolas-Classe. Estas instituições de ensino regular, cujo currículo se completa com as atividades da Escola-Parque, são escolas pequenas, com salas de aula tradicionais e poucas aberturas, o que dificulta a presença de um observador. Neste tipo de sala de aula não há espaço para mais ninguém, além dos alunos e da professora. A Escola-Parque mostrou-se, acima de tudo, um espaço estimulante, pela clareza, transparência entre os ambientes, colorido e expressão das obras artísticas expostas, e pelo som que ecoa das salas de música e de dança.

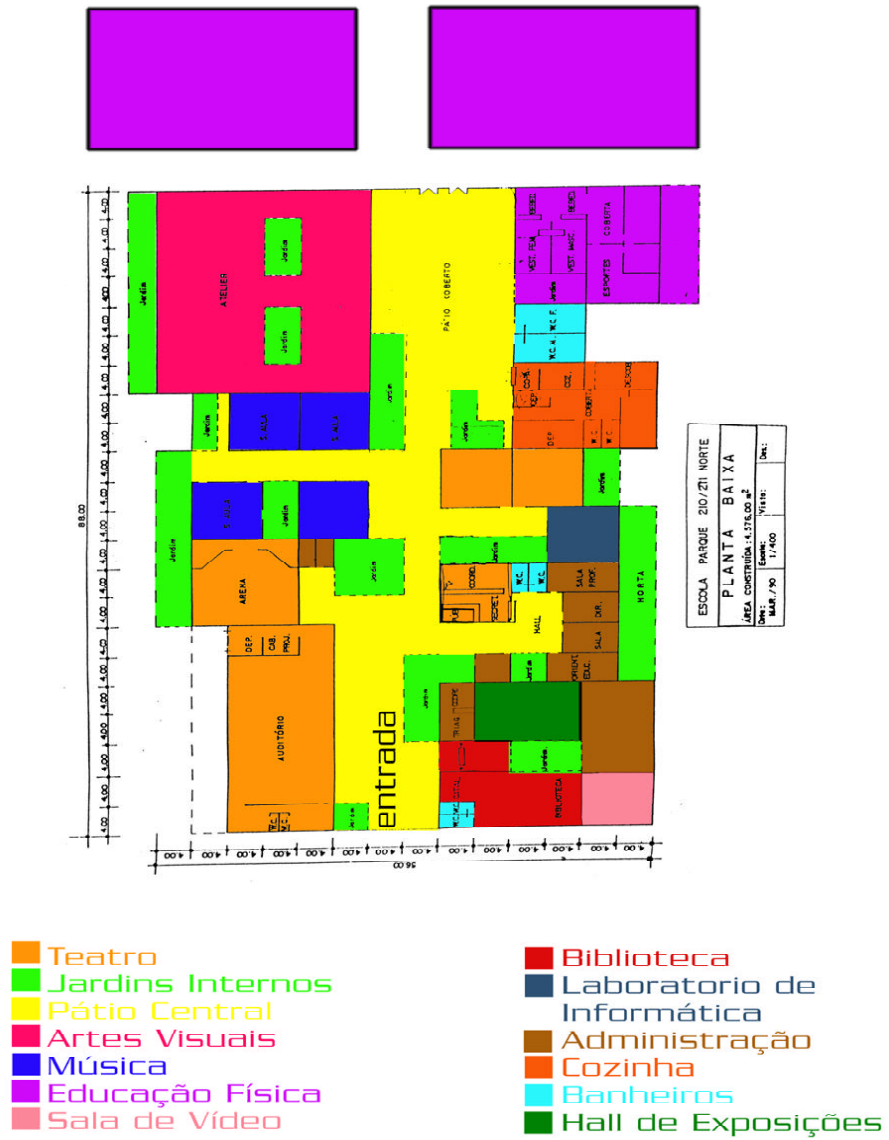


Figura 23 – Planta baixa da Escola-Parque 210/211 Norte.

b) A relação entre sujeitos e pesquisadora

Foram cerca de sete meses entre o contato inicial com o conceito de Escola- Parque e a primeira visita real, em 7 de junho de 2001. Após obtermos o aceite da direção da escola para nosso projeto de pesquisa, passamos a freqüentar com regularidade as atividades ali desenvolvidas. Mais precisamente, envolvemo-nos com as 1^{as} e 2^{as} séries, cujas aulas aconteciam às segundas-feiras, e com as 3^{as} séries, às quartas-feiras. No início da pesquisa o trabalho de contato com os professores, de conversas e adaptação mútua foi aparentemente muito lento. Porém, os resultados desse processo inicial surgiram já no final do primeiro semestre, quando a observação de aulas e demais atividades ocupava o dia inteiro. Essa freqüência pontual evoluiu para uma participação mais intensa, pois em muitas ocasiões, e por motivos os mais variados, estivemos envolvidos com atividades realizadas em dias da semana que não aqueles já mencionados. Ao final de outros sete meses, em dezembro de 2001, concluímos a fase de imersão na Escola-Parque 210/211 Norte, período de tempo que, acreditamos, mostrou-se suficiente para a obtenção de dados em quantidade e qualidade satisfatórias.

Embora inicialmente desconhecêssemos a estrutura e o funcionamento da Escola-Parque, nossa aposta nesse campo de pesquisa se justificava devido à peculiaridade do currículo da instituição. Como parte do Ensino Fundamental, a grade comporta as áreas de Arte – Artes Visuais, Teatro, Música, Dança – e de Educação Física. Diante desse conjunto de disciplinas, podíamos imaginar um ambiente rico para a produção de dados sobre a representação corporal infantil. Por se tratar de um estudo do corpo, certamente as atividades artísticas, jogos e esportes seriam propícios para a investigação. Se foi este o principal motivo para a aposta na Escola-Parque enquanto sítio da pesquisa, reforçava nossa curiosidade o fato, surpreendente no contexto da rede nacional de ensino, da existência de uma escola de artes de caráter público e dirigida à educação regular e obrigatória de crianças e jovens. O contato com a Escola-Parque foi um marco que reorientou definitivamente os caminhos da pesquisa, pois, além da rápida e intensa receptividade encontrada, percebemos a existência farta de materiais e dados, abundantes quantitativa e qualitativamente.

Exemplificamos, sob este último aspecto, o caso da produção das aulas de Artes Visuais dirigidas às crianças de 1^a e 2^a séries, as quais têm a “figura humana” como tema fundamental do processo ensino-aprendizagem.³⁵ Na primeira visita à Escola-Parque 210/211 Norte deparamo-nos com quatro grandes painéis localizados no *hall* do setor de Artes Visuais, expondo cerca de setenta pinturas de figuras humanas produzidas por crianças, em sua maioria entre 7 e 8 anos de

idade. O conjunto das obras surpreendeu-nos, pois uma rápida visão oferecia-nos informações reveladoras para um estudo sobre a representação corporal infantil. Os trabalhos enchiam os olhos não apenas pelo colorido e pelas dimensões³⁶, mas principalmente pelo seu conteúdo.

O contato com a exposição das figuras humanas também foi um fator decisivo para a escolha da Escola-Parque 210/211 Norte como campo de pesquisa. Nesses trabalhos, as crianças foram orientadas a desenharem-se ou a um colega. Depois do desenho, procedeu-se a pintura, com tinta e pincel. Além dos detalhes, cabelo, rosto, roupa e adereços, a professora pediu-lhes que retratassem as figuras em uma determinada situação de suas vidas. Ocupamos dois dias de aula consecutivos – duas segundas-feiras – para o acompanhamento destas crianças, que foram, assim como a professora, entrevistadas. Algumas, de acordo com a autorização dos pais, foram inclusive fotografadas ao lado de suas obras. Essa exposição constituiu-se no primeiro momento da pesquisa na escola, um marco a partir do qual a representação corporal infantil deixou de ser uma abstração para assumir o *status* de fenômeno concretamente pesquisável.

A partir da exposição “Figuras Humanas”, o trabalho de campo se expandiu, bem como o objeto empírico. Em princípio, atuamos dentro da própria área de Artes Visuais, através do contato com outros produtos artísticos infantis, como o “Auto-retrato”, “Minha brincadeira preferida”, “Meu fim de Semana”, “Minha roupa preferida”, “Escola-Parque x Escola-Classe” e “Meu programa de TV preferido”. Posteriormente incluíram-se todas as outras áreas curriculares da Escola-Parque 210/211 Norte: o Teatro, a Música, a Dança e a Educação Física. Até então, a abordagem se dera em função de “eventos escolares”, ou seja, do acompanhamento de aulas ou atividades que, de alguma maneira, se relacionassem com o objeto de estudo. Em um segundo momento, passou-se à aplicação de métodos ativos – procedimentos aplicados com a finalidade de produzir dados para a pesquisa – com enfoque no acompanhamento de turmas específicas e na integração entre as atividades de professores, crianças e pesquisadora. O trabalho investigativo culminou em ações interdisciplinares que, embora não tenham sido previstas inicialmente, contribuíram muito para elevar a qualidade e o rigor da pesquisa.

Por outro lado, a expansão e o aprofundamento do trabalho de campo foi produto, sem dúvida, das possibilidades que se construíram em um processo de interação intersubjetiva centrado na pesquisadora. Desde o princípio, quando dos primeiros contatos com a direção da escola, observamos interesse pela proposta de trabalho, materializado, por exemplo, no encaminhamento junto aos órgãos superiores, nas visitas às cinco escolas tributárias, enfim, no acompanhamento da pesquisa até o seu final. Ressalte-se que, ao mesmo tempo em que nos ofereceu o indispensável apoio para o trabalho, a direção agiu no sentido de resguardar a instituição e seus alunos, orientando-nos a buscar o consentimento dos professores e,

especialmente, a autorização expressa dos pais das crianças. Essa fase de reconhecimento mútuo caracterizou-se pelas constantes reuniões entre pesquisadora, direção, professores e pais de alunos³⁷, e também pela ampla divulgação do projeto de tese “Corpo, Movimento e Educação”.

Começamos o trabalho de campo pelo que a escola já desenvolvia normalmente. Aos poucos, conquistando a confiança dos sujeitos, conseguimos montar, em conjunto com os professores, técnicas de pesquisa visando o aprimoramento da produção dos dados. Por essa razão, o período inicial desenvolveu-se com ênfase na observação³⁸, não apenas das crianças, mas do próprio trabalho que a escola desenvolvia. Nesta etapa, verificou-se o crescimento do interesse por parte dos professores, que passaram a se integrar à pesquisa de diversas formas, inclusive com questionamentos a conceitos definidos no projeto e através de análises instigantes sobre temas como a “disciplina” e a “formação da expressão corporal”.

A participação nas reuniões com os professores, provocara um primeiro contato e ofereceu uma série de pretextos para o início propriamente dito do trabalho. A partir de tais contatos, as portas das salas de aula se abriram, em alguns casos com muita espontaneidade.³⁹ A realização de uma pesquisa na escola representou uma oportunidade de expor muitos trabalhos originais e valiosos que, no entanto, ainda se circunscravam ao interior das paredes da sala de aula. Os professores perceberam que teriam algo a mostrar e passaram a sugerir aulas, atividades ou turmas que poderíamos vir a acompanhar, estimulados também pelo desejo de ver confirmado o seu trabalho.

A impressão mais forte que marcou o processo, desde o seu início, foi a de um corpo docente preparado e disponível para a realização da pesquisa. Acreditamos que, para tanto, contribuiu a imagem positiva, verificada entre os docentes, no tocante à atividade científica.⁴⁰ Mais especialmente, foi decisiva a sua posição crítica frente à própria prática pedagógica, criando-se assim as condições ideais para o nosso relacionamento. Embora as adesões tenham sido gradativas, e em poucos casos não se tenham consolidado, o espírito geral que permeou o trabalho foi de cooperação e interação. Iniciadas as relações com cada membro do corpo docente, desencadeou-se um processo que somente findou com a chegada do último dia letivo do ano, 21 de dezembro de 2001.⁴¹ Obtivemos como resultados principais desta etapa o pleno aceite por parte da escola de nossa intervenção enquanto pesquisadora e o mapeamento das possibilidades investigativas do objeto em estudo. A partir de então tornou-se o ambiente pesquisado o principal compositor da metodologia.

O acesso às salas de aula foi autorizado pelos professores, mas a permissão definitiva para que as crianças pudessem ser integradas ao processo foi fornecida pelos pais (Anexo 1). Procuramos adotar com os pais o mesmo comportamento mantido em relação aos professores, de

esclarecimento quanto ao tema, objetivos e metodologia da pesquisa. Os encontros com os pais se deram durante as reuniões bimestrais sobre o desempenho escolar, que ocorrem nas Escolas-Classe e na Escola-Parque 210/211 Norte, nas quais a solicitação da autorização para a participação das crianças era encaminhada por escrito⁴². Informalmente, conversamos com muitos deles por telefone e na entrada e saída dos alunos da escola.

A reação dos pais foi bem variada. Alguns esperavam que as atividades da pesquisa pudessem ajudar seus filhos a se tornarem mais expressivos e menos tímidos. Outros queriam saber quando suas crianças apareceriam na televisão ou ainda de que modo poderiam obter cópia das imagens dos filhos. Houve uma maioria que considerou a pesquisa integrada ao currículo da escola, o que facilitou a assinatura no documento de autorização. Mas alguns poucos não autorizaram, por insegurança em relação ao controle das imagens de seus filhos. *“Hoje em dia, com a internet, não se sabe o que se pode fazer com a fotografia de uma criança”*, justificou um pai. O número total de autorizações não foi maior porque as correspondências dirigidas aos pais muitas vezes se perdiam antes de chegar em casa. Como afirmou outra mãe, *“o papel está até hoje pendurado na porta da minha geladeira”*. Notamos também que as próprias crianças pressionavam muito seus pais para assinar a autorização e em diversas situações registramos o comentário: *“Eu não iria assinar esse papel, mas a minha filha insistiu tanto que acabei autorizando.”*

No que concerne ao consentimento das próprias crianças – o alvo principal da pesquisa – percebemos que a aceitação por parte dos professores foi determinante. Afinal, estando na sala de aula ao lado de um adulto de sua confiança, predominava no seu comportamento a curiosidade e não a insegurança provocada por um estranho. Conseguimos nos comunicar muito bem com aqueles alunos e mantivemos um diálogo transparente desde o início, explicando-lhes o que pretendíamos, através de respostas a todas as perguntas formuladas. As crianças, em geral, demonstraram que têm muito a falar, principalmente sobre si mesmas. Também se sentiram, de algum modo, valorizadas, com a oportunidade de se revelar para alguém que se interessa profundamente por elas.

Número total e a frequência relativa (FR)
de autorizações por série de ensino

Escola	total de alunos	alunos autorizados	FR de autorizados
115 N	401	64	15,96
316 N	416	71	17,07
407 N	178	38	21,35
411 N	213	109	51,17
415 N	252	81	32,14
avulsos	-	28	
210/211 N	1460	391	26,78

Número total e a frequência relativa (FR)
de autorizações por série de ensino

Escola	1^ae 2^a série	3^a série	total
115 N	39	23	
316 N	39	25	
407 N	28	7	
411 N	58	31	
415 N	46	34	
210/211 N	210	120	391
total	688	396	
FR	30,52326	30,30303	

Obs.: Foram coletadas 391 autorizações, representando 26,78% da população de alunos de 1^a a 4^a série.

c) A expressão artística como processo de pesquisa com crianças

A observação de eventos escolares relacionados diretamente ao objeto em estudo progrediu metodologicamente para o desenvolvimento de atividades de intervenção, concentrando-se este segundo período do trabalho de campo de setembro a dezembro de 2001. Em consonância com o conteúdo e o estilo da aula, mas considerando também a receptividade de cada professor, passamos a programar atividades em conjunto, que atenderam, de um lado, os objetivos da arte-educação e, de outro, os da pesquisa. Procuramos privilegiar, nessa fase, as turmas cujos professores apresentavam uma prática pedagógica com menos expectativa em relação aos produtos artísticos infantis. O ambiente pedagógico com um menor grau de influência do adulto permitiria, acreditávamos, maior liberdade de expressão da cultura corporal infantil. A parceria com os professores tornou-se, então, ainda mais valiosa, pois enquanto organizavam a turma, encaminhando a atividade, tínhamos liberdade para observar, registrar e documentar integralmente o processo. Ao final do ano, a interação se intensificou, pois vários professores desenvolviam atividades simultaneamente em prol da pesquisa. Eles haviam se tornado, de certa forma, assistentes da pesquisa, com intensa participação na coleta de dados, inclusive colaborando, na falta de câmaras e gravadores, com seus próprios equipamentos.

Essa parceria com os professores também foi vivenciada nas oportunidades em que fizemos a apresentação parcial dos dados coletados, através da apreciação de imagens em vídeo, fotografias e de produções artísticas infantis. Mostrar os materiais de pesquisa aos informantes objetivou comparar as análises da pesquisadora com as dos próprios sujeitos, certificando-se de que estávamos a apreender diferentes perspectivas. No início do ano letivo de 2002, durante a chamada “Semana Pedagógica”, a direção da escola convidou-nos a apresentar os resultados parciais da tese aos professores, dando-nos uma excelente oportunidade de avaliação e checagem da pesquisa a partir do ponto de vista dos sujeitos.

Vídeos e fotografias das crianças também lhes foram oferecidos. Assistimos em conjunto a peças de teatro, apresentações musicais e algumas aulas gravadas. Procuramos observar e registrar os comentários das crianças estimulados pela sua interação com a própria imagem. Esse tipo de atividade metodológica, contudo, poderia ter sido mais explorado. Limitaram, porém, o seu uso à falta de disponibilidade, na escola, do espaço adequado e dos equipamentos necessários para a sua realização. Também o próprio tempo de duração da pesquisa, esgotado antes mesmo que pudessemos investir mais naquelas atividades que consideramos um verdadeiro “filão metodológico” para pesquisas com crianças.

Nessa última etapa ainda alcançamos a possibilidade de acompanhar crianças de uma mesma turma desenvolvendo atividades em diferentes áreas. Esse foi, a nosso ver, outro marco importante da pesquisa, que culminou com o acompanhamento das mesmas crianças expressando suas representações corporais através de diferentes linguagens: visual, teatral, musical e da própria linguagem corporal. Em outras palavras, acompanhamos turmas de 1^{as} e 2^{as} séries que se organizam curricularmente “por projeto”⁴³, passando com elas em média duas a três aulas em cada área do currículo específico da Escola-Parque. A aplicação de métodos ativos de investigação nessa fase final aperfeiçoou a produção de dados, ao mesmo tempo que intensificou as relações entre professores, crianças e pesquisadora.

Um exemplo dessa associação de atividades artísticas, formando um conjunto de ferramentas de pesquisa é resumidamente apresentado a seguir. O caso refere-se a um grupo de cerca de oitenta crianças, que compõem quatro turmas, acompanhadas ao longo de onze aulas, embora nem todas as aulas tenham ocorrido em dias consecutivos, realizadas às segundas-feiras de tarde, correspondendo a quase três meses de calendário letivo. Utilizamos nesse processo, como ferramentas de registro, as notas de campo, gravações em áudio e vídeo e a fotografia.⁴⁴ A seqüência geral dos procedimentos foi a seguinte:

Artes Visuais

Aulas 1 e 2 – Em grupos de três a quatro crianças, deitou-se um de cada grupo sobre um papel pardo e seu corpo foi contornado com giz de cera por um outro membro do grupo. Recortando e colando retalhos de tecido, as crianças “vestiram” o boneco e depois, com tinta e pincel produziram um fundo, como finalização do trabalho. Essa atividade prestou-se, do ponto de vista da pesquisa, para observar as reações das crianças em grupo diante da atividade de representar a figura humana e ainda as preferências do vestuário. A partir da observação das aulas, cujo conteúdo fazia parte do planejamento do professor, montamos as atividades seguintes.

Aulas 3 e 4 – Individualmente, cada criança desenhou a lápis o contorno de uma figura humana em papel branco e, recortando e colando retalhos de tecido, “vestiram” o seu próprio boneco. Depois recortaram esse boneco já vestido e o fixaram sobre uma cartolina colorida. Denominamos essa atividade de “Minha roupa preferida”, cujo objetivo era observar os gostos individuais em relação ao vestuário. Pediu-se ainda para as crianças escolherem uma expressão

facial para o seu boneco, representando os seus próprios sentimentos naquele dia. Depois de concluídos, os simpáticos trabalhos foram apresentados verbalmente e as crianças explicaram porque escolheram determinadas roupas, cor e modelo dos cabelos e ainda cor dos olhos e da pele. Registramos essa apresentação oral em vídeo.

Aula 5 – Oferecemos às crianças um papel “ofício” com o desenho de uma tela de televisão em branco e solicitamos que desenhassem e colorissem com lápis ou giz de cera seu preferido programa de televisão.

Teatro

Aula 6 – Consistiu em uma brincadeira sugerida e aplicada como parte do planejamento da professora. Em círculo, esta fez várias perguntas sobre os hábitos cotidianos, como alimentação, higiene, vestuário, vida familiar, cultural, etc. As crianças que respondessem afirmativamente trocavam de lugar no círculo. Por exemplo, perguntou a professora: “Quem escovou os dentes antes de vir para a escola?”; “Quem almoçou hoje?; Quem passou maquiagem hoje?; Quem assistiu televisão de manhã?”; “Quem mora com irmãos ou irmãs?” Como conclusão da aula as crianças desenharam seu personagem preferido e ao lado de suas produções foram fotografadas.

Aula 7 – Em grupos, fez-se um resgate das produções dos “bonecos” desenhados e vestidos em tamanho natural, resultantes das aulas 1 e 2. Os trabalhos foram fixados nas paredes da sala e cada um dos grupos conversou entre si, imaginando uma história para o seu respectivo personagem. Em seguida, a história foi dramatizada pelo pequeno grupo e assistida pelos demais alunos. Registramos em vídeo as dramatizações.

Música

Aula 8 – Realizamos o jogo “A palavra é ...”, com a objetivo de se levantar o repertório musical das crianças.

Aula 9 – Oferecemos uma coleção de discos com base no repertório levantado na aula anterior e cada grupo escolheu de três a quatro músicas para dançar e representar corporalmente com total liberdade. Enquanto um grupo dançava, os outros observavam.

Aula 10 – Foi oferecida nova coletânea de discos, essa segunda composta pelo repertório “ensinado” pela professora de Música. Novamente em grupos, cada um deles escolheu três a quatro músicas para dançar e representar corporalmente com total liberdade. Essa aula compunha o planejamento da professora, cujo objetivo era oportunizar uma audição musical ativa por parte das crianças, através da utilização de expressão corporal. O conjunto dessas aulas permitiu a comparação entre a expressão corporal diante de dois repertórios distintos, o das crianças e o da professora de Música.

Educação Física

Aula 11 – Realizamos uma enquete e cada criança elegeu suas brincadeiras preferidas, formando uma lista completa da cultura lúdica das crianças pesquisadas.

Aula 12 – As crianças escolheram de três a quatro brincadeiras, entre o repertório lúdico proposto na aula anterior, para brincarem entre si. Observamos e registramos as interações entre as crianças nas situações lúdicas escolhidas por elas próprias.

Do ponto de vista teórico-metodológico a pesquisa valeu-se de atividades artísticas, base do currículo da Escola-Parque, como ferramenta de pesquisa privilegiada para buscar conhecer a representação infantil do corpo e sua expressão cultural. No entanto, esta situação não se justificaria apenas pelo fator conjuntural. A nossa adaptação metodológica àquele ambiente se fundamenta na concepção de arte enquanto oportunidade para as crianças se expressarem enquanto sujeitos e principalmente mediante suas representações do mundo que as rodeia. Apreciar e interpretar a obra de arte infantil tornou-se para nós um modo notável de penetração no mundo imaginário das crianças.

Estas produções foram realizadas tendo por suporte a linguagem visual – desenho, pintura, recorte e colagem, histórias em quadrinhos –, a própria linguagem corporal – dança e teatro –, e ainda a música – repertório infantil. É interessante salientar que, na maioria das

situações, estas linguagens foram combinadas de diversas maneiras, como se pode observar no conjunto de aulas acima descrito. Segundo a concepção de ser global, a criança “(...) mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala” (Derdyk, 1989, p. 15). Esse talento infantil para agir no todo combinado à qualidade da arte para “vir ao mundo” interdisciplinarmente, permitiram uma análise mais completa e aprofundada do foco em estudo.

Para nós a produção artística das crianças pesquisadas não se tornou objeto de análise a partir de critérios etários ou performáticos, mas como expressão de conteúdos vivenciais deflagradores de sua realização. Certamente, haveremos de considerar o alto grau de correlação entre as instâncias técnica e conceitual. Como na música, por exemplo, esclarece-nos Martins (s.d., p. 19), que “(...) é evidente a interdependência e a relação entre percepção e conceito. A aprendizagem musical começa com percepções e destas percepções são formados os conceitos que embasam o pensamento musical”. Dentro da mesma concepção de arte para crianças como oportunidade de ação integral, Slade (1978), salienta que no jogo dramático infantil, a criança interpreta ela mesma, pois ao contrário do ator profissional, ainda não estabelece um deslocamento do personagem. A arte como experiência para as crianças significaria, enfim, uma oportunidade de exercitar uma primeira visão direta das coisas, caracterizando-se através de um certo tom confessional. Segundo (Derdyk, 1989, p. 52), “a criança é extremamente fiel às necessidades de seu sistema nervoso e às suas necessidades existenciais, o que confere um tom de veracidade a todos os seus gestos.” Porém, a análise da dimensão operacional de tais trabalhos permaneceu sempre a cargo dos arte-educadores e assim, embora cientes de que a mão que rabisca a textura do papel e a cabeça que pensa o desenho pertencem a uma mesma criança, concentramo-nos no plano do imaginário infantil.

Completo a etapa de coleta de dados uma solicitação dirigida aos pais para preenchimento de um questionário contendo dados sócio-econômicos, hábitos cotidianos e de lazer da família, além de dados sobre as vivências culturais das crianças, especialmente com ênfase na relação com a mídia. Assim como no caso das autorizações, algumas dificuldades aconteceram no momento do preenchimento, destacando-se a pouca disponibilidade de tempo que afeta grande parte dos pais. Foram obtidas 152 respostas, coletadas durante reuniões realizadas nas escolas para acompanhamento do desempenho escolar, o que representa cerca de 14% da população pesquisada (Anexos 2 e 3).

Embora os instrumentos de pesquisa não estivessem definidos *a priori*, nortearam todo o trabalho de campo determinados princípios metodológicos, lições importantes selecionadas a partir da fundamentação teórica desenvolvida no decorrer do processo de pesquisa. A teoria

exerceu papel preponderante no contato com a realidade pesquisada, ao possibilitar a leitura e a análise do contexto. Esse processo caracterizou-se pela exploração das categorias ontogenéticas: o espaço, o tempo e as configurações dinâmicas entre os sujeitos e a pesquisadora. Por um lado “(...) o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação que funcionam como pano-de-fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 65). Por outro, entendemos que as condições objetivas do trabalho tiveram um efeito destacado sobre os resultados. Assim, o itinerário de acompanhamento do movimento da escola, enfim, da pesquisa com as crianças, torna-se imprescindível à avaliação da tese. A narrativa deste itinerário é uma oportunidade de refazer o trabalho, de reaprender e estabelecer os nexos para a compreensão e análise dos dados.

Notas

¹ A Praça dos Três Poderes tem a forma de um triângulo, em cujos ângulos se situam os poderes da República: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. São representados, respectivamente, pelo Palácio do Planalto, Congresso Nacional e Supremo Tribunal Federal. A forma de triângulo escolhida, o equilátero, sugere equidistância, igualdade e independência dos poderes.

² 45% dos pais declararam no questionário que residem em apartamento e 37% em casa.

³ Segundo Bicalho (1997, p. 145), “Brasília é resultado da efervescência ritmada dos canteiros desde 1956”. A autora possui vários trabalhos sobre o assunto. Entre eles: “Construtores de Brasília”, publicado pela Vozes, em 1983 e “Trabalhadores pobres e cidadania: a experiência da exclusão e da rebeldia na construção civil”, tese de doutorado apresentada na USP, em 1994.

⁴ Atualmente existem vinte regiões administrativas no Distrito Federal. Mas a área metropolitana não se limita ao quadrilátero, pois muitos municípios goianos circunvizinhos, como Formosa, Luziânia, Padre Bernardo, Santo Antônio do Descoberto, Planaltina de Goiás, Valparaíso, Cidade Ocidental e outras localidades periféricas, como Céu Azul, Novo Gama, Pedregal e Lago Azul sofrem a influência e dependem economicamente do DF, incrementando a metrópole com cerca de 400 mil habitantes, deslocados do Distrito por sua condição precária (Paviani, 1997).

⁵ Qualquer dos primeiros habitantes de Brasília, por extensão à designação dada aos operários das grandes obras da construção de Brasília, considerados “ordinários” porque vindos do Nordeste.

⁶ A data foi uma homenagem ao mártir da Independência, Tiradentes. O alferes, segundo Paviani (1997), já escrevia sobre o assunto da transferência da capital para o interior do país no século XVIII.

⁷ Segundo Paviani (1997) estimou-se um déficit de cerca de 120 mil unidades habitacionais no Distrito Federal.

⁸ Os resultados da “Pesquisa de Emprego e Desemprego” (PED/DF) indicaram, em dezembro de 2001, taxa de desemprego de 19%, estimando-se o contingente de desempregados residentes na área urbana do Distrito Federal em 174, 8 mil pessoas. A taxa é superior aos níveis encontrados em Belo Horizonte e São Paulo, de 17,7% e 17,8%, respectivamente.

⁹ Duarte (1983, p. 68) refere-se à vida cultural de Brasília como um “vazio” constantemente reclamado na fase de consolidação da cidade. A autora cita o caso das “festas de final de ano (que) sempre marcaram um ‘esvaziamento’ da cidade, principalmente no Plano Piloto, porque parte considerável da população viaja para seus lugares de origem.”

¹⁰ Segundo Teixeira (1977), uma homenagem ao grande educador baiano, Carneiro Ribeiro.

¹¹ “A experiência levada a efeito no CECR, nas escolas-classe, não é inteiramente nova na Bahia, tendo sido realizada na extinta ‘Escola de Aplicação’ do CRINEP, durante os anos de 1956 a 1962” (Éboli, 1971, p. 22).

¹² Segundo Duarte (1983), a Escola-Parque da Bahia foi muito influenciada pelos pressupostos e experiências da “Escolinha de Arte do Brasil”, criada em 1948 por Augusto Rodrigues após viagem à Inglaterra e encontro com Herbert Read. A “Escolinha” representa um marco histórico para a Arte-Educação brasileira, como consequência de seu trabalho pioneiro.

¹³ Éboli (1971, p. 35), descreve as atividades desenvolvidas na Escola-Parque e refere-se à “(...) marcação sistemática de ginástica no setor recreativo (...)”. A disciplina corporal imposta parece, de certa forma, não corresponder à concepção de auto-educação do CECR.

¹⁴ A cantina é apresentada em primeiro plano no relatório da visita de Éboli (1971) ao CECR, no qual são minuciosamente descritos os equipamentos da cozinha. A cantina completa foi instalada em 1962, num grande espaço – 1200m² – envidraçado: dois grandes fogões para gás líquido; duas coifas; dois caldeirões a gás; duas frigideiras elétricas; uma máquina de moer carne elétrica; uma máquina elétrica de descascar batatas; dois cortadores elétricos de frios; duas máquinas de lavar copos; quatro fervedores de leite totalizando capacidade de 600 litros; dois espremedores de frutas elétricos; quatro bombas para distribuição de leite e sucos; dezenove amplos balcões para lavagem, preparo de alimentos – cereais, carnes e massas – e serviço de copa, sendo dois balcões térmicos para distribuição das refeições e dois balcões estufa elétrica para conservação da temperatura antes da distribuição dos alimentos, e a maioria deles em aço inoxidável; um cepo de carne em madeira de lei; três batedeiras elétricas de massa; quatro carros para transporte dos canecos ou recolhimento dos detritos; dois armários para guardar copos ou canecos e um armário para guardar pão.

¹⁵ “Mãe deixou de levar filho a escola”, anunciou o diário impresso “O Globo”, em 5 de maio de 2002. Segundo a reportagem sobre o problema da desnutrição infantil, que atinge cerca de 5% das crianças do Estado do Rio de Janeiro, uma mãe “com a geladeira vazia, (...) está desolada desde o mês passado, quando o CIEP João Goulart, próximo à favela onde mora, deixou de oferecer merenda escolar e passou a pedir aos pais que mandem os lanches dos filhos. Resultado: para evitar que a filha sinta vergonha ou inveja de outras crianças mais bem nutridas, (...) não tem levado a menina à escola, já que não tem dinheiro para preparar um lanche para ela.”

¹⁶ Durante a década de 1920, promoveu-se em São Paulo uma reforma profunda do ensino primário visando a sua extensão a todas as crianças, e não apenas às das classes média e alta. Como consequência houve uma redução do curso primário a dois anos, sendo que anteriormente, entre os chamados cursos complementares e elementares, durava de seis a oito anos. “Além da redução do curso primário, logo surgiu para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação dos professores. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. (...) A filosofia de educação mínima a maior número de alunos estendeu-se do ensino primário ao ensino dos demais níveis, com o que se iniciou o processo de ruptura da dualidade do sistema histórico de escolas para a classe popular e escolas para as classes média e superior” (Teixeira, 1977, p. 93).

¹⁷ “A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante” (Teixeira, 1977, p. 126).

¹⁸ A chave do plano de reestruturação do sistema nacional de ensino, dizia Anísio Teixeira (1977), é a formação de um novo professor. O preparo do quadro docente e técnico se fazia imprescindível não apenas considerando que até a metade do século passado 50% dos professores do ensino primário eram leigos, mas especialmente porque os novos métodos de trabalho na sala de aula implicavam numa simbiose educador-educando. Os professores deveriam ser formados na perspectiva da nova pedagogia, baseada na autonomia do aluno e na sala de aula como laboratório para a vida democrática. Os centros de educação popular projetados por Anísio Teixeira atenderiam, além da educação primária, o treinamento do magistério, constituindo-se como espaços privilegiados de experimentação pedagógica.

¹⁹ Além de Secretário de Educação do Estado da Bahia em duas ocasiões, Anísio Teixeira foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal entre 1931 e 1935, presidiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e participou da elaboração da LDB de 1961. Em todos estes âmbitos Anísio Teixeira demonstrou perfeita articulação. Exemplo disso é a sua participação na elaboração do “Plano Nacional de Educação”, a partir da promulgação da LDB, em dezembro de 1961. Neste plano o “Fundo Nacional do Ensino Primário” previa uma parcela de 22% a serem destinados para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências, e à mobilização nacional contra o analfabetismo. Desta parcela, 5% seriam reservados para a rede de ensino primário do Distrito Federal, de cujo planejamento original também contou com a sua significativa participação, “a fim de constituir-se como centro de demonstração das últimas conquistas nacionais” (Teixeira, 1977, p. 104).

²⁰ Ferreira Gullar foi o responsável pelos primeiros planos para a Fundação Cultural, enquanto Anísio Teixeira atuou na esfera convergente da Fundação Educacional do Distrito Federal.

²¹ Participaram desta primeira etapa de elaboração do plano educacional de Brasília, além do próprio Anísio Teixeira, Paulo de Almeida Campos, Ernesto Silva e Nair Durão Barbosa Prado.

²² Constou do planejamento inicial: “Os alunos freqüentarão diariamente a ‘escola-parque’ e a ‘escola-classe’, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da ‘escola-parque’, com intervalo para almoço” (Teixeira, 1961, p. 196).

²³ Anísio Teixeira contudo não pouparia argumentos em seu discurso de inauguração do CECR, em 21 de outubro de 1950: “Por isso é que êste Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (Éboli, 1971, p. 14).

²⁴ Constatamos em campo que as Escolas-Parque continuam “mal compreendidas” até os dias de hoje no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal. Imagens divergentes podem ser encontradas: para a administração pública representa um estabelecimento que não se enquadra no sistema; para os pais trata-se de uma escola paralela, que os filhos freqüentam uma vez por semana; para as crianças é muito mais um parque do que uma escola; para os arte-educadores é um centro cultural, embora pobre de recursos. A memória sobre a Escola-Parque estaria a cada dia mais fraca, embora o seu trabalho valioso e criativo possa ser sentido por muitos. Oportunamente a “Associação de Arte-educadores/DF” preparou para o segundo semestre de 2001 um fórum de discussão visando ampliar a visibilidade da Escola-Parque na cidade.

²⁵ Nesta concepção a educação funciona como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico de uma Nação, através da qualificação da mão-de-obra. No Brasil, foi uma imposição do padrão americano de ensino, expresso no pragmatismo do currículo voltado para o mercado de trabalho.

²⁶ O documento de avaliação “A Escola-Parque em Brasília” apresenta a nova estrutura para as Escolas-Parque a serem construídas a partir da década de 70 e resume a experiência realizada até então pela Escola-Parque do Centro 1. “A pesquisa atingiu 111 alunos egressos em 1968/69, de um total de 417,

medindo-se aspectos quantitativos (notas) e qualitativos (entrevistas com os professores dos alunos, avaliando atitudes).” Os resultados encontram-se brevemente descritos em Duarte (1983, p. 97).

²⁷ A contundente presença tecnicista nas Leis Nº 5540/68 e 5692/71, que definiram a política educacional para o país nos primórdios da década de 1970 segundo as concepções próprias à “Teoria da Economia da Educação”, reforçou o caráter instrumental da educação. Segundo essa orientação as disciplinas Educação Física e Educação Artística foram identificadas como atividades. Referindo-se ao caso da Educação Física, Castellani Filho (1988, p. 108), esclarece que a disciplina foi historicamente acoplada aos currículos escolares em forma de atividade e “(...) não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento existente empiricamente.”

²⁸ A partir da década de 70 modificou-se o *status* da integração entre a Escola-Parque e as Escolas-Classe. Em nosso trabalho de campo constatamos que, embora os professores de ambas as unidades educacionais se encontrem durante os Conselhos de Classe e ainda que a Escola-Parque informe a frequência e a avaliação dos alunos às escolas tributárias, um exemplo da fraca articulação do trabalho pedagógico foi a diferença do calendário escolar adotado em 2001 pelas unidades da rede. Outro ainda foi a realização de apresentações artísticas nas Escolas-Classe visando refazer essa aproximação, como foi o caso do projeto multidisciplinar “A Sopa” – voz, dança, traje e cenário para a música do selo “Palavra Cantada” –, apresentado no mês de junho pelas crianças de 1ª e 2ª série. Muitos professores e administradores das Escolas-Classe pareciam desconhecer o alcance das atividades realizadas pela Escola-Parque, sempre se surpreendendo diante das performances.

²⁹ O atendimento, tal como nas Escolas-Classe, se dá através da denominada “jornada ampliada”. O turno matutino funciona entre 7:30 e 12:30 h, e o turno vespertino entre 13:30 e 18:30 h. A hora-aula tem a duração de uma hora e dez minutos.

³⁰ Anísio Teixeira foi profundamente inspirado pelo filósofo americano John Dewey.

³¹ Um exemplo é o convite do governo do Chile, durante a década de 60, para participar do processo de reestruturação da Universidade daquele país, o que de fato se consumou.

³² Athos Bulcão é considerado o terceiro artista criador de Brasília. Desde 1958 adotou a futura capital como sua casa-ateliê e atualmente a cidade conta com mais de 200 trabalhos instalados. Sua obra é reconhecida pela preocupação do artista em aproximar a escala monumental, característica da cidade, com a humana. Dirige-se ao transeunte, pois suas obras têm visibilidade externa, como é o caso dos relevos da parede do Teatro Nacional, em uma significativa relação corpo-espço.

³³ De acordo com as palavras de Lúcio Costa “haveria nas quadras padrões diferentes de apartamentos, para diferentes classes sociais – mas já no tempo de Niemeyer começaram a fazer apartamentos grandes, no mínimo três quartos...” (Duarte, 1983, p. 146) Refere-se a este aspecto o depoimento de um professor que atuou na Escola-Parque 307/308 Sul na década de 60: uma “coisa interessante dessa época é que ainda vivíamos o sonho de termos vários segmentos da sociedade misturados, na mesma sala, o filho do senador, do ministro, do motorista ...” (Duarte, 1983, p. 95)

³⁴ O “Setor de Apoio ao Aluno” da Escola-Parque 210/211 Norte oferece a prática de *Reiki* como um projeto especial de atendimento a alunos e professores, a fim de harmonizar o relacionamento das pessoas envolvidas com a escola.

³⁵ Segundo os Arte-Educadores participantes da pesquisa, uma tendência forte é a de que os primeiros desenhos da criança sejam um esforço de representação da “figura humana”.

³⁶ A dimensão do papel utilizado foi de 48x32 cm.

³⁷ Ao longo do ano, participamos de cerca de 15 reuniões com professores e outras cerca de 20 reuniões com os pais, totalizando 35 ocasiões de contato sistematizado com os sujeitos adultos da pesquisa, para divulgação, esclarecimentos, solicitação de autorizações e aplicação de questionário.

³⁸ Malinowski (1980) distingue muito bem o desempenho de um observador ingênuo de um observador treinado pela ciência.

³⁹ Hospitalidade é a palavra que expressa contundentemente o comportamento dos professores e funcionários da Escola-Parque 210/211 Norte. Para uma professora “estrangeira” em vários sentidos, sendo de outro Estado, de outra área e ainda atuando como pesquisadora, essa hospitalidade teve um sabor muito agradável.

⁴⁰ Imagem que se estende à Universidade de Brasília (UnB).

⁴¹ O contato da pesquisadora com a Escola-Parque 210/211 Norte, no entanto, manteve-se vivo através da assessoria de um projeto de formação permanente que os professores iniciaram em 2002, voltado para a preparação de comunicações para o XIV^o Congresso de Arte-Educadores, a ser realizado no primeiro semestre de 2003, em Goiânia (GO).

⁴² Fizemos três campanhas de coleta de autorizações – a primeira no início das atividades de pesquisa na Escola-Parque, a segunda em outubro, ao final do 3^o bimestre letivo, e a última em dezembro, por ocasião do encerramento do trabalho de campo –, de acordo com as turmas que gradativamente iam sendo incorporadas ao processo.

⁴³ A Escola-Parque 210/211 Norte funcionou no turno vespertino, durante o ano de 2001 “por projeto”, o que é uma tentativa notável de ação pedagógica interdisciplinar. Os professores das diferentes áreas se reúnem e elegem temas comuns que são abordados através das linguagens artísticas – visual, teatral, corporal e musical – compondo uma unidade de trabalho para cada turma.

⁴⁴ Foram utilizadas uma câmara fotográfica convencional marca Canon, lentes 28-80 e 75-300, uma câmara fotográfica convencional marca Olympus, uma câmara de vídeo digital marca Sony e um gravador marca Panasonic.

Capítulo 4 – Crianças, arte e linguagem corporal

A experiência de convívio com as crianças ao longo de sete meses de trabalho de campo na Escola-Parque 210/211 Norte, especialmente com as matriculadas entre a 1ª e a 3ª séries do ensino fundamental, constitui-se a essência de nosso método de pesquisa. Entretanto, nosso itinerário, como vimos, foi orientado principalmente por manifestações artísticas. O corpo-a-corpo com as crianças ao longo do trabalho deu-se através do desenho, do teatro, da música, da dança, da literatura e também das brincadeiras¹, tomando emprestado as atividades de ensino específicas da Escola-Parque 210/211 Norte, ajustando-as, conforme as possibilidades, e transformando-as em instrumentos de pesquisa com as crianças. Além disso, outro aspecto a ser ressaltado é a articulação das diversas linguagens artísticas como forma de abordagem intersemiótica de um mesmo grupo de crianças, acompanhando suas manifestações no plano destas diferentes linguagens.

Fizemos uso, ainda, de entrevistas individuais e em pequenos grupos para subsidiar a apreciação das obras infantis, conforme a recomendação de diversas pesquisas correlatas (Gobbi, 1997 e 2002; Ferreira, 1998; Kosminsky, 1998; Pillar, 1994 e Widlöcher, 1971). Essas entrevistas demonstraram a importância da complementação da linguagem oral no processo de investigação com as crianças, pois tiveram um papel fundamental no sentido de facilitar o reconhecimento e a identificação das formas do desenho e dos significados dos jogos dramáticos. Sobretudo, possibilitaram captar outros aspectos não manifestos diretamente, como a intenção narrativa dos alunos em seus produtos artísticos, ampliando e enriquecendo, deste modo, a interpretação da realidade investigada. As entrevistas se destacaram acima de tudo por serem oportunidades para as crianças atuarem como intérpretes de sua própria arte.

Desse modo, o processo de interação com os sujeitos formou um conjunto complexo e denso de procedimentos de pesquisa, oferecendo-nos um volume de dados significativos e permitindo-nos uma visão de aspectos coincidentes e contraditórios do fenômeno. Do ponto de vista teórico-metodológico, ressaltamos ainda a convergência epistemológica entre objeto e método de investigação, considerando que, por um lado, nosso problema de pesquisa são as representações e expressões corporais infantis e por outro, a arte, nas suas diferentes manifestações, se realiza primordialmente no plano da linguagem corporal.

O teatro e a dança constituem-se em formas artísticas que demonstram diretamente essa linguagem. A música, no entanto, estaria também em conexão direta com o corpo, através da própria dança e do ritmo, um de seus elementos fundamentais. Temos ainda o desenho, que virtualmente pode ser visto como uma gestualidade. A idéia da linguagem corporal como elemento fundamental do desenho é evocada a partir das características peculiares dos primeiros desenhos infantis: “Na criança, o desenho é antes de mais nada motor; a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nesta gesticulação” (Mèredieu, 1997, p. 6). Essa gestualização, que é registrada em forma de risco no papel, certamente não se evapora da prática dos desenhos das crianças maiores. Mantém-se como uma estrutura que vai aos poucos sofrendo um processo de aculturação em direção à figuração. Os desenhos como uma descoberta, entre tantas, da gestualidade infantil, logo se tornam um foco da cultura, comparando-se ao processo que ocorre entre mãe e filho, por ocasião dos primeiros choros do bebê². Enfim, o desenho, destacadamente uma manifestação típica da infância,³ é um ato estritamente humano. O seu produto, portanto, surge como efeito da integração da ação – prática que torna visível a idéia – e do pensamento – imaginação.⁴ Nesse sentido, o desenho da figura humana, a modalidade que se destacou em nossa pesquisa, pode ser visto como aquele em que o próprio corpo se desenha.

Em contrapartida, a presença do corpo como elemento fundamental da manifestação artística torna ele próprio um objeto de arte, condição que lhe permitiria “libertar-se” da influência imediata do mundo empírico. Lembramos que a arte não seria “(...) mera repetição da vida e da natureza mas sim uma espécie de transformação que depende de um ato autônomo e específico da mente humana e que é gerado pelo poder da forma estética” (Cassirer apud Koudela, 1998, p. 31). Na mão das crianças, o corpo desenhado, dramatizado e dançado pode transformar-se sobretudo numa brincadeira, configurando-se assim a perspectiva do corpo lúdico. Nesse sentido, a atividade artística pode ser comparada a um “espelho mágico”, através do qual as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundidas pelo sistema cultural, principalmente a escola e a mídia.

Embora tenhamos a linguagem corporal como elemento fundamental do conceito de expressão artística, a convergência apontada entre objeto e método de pesquisa poderá ter um efeito positivo sobre o alcance de nossas análises somente se sustentada em uma determinada tradição teórica: aquela que estabelece relação entre sujeito e contexto social. No entanto, essa tradição não é a única aceita para conceituar e explicar a expressão artística infantil, como veremos a seguir.

4.1 – Crianças fazem arte e “pintam o sete”

*“Vou até o fim
 Todo ser é um
 E não há nenhum mal em ser ambíguo
 Novelo de lã
 Levo até o fio
 E não há desvio
 Até o umbigo”
 (Esmo, Chico César)*

Nosso objeto de estudo – as crianças – foi focado através da “lente” de suas atividades artísticas. Cabe-nos, assim, antes de entrar na discussão propriamente dita dos dados coletados, uma reflexão sobre a relação entre “criança e arte”, indicando possibilidades e limites dessa abordagem para o estudo com crianças. A expressão artística infantil, como qualquer outra atividade, pode ser analisada sob a ótica das diferentes concepções de ser humano, sociedade e história, o que nos situa num campo de incertezas. Sabemos que essas concepções divergentes são balizadas por pressupostos teóricos mais amplos, consubstanciando-se historicamente em diferentes paradigmas de produção do conhecimento. “(...) A realidade histórica altera e impõe as concepções que fazemos do Homem. Este já foi visto ora como filho de Adão, ora como filho de macacos ...” (Perrotti, 1990, p. 14).

A orientação espontaneísta da arte, que se configura a partir da concepção romântica da relação entre esta e a criança, pode ser referenciada, por sua vez, na visão naturalista desta última. Em contraponto a essa visão, temos a perspectiva da criança como sujeito social e

cultural, cujo conceito ilumina a análise da produção artística infantil levando-se em conta as interações da criança com o cenário cultural como um todo. A criatividade, que segundo a visão romântica seria parte da natureza infantil, passa a ser explicada como efeito da síntese pessoal produzida a partir da interação dos sujeitos com o seu contexto peculiar. Para ilustrar o debate entre as concepções tomaremos como exemplo o caso do desenho, campo tradicional de aprofundamento teórico deste debate.

O estudo do desenho infantil na cultura ocidental remonta ao final do século XIX. Foi no campo da psicologia experimental que se realizaram os primeiros trabalhos (Mèredieu, 1997). A psicologia mais cientificada, com o uso de quantificações, recorrências e ausências, deu origem ao chamado enfoque psicológico do desenho. A psicologia é, portanto, a matriz original dos processos de orientação e interpretação dos desenhos infantis e provavelmente a tendência de maior impacto até os dias de hoje, não apenas nos consultórios, mas também na escola em geral. Desenhar é uma atividade “espontânea” e bastante apreciada pelas crianças em geral, assim como acontece com a brincadeira. Por isso tem sido frequentemente utilizada como técnica de abordagem, de explicação do comportamento infantil e também de terapia.

A psicologia, ressalte-se que não em todas as suas variações teóricas, serviu de base científica e disciplinar para o aprimoramento desse estudo. Acentua-se nessa análise a influência daquelas que se interessam pelo diagnóstico das fases de desenvolvimento cognitivo, visando adequar a criança a padrões de normalidade. O conceito de criança como um “vir-a-ser” tem provocado inúmeros estudiosos a classificar os desenhos infantis em etapas sequenciais do grafismo, contribuindo para a visão “naturalista” do desenho. Um dos primeiros a indicar tais etapas foi Luquet (1969), apoiado de um lado pela Psicologia cognitiva e de outro em extensa pesquisa de observação das crianças desenhando. Desde então – o livro foi publicado em 1927 – são poucos os trabalhos que não incluem, seja original ou baseada numa releitura deste clássico, uma proposta de etapas de evolução do desenho.⁵

Um aspecto importante desses primeiros estudos psicológicos sobre os desenhos feitos por crianças, e que merece nossa atenção, é a influência da visão “naturalista”, que se fundamenta nas idéias de Rousseau (1999). Embora nela esteja contida a premissa da infância como estado de finalidade intrínseca e não apenas como condição transitória para a vida madura, essa visão pode ser referenciada em sua origem, na concepção “naturalista” de criança sugerida pelo pensador francês. Baseia-se no pressuposto de que a criança enquanto ser difere do adulto, pois se encontraria no chamado “estado da natureza”, entendendo-se a infância como um “período de inércia” que Rousseau (1999), metaforicamente, representa como o “sono da razão”. A educação de “Emílio” – seu aluno fictício –, ao contrário da via tradicional de caráter

impositivo, deveria partir desse “estado da natureza da infância”, embora devesse permanecer comprometida com a formação da moral identificada com o Estado⁶. Em seu famoso tratado educacional, publicado em 1762, o filósofo sugere a educação doméstica orientada pelo exercício dos sentidos, a partir da experiência vivida em contato direto com as “coisas”, objetivando o desenvolvimento das potencialidades “naturais” das crianças e afastando-a dos males sociais, entre eles a própria escola tradicional de ensino repressivo e livresco. Nesse cenário destaca-se a valorização da atividade artística infantil, espaço perfeito para a criança como portadora natural da criatividade. O pensamento de Rousseau (1999) está na base do Romantismo em todas as suas formas, desde a obra poética até a pedagogia:

“O romantismo (...) vai exaltar os comportamentos naturais que expressam uma verdade mais essencial do que as verdades racionais dos conhecimentos constituídos. A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança, que está próxima do poeta, do artista, exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar” (Brougère, 2000, p. 90).

Uma outra vertente dos estudos sobre o desenho infantil, também fundamentada na tradição naturalista, caracteriza-se pela valorização da auto-expressão. De acordo com esta visão, a arte não poderia ser ensinada e tem como função ampla estabelecer o elo de ligação entre o ser humano e a vida. Entre estes trabalhos, exemplo clássico, é o volume intitulado “Desenvolvimento da capacidade criadora”, cuja tradução em espanhol tornou-se uma espécie de obra fundamental da arte-educação no Brasil, a partir de meados do século passado. Lowenfeld e Brittain (1970), a partir de investigação empírica, desenvolveram uma análise da atividade criadora da criança que culmina na apresentação de estágios do desenvolvimento artístico. Para os autores

“(...) existe uma evolução gráfica na criança, que vai se afirmando em algumas etapas de seu crescimento, junto ao desenvolvimento intelectual, físico, emocional etc. A garatuja, ou rabiscos, por exemplo, define-se entre as idades de 2 a 4 anos, a partir dos quais a criança já estará em condições de desenvolver um estágio pré-esquemático (mais ou menos entre 4 e 7 anos). O período esquemático, ou aquele em que os desenhos têm sentido mais lógico, corresponde à fase de 7 a 9 anos, e assim, progressivamente, a criança adquire as noções mais elaboradas e os seus desenhos vão se tornando mais próximos do mundo real” (Ferraz e Fusari, 1999, p. 67).

A perspectiva da arte como auto-expressão foi a que respaldou o primeiro movimento de valorização da manifestação artística infantil no Brasil. Foi durante a Semana de Arte de 22, em São Paulo, que com o incentivo de Anita Malfatti e de Mário de Andrade o desenho e as demais linguagens da infância assumiram pela primeira vez um significado social e político mais abrangente. Essa proposta tinha como finalidade o desenvolvimento da livre-expressão das

crianças e era orientada metodologicamente pelo “deixar-fazer”. Confirmando a vertente romântica, procuravam compreender a criança em suas atitudes, hipoteticamente livres de influências (Barbosa, 2003). Entretanto, Mário de Andrade colocou um novo desafio no ambiente, convocando os referenciais da arte e da estética como bases para o estudo do desenho infantil, no lugar da psicologia e da pedagogia. Considerar que a produção infantil não pode ser vista como uma manifestação artística não significa, necessariamente, afirmar que tal produção é desprovida de sensibilidade estética. Imbuído desta visão, Mário de Andrade arrecadou uma coleção de 2160 desenhos de crianças em idade de 2 a 16 anos, durante os anos de 1927 a 1942, em São Paulo. Esta coleção está preservada no Instituto de Estudos Brasileiros da USP e foi objeto recente de uma tese de doutorado de Coutinho (2002). A reflexão inaugurada por Mário de Andrade referenciando a atividade artística infantil no campo específico da arte foi rompida pelo Estado Novo, que representa o início da pedagogização da arte na escola. Essa reflexão com base na arte só o Pós-modernismo voltaria a fazer a partir dos anos 80 (Barbosa, 2003).

Assim, o surgimento, a partir daquela época, das escolas experimentais, que se disseminaram entre 1950 e 1960, fundamentou-se numa visão instrumental da arte na escola para treinar a olho, ou para a liberação emocional ou ainda para o fomento da originalidade vanguardista (Barbosa, 2003). Tais escolas estiveram ligadas no âmbito internacional, ao movimento da “Escola Nova”, que tem suas origens na Europa e Estados Unidos do século XIX e dá ênfase à expressão como um dado subjetivo e individual. “A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia” (Ferraz e Fusari, 1999, p. 31). Como efeito desse movimento, Augusto Rodrigues, ao lado de Margaret Spencer, uma escultora americana, liderou a criação da “Escolinha de Arte do Brasil”.

“A iniciativa de Augusto Rodrigues (...) logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira (...). Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver trinta e duas Escolinhas no país e uma no Paraguai, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte. Usando principalmente argumentos psicológicos o Movimento Escolinhas de Arte começou a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc” (Barbosa, 2003, p. 39).

A Escolinha foi um marco na história da educação pela arte no Brasil. Até 1973, quando foram implantados os primeiros cursos de licenciatura em educação artística, as Escolinhas eram os únicos espaços permanentes para a capacitação do arte-educador. Destaque-se que o trabalho era desenvolvido de uma maneira cooperativa e por isso as Escolinhas contavam com o apoio e o

suporte da comunidade intelectual. Anísio Teixeira, criador das Escolas-Parque de Salvador e de Brasília, sempre foi um grande incentivador do trabalho da Escolinha, estando presente nas crises mais difíceis, mobilizando recursos financeiros. “(...) Além de amigo, era o mestre instigador e provocante, que levava à reflexão, ao questionamento e ao passo adiante” (Rodrigues, 1980, p. 62).

Na visão de Teixeira (apud Rodrigues, 1980, p. 64), a Escolinha não era somente uma inovação pedagógica, mas também do próprio conceito de arte, a partir de então compreendido não apenas como uma realização especial “(...) de criaturas excepcionais, mas atividade inerente ao senso humano da vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais.” Seguindo o modelo de educação de “Emílio”, a educação através da arte se desenvolveria como um contraponto à escola preconizada desde o século XVIII até os nossos dias. Vinculadas ao espírito das Escolinhas de Arte surgiram, pois, as Escolas-Parque, de Salvador e Brasília. Essa reflexão histórica não apenas elucida o conceito romântico da relação entre criança e arte, como também nos situa epistemologicamente quanto a uma das bases filosóficas e pedagógicas sobre as quais se erigiu o sistema educacional de Brasília, organizado em torno das Escolas-Parque.⁷

Cabe ressaltar que a referência internacional de Augusto Rodrigues fora sobretudo Read (1976 e 2001)⁸, a quem visitou na Inglaterra antes de inaugurar a Escolinha do Rio de Janeiro. É do filósofo inglês uma das mais importantes teorias sobre a arte, que desenvolve-se em torno da idéia de que esta comunica sentimentos, que são nossas primeiras impressões, não elaboradas racionalmente, diante de uma dada experiência. “A atividade da arte consiste em evocar em si próprio certo sentimento que se experimentou e, tendo-o evocado, transmiti-lo por meio de movimentos, linhas, cores, sons ou formas expressas em palavras, para que outrem experimentem o mesmo sentido” (Tostoi apud Read, 1976, p. 161). De acordo com essa acepção, embora situada num contexto histórico-social, a arte não emite conceitos, símbolos ou representações acerca da realidade. Ela é pura forma que expressa sentimentos compartilhados dentro de uma determinada época. Essas formas podem ser estáticas, como é o caso do desenho, da escultura e da pintura, ou dinâmicas, como é o caso da dança, da música e do cinema. “O artista não diz (um significado conceitual) o artista mostra (os sentimentos, através de formas harmônicas). O artista procura concretizar, nas formas, aquilo que é inefável, inexprimível pela linguagem conceitual” (Duarte Júnior, 1991, p. 45). De acordo com essa visão, como expressão do sentir humano, a arte seria intraduzível, “(...) um território para onde se retiram aqueles que possuem o domínio de ‘técnicas’ que permitem cuidar de sua interioridade.”

Tais autores que, têm em comum os fundamentos humanísticos e a crença na auto-expressão, continuam influenciando até hoje o cenário da arte, como uma tradição que não se apagou. Essas bases permanecem muito vivas entre nós. Como exemplo, citamos uma das professoras de Artes Visuais da Escola-Parque pesquisada que, questionada, em entrevista sobre quais bibliografias inspiravam seu trabalho, indicou sem titubear a publicação do INEP relatando a experiência da Escolinha (Rodrigues, 1980)⁹.

Podemos também constatar a presença dessa tradição conhecendo a análise das diferentes concepções do desenho da criança feita por Gobbi e Leite (2002), que examina, entre outras, inúmeras pesquisas orientadas pelo que as autoras denominam de “abordagens psicológicas”. As pesquisas citadas como seguindo essa linha são as mais numerosas e se localizam no tempo até a atualidade. As autoras não poupam críticas ao modelo da psicologia aplicado ao desenho infantil, sobretudo às etapas do desenvolvimento do grafismo, que orientam, na Educação por exemplo, práticas de testagem da prontidão das crianças para a alfabetização. Mas a principal crítica das pesquisadoras é dirigida aos processos de interpretação dos desenhos como decorrente dessa visão psicológica. Um dos trabalhos apresentados como típicos é o de Joseph Di Leo:

“(...) nome nem tanto familiar, porém, com afirmações conhecidas do senso-comum – seu traço característico são as pesquisas voltadas para o desenho infantil, centrando-se na interpretação e análise dos mesmos. Eles têm como função, para esse pesquisador, o fato de apresentarem-se como reveladores do desenvolvimento psíquico da criança. A partir deles, formas terapêuticas de trabalho podem ser utilizadas com o objetivo de solucionar distúrbios psíquicos” (Gobbi e Leite, 2002, p. 95).

As críticas de Gobbi e Leite (2002), que recaem sobre as “abordagens psicológicas”, se referem destacadamente ao reducionismo das explicações dos desenhos baseadas em padrões de grafismo correspondentes a faixas etárias ou a etapas do desenvolvimento, pois estes estudos se limitam a indicar os aspectos gerais e universais do desenho infantil. Esse é o caso também, segundo Kosminsky (1998), de uma tendência observada em certos estudos, que analisa unicamente as semelhanças entre diferentes culturas a partir da comparação da iconografia infantil. Objeto de interesse da sociologia e da antropologia, mas fundamentado em teorias psicológicas, esse tipo de estudo é considerado ainda incipiente e pouco desenvolvido diante das pesquisas da área de psicologia experimental, terapêutica e educacional. Decorrente dessa tendência surge aquela concepção de que o grafismo em si permaneceria inalterado nas diferentes culturas, que são caracterizadas nos desenhos em um plano secundário, o dos detalhes. Os resultados obtidos a partir de um estudo comparativo entre obras infantis árabes e francesas, realizado em 1951, pelo pioneiro Geoges Rioux¹⁰ indicam, entre outras análises, uma idêntica

evolução das características do grafismo infantil no âmbito das duas culturas estudadas, observando-se particularidades apenas devidas às formas decorativas ambientais:

“(...) primeiramente, a extrema freqüência de homens de cabeça grande coberta por um barrete – símbolo importante para a criança árabe, pois exprime o poder masculino – ao passo que as crianças francesas da mesma idade raramente colocam um chapéu nas suas figuras humanas. A influência do meio familiar e a condição da mulher levam a menina muçulmana a executar desenhos minúsculos, freqüentemente situados num canto da página, enquanto os meninos da mesma idade preenchem a totalidade da folha” (Mèredieu, 1997, p. 95).

De acordo com essa visão, o processo de desenvolvimento do grafismo da figura humana não se alteraria apesar das diferenças culturais, apresentando-se como um traço universal da humanidade. A análise que reduz a influência do contexto histórico e cultural à roupagem sociológica e anedótica dos desenhos infantis corresponde também, de certa forma, ao preconizado por Derdyk (1990, p. 112): “a tradução gráfica do esquema e estrutura corporal da morfologia humana é basicamente comum em todas as épocas; porém, a percepção, o gesto corporal e a atitude gráfica divergem em conformidade com as circunstâncias históricas e culturais.” O levantamento e a análise da iconografia de figuras humanas ao longo da história da humanidade, realizados pela citada autora, revelaram que as imagens que representam o ser humano expressam um duplo sentido: o particular, resultante da influência das circunstâncias históricas e culturais, e o universal, por refletir sempre a “mesma” figura humana. Segundo a autora, a tradução gráfica comum do esquema da estrutura corporal da morfologia humana garante, de certa forma, a identidade da espécie.

Os conceitos universais, a começar pela visão “etapista” do desenho infantil, contudo, vêm sendo problematizados. Em primeiro lugar porque a mesma criança pode demonstrar um “vai-e-vem”, “progredindo” e “retrocedendo” nos seus desenhos, conforme apontam vários estudos. Iavelberg (1993), ao examinar o “desenho cultivado” da criança, sugere que as etapas podem ser interpoladas, manifestando-se muitas vezes fora da faixa etária, de acordo com o material visual recebido dentro ou fora da escola. Conforme pudemos observar em nosso próprio trabalho de campo, embora tenha o domínio do desenho da figura humana completa com volume e proporção, muitas crianças costumam recorrer ao esquematismo em forma de palito. Em segundo lugar, verifica-se dentro de uma mesma faixa etária diferenças significativas no estilo de desenhar, hipótese que também pudemos constatar no trabalho de campo. Esse “vai-e-vem” do grafismo e essas diferenças entre crianças da mesma idade, se explicadas por motivos exclusivamente etários ou do desenvolvimento cognitivo, reduzem sobremaneira o espectro da análise do comportamento infantil ligado à atividade artística.

Podemos considerar ainda outras críticas à visão etapista, como aquela feita por Widlöcher (1971), que demonstra ser o estilo de desenhar infantil não orientado pelo realismo visual, padrão privilegiado por Luquet (1969) na elaboração da sua classificação. O trabalho deste último se caracteriza por fundamentar-se no olhar viciado do adulto sobre o desenho infantil, ou seja, aquele que espera do desenho infantil uma figuração fotográfica da realidade. Por essa razão explica a evolução do grafismo infantil tomando como critério o realismo visual presente na História da Arte. Ainda nesta direção, afirma Gobbi (2002, p. 74) que os desenhos não trazem “(...) cenas tais como reproduções fiéis da realidade vivida, como se estivessem congeladas no tempo e no espaço. Essa perspectiva chega a ser reducionista, já que se limita somente ao ideal realista (...)”. Por um lado o realismo não comporta a imaginação do autor e por outro representa o tipo de olhar que privilegia o figurativo, não aceitando outras hipóteses.

Mas o cerne do debate entre as concepções de relação entre criança e arte se encontraria na fonte da expressividade e criatividade infantil, que, como vimos, numa visão como essa se aloja na natureza da criança. Desse modo uma questão, na verdade, econômica, social e política, é explicada por critérios de ordem psicológica, lingüística ou escolar. “Esse reducionismo aliado à construção de cânones, ou seja, de critérios de classificação, de modelos que valorizam as características étnicas e culturais de uma camada da população, ou da população de um país, em detrimento de outros contém em si uma postura etnocêntrica e classista” (Kosminsky, 1998, p. 85). O mito da criança naturalmente criativa tem desafiado os tempos, apesar das críticas ao estudo do desenvolvimento humano por etapas, e sobretudo às análises “psicologizadas” dos desenhos. Cabe ressaltar que tal processo “psicologizante” se caracteriza por uma radicalização desse modelo teórico, dispensando quaisquer relativizações, e, paradoxalmente, produzindo significados mais atrelados ao próprio modelo teórico do que ao desenho em si. Essa abordagem torna-se prisioneira de um olhar pré-concebido, enquadrando as produções infantis em modelos estanques.

Sob esse aspecto, os critérios etários ou de desenvolvimento infantil são considerados insuficientes para abarcar a complexidade da atividade, que envolve ampla variedade de fatores culturais e, por conseqüência, diferentes processos de aprendizado artístico. Nesse sentido, Gobbi e Leite (2002), apresentam as “abordagens histórico-sociais” do desenho como uma das respostas possíveis, entre o conjunto de trabalhos analisados, a esta crítica fundamental, colocando desse modo o componente da história na concepção de criança.

“Assim, se a criança é um dado etário, natural, este dado está imerso na História e, conseqüentemente, é em relação a ela que esse etário se define. Logo, o ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas

as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural” (Perrotti, 1990, p. 14-15).

A visão histórica da criança problematiza a perspectiva adultocêntrica do ser humano. De acordo com esta última, a criança seria um organismo inacabado e imperfeito, cuja educação se daria pelos critérios determinados pelo adulto, o estágio mais evoluído do organismo vivo. “(...) A criança é apenas um ‘vir-a-ser’, um ‘futuro adulto’. Este, por sua vez, não é jamais alguém em transformação constante. Tudo se passa como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização” (Perrotti, 1990, p. 12). Ao contrário, a visão histórica, instrumentalizada por pesquisas antropológicas, mostra as crianças enraizadas em um tempo e um espaço, sujeitos que interagem com o meio social peculiar, influenciando e sendo influenciado por ele.

“Descrivendo, por exemplo, a vida sexual de povos primitivos, Malinowski deixa isso claro. O tratamento dado à questão da sexualidade infantil entre os Trobriandeses é totalmente diferente do tratamento repressivo que dispensamos às nossas crianças nessa área, apesar de todas as conquistas da psicanálise. O mesmo ocorre com as descrições de Lizot sobre a vida dos índios Yanomani que vivem na região do rio Orenoco. A sexualidade infantil é naturalmente reconhecida na tribo e vivida não só de forma espontânea, desde a mais tenra idade, mas também de modo ‘pouco determinado quanto a seu objeto. A regra sendo que tudo aquilo que serve ao prazer é bom em si’.” (Perrotti, 1990, p. 13)

As abordagens “histórico-sociais” do desenho podem ser referenciadas a partir de correntes que se situam nas Ciências Sociais, na Antropologia e na própria Psicologia. No caso desta última destaca-se Vigotski (1999), autor que prioriza em suas explicações as dimensões socioculturais do sujeito. Diferentemente do que vemos em Read (2001), para Vigotski (1999) a arte é uma atividade humana total, manifestação criativa da tensão entre intelectual e emocional, pensamento e sentimento, conhecimento e afetividade. De acordo com essa visão, a criança é um ser que interage socialmente e as relações estabelecidas são constituidoras de suas funções psicológicas. Por isso o desenho das crianças estaria relacionado às suas experiências anteriores, que se constituem como condições concretas das possibilidades imaginativas do sujeito-criador.

“(...) Este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a idéia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente. Assim, para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais” (Gobbi e Leite, 2002, p. 104).

Assim, a história vivida e experimentada pelas crianças provoca as diferenças, por exemplo, entre uma criança bem alimentada e uma subnutrida, entre a que tem acesso à escola e a que trabalha, entre os desenhos de uma branca e uma negra. Gusmão (1999, p. 2), afirma que “crianças pobres de periferia urbana e do meio rural, crianças brancas, negras e mestiças e, ainda, crianças de rua, emprestam-nos suas falas e imagens construídas através de desenhos, para dizer de como percebem o meio em que estão e vivem”. A autora enfatiza a necessidade de conhecermos as diferenças entre as múltiplas realidades sociais para transformá-las em objeto de solidariedade. Isso se tornará possível, se compreendemos que por um lado as realidades sociais imprimem à nossa percepção os esquemas de valores que orientam nossa ação social e por outro essas realidades são interpretadas e significadas criativamente pelas culturas. As culturas são os espaços de mediação entre o real instituído e o real instituinte, este em constante movimento e no âmbito do qual

“(...) a apropriação dos fatos e sua reinterpretação dependem tão somente da imaginação, esta sim, ponto de força, de transgressão criativa e libertadora, na qual, o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território das sociabilidades humanas, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. A cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui enquanto emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro” (Gusmão, 1999, p. 10).

Os trabalhos de Gusmão (1999) são indicados pelo levantamento de Gobbi e Leite (2002) como uma “proposta arrojada” que estabelece uma relação entre as realidades socioculturais e os desenhos das crianças: “Os desenhos são, por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma” (Gobbi e Leite, 2002, p. 109). Gusmão (1999, p. 19) referencia ainda os desenhos como abstração, cognição e comunicação e cita Lévi-Strauss apud Vidal & Silva, que afirma “(...) que desenhos e grafismos são uma linguagem, posto que ‘grafam o indizível; tornam visível o que é latente ou o que está coletivamente disperso e subjacente à experiência da vida cotidiana e da reflexão dos indivíduos’.” E ressalta que por este motivo os desenhos podem ser apreciados e compreendidos, em algum nível, por aqueles que compartilham de uma mesma realidade social e histórica.

Vale enfatizar que, de acordo com as proposições “histórico-sociais” acima apontadas, o desenho das crianças não estaria aprisionado ao determinismo social. Ele daria às crianças, sendo uma linguagem, a possibilidade de (re)significar, (re)inventar e virtualmente transgredir a própria realidade na qual se insere. O desenho das crianças, ao mesmo tempo em que se realiza numa

dada realidade social, poderá vir a “modificá-la”, pois também é expressão de uma cultura instituinte, o campo social aberto de possibilidades. Desta forma compreendemos as razões históricas que fizeram com que a arte que é de caráter libertador e polifônico, permitindo interpretações e sentimentos pessoais, tem sido insistentemente negada em espaços da cultura instituída, como a escola.

“(...) A escola tem se mostrado calcada em hierarquias e marcada, freqüentemente, pela busca da igualdade em diferentes níveis e esferas, mostrando-se um espaço estruturado pelos rituais como fonte de legitimação da manutenção do status quo. Sua linguagem ritualizada confere poder àqueles que dela participam, garantindo a unidade. É compreensível, portanto, que a arte esteja geralmente alijada dos processos escolares, dado seu caráter subversivo, de desequilíbrio permanente – sua não previsibilidade, sua imponderabilidade. Trazer as diversas manifestações artísticas para o interior da escola é possibilitar uma maior pluralidade de linguagens, uma multiplicidade de significações ao mundo” (Leite, 1998, p. 144-145).

Embora idealizada em conformidade com uma concepção romântica de criança – o que é o seu lado perverso – a Escola-Parque não deixa de ser um espaço público que oferece a possibilidade da arte como atividade principal na formação das crianças e jovens, de Salvador e de Brasília. No sentido de problematizar sua origem histórica e reconfigurá-la em novas bases epistemológicas, presenciamos ao longo do trabalho de campo, diversas práticas pedagógicas que atualizam e inovam a presença da arte na escola. Essas práticas privilegiaram a Escola-Parque pesquisada como palco de acesso ao conhecimento, desenvolvimento de experiências sensíveis, afloramento de linguagens múltiplas, enfim, espaço privilegiado de criação.

Destacamos como exemplo de tais práticas os trabalhos visuais produzidos pelos alunos da unidade pesquisada, em conjunto com artistas regionais, entre eles Galeano, Athos Bulcão e Bené Fontelles. No caso deste último, a professora inspirou-se na exposição intitulada “Sudários” e propôs aos alunos uma releitura das obras. Foram mostradas reproduções dos trabalhos e o próprio Fontelles foi convidado a participar de aulas na Escola-Parque 210/211 Norte, oportunizando aos alunos um contato direto com o artista. Visitaram ainda seu ateliê, experimentando o processo de criação ao lado de um criador profissional. As obras constituíram um modo especial de representação da figura humana e por isso complementaram o processo atividades de sensibilização e conscientização corporal. Ao final do projeto, organizaram uma importante exposição conjunta, intitulada “Sudários: múltiplos olhares”, com obras de Bené Fontelles ao lado das releituras feitas pelos alunos da Escola-Parque 210/211 Norte.¹¹

Estabelecer relações com a cultura mais ampla provocara a (re)significação da arte na escola, superando aquela imagem de mera atividade escolar. Assim, não somente o fazer artístico mas mesmo as teorias da arte tornam-se imprescindíveis à construção de um novo tipo de

produção e apreciação artística. Mas estas também não são unívocas e o próprio conceito de arte nem sempre foi o mesmo ao longo dos tempos. Embora não seja nossa intenção abrir o debate sobre as teorias da arte, pois isto extrapolaria os limites de nosso trabalho, que tem como foco de estudo as crianças pesquisadas e não o desenho em si ou as outras manifestações artísticas especificamente, consideramos pertinente problematizar a visão da criança como artista.

Seria a criança uma artista? Mário de Andrade, no início do século passado, teria dito que não. Para ele a criança

“(...) não se manifesta artisticamente, pois todas as suas atitudes, na realidade, consomem a mesma energia: tanto desenhar, como cantar, ou brincar ... Assim, concebe o desenho infantil como manifestação lingüística – uma representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos ... seu prazer, então, não é artístico – é ocasional, é imitativo. Para ele, a criança pequena é, por princípio, anti-técnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há ao contrário, um caráter rotineiro do desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística. Entretanto, negar a dimensão artística da produção infantil não é sinônimo de negar sua sensibilidade estética – elas são, sim, sensíveis aos sons, às cores, luzes etc” (Gobbi e Leite, 2002, p. 131).”

Outro teórico da arte infantil daquela época, Arno Stern (apud Gobbi e Leite, 2002, p. 114), aceita a idéia de que a criança seja uma artista, mas impõe restrições a essa formulação. Para ele a criança se encontraria em estado primitivo, o que significa que ela não formula intencionalidade no ato criador: “Colorir uma folha de papel é, para a criança, um fim em si mesmo e não o pretexto de uma representação com meios plásticos”. Em consonância os referentes utilizados para análise da produção artística adulta não se adequariam à atividade infantil: “O resultado seria uma transposição de códigos inadequados à compreensão dessa produção. Caso haja o desejo de atribuir à criança o *status* de arte infantil, deve-se ter o cuidado de reconhecer que constituem um aspecto particular da arte” (Gobbi e Leite, 2002, p. 115).

Em contraponto, reflexões recentes provocadas por abordagens do desenho infantil a partir de teorias da arte contemporânea, sugerem que a criança seja de fato um artista. Essas teorias preconizam que, embora a obra de arte seja “filha” de seu tempo, ela é uma “filha” irreverente, pois “(...) por meio da arte deflagra-se um movimento de contradição nas bases perceptivas, que traz uma leitura outra para o objeto (manifestação artística) ali posto. A arte, assim vista, tem função fundamental na vida humana: a de transformar a relação com a realidade – a relação sujeito-objeto (...)” (Leite, 1998, p. 133-134).

“Se aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que é a versão simbólica da experiência, o caráter de distanciamento da vida corrente não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa mas a evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo habitual” (Cassirer apud Koudela, 1998, p. 31).

Isso ocorreria como efeito do caráter imponderável da obra de arte no processo de sua produção e de sua recepção. A experiência artística pode ser definida, portanto, por uma atitude dinâmica, tanto do artista como do espectador. Este último participa ativamente do processo de criação, pois ao contemplar e usufruir a obra repete e reconstrói o processo que a originou. Em outras palavras, em um contexto social que se anuncia como monolítico e linear, a função primeira da obra de arte seria romper as concepções preestabelecidas, demonstrando sempre ser um entre vários modos de enxergar o mundo, jamais buscando a confirmação para um único destes.

As teorias da arte contemporânea exacerbam as dimensões estética e poética dos desenhos infantis, questionando profundamente seu caráter simbólico: “É possível olhar os desenhos como tal? Vê-los como linguagem substantiva – ‘desprovida enquanto linguagem da possibilidade de representar, de medir, de identificar, outra coisa que não seja ela própria?’”, perguntam-se Gobbi e Leite citando Jardim (2002, p. 119). Considerando nossa observação em campo na Escola-Parque 210/211 Norte parece-nos muito aceitável ver as crianças como verdadeiras artistas. Não da forma como o adulto considera a atividade artística, mas sim como a própria criança o faz, ou seja, como uma brincadeira.

As condições de produção do trabalho favorecem essa imagem. Na aula de Artes Visuais, por exemplo, os professores costumam reunir as crianças no início e apresentar a proposta de trabalho em forma de tema ou projeto, oferecem o suporte e os materiais disponíveis naquele dia, respondem às perguntas e aceitam outras sugestões. As salas são amplas com mesas gigantes e cada aluno procura então um lugar e diante de seu suporte estabelece uma autonomia significativa para exercer sua atividade artística. Cada aula tem uma duração de uma hora e meia e se esse tempo não for suficiente o aluno pode usar aulas seguintes para a conclusão de seu trabalho. Os trabalhos incompletos são guardados na própria escola e na semana seguinte são retomados. A atuação dos educadores se dá também com o objetivo de promover o aprendizado e o aperfeiçoamento da linguagem visual.

Muitas aulas de Teatro que acompanhamos são organizadas basicamente do mesmo modo. No início os alunos são motivados por alguma idéia, que pode ser em forma de um tema, situação, pergunta ou até uma imagem. A partir dessa idéia, reúnem-se em grupos pequenos, conversam e decidem a sua dramatização. Nessas “reuniões”, entre as crianças pequenas, acontecem correrias, brincadeiras, troca de opiniões, conflitos, fantasias e também muitas conversas. Depois de um tempo bastante razoável, iniciam-se então os jogos dramáticos e enquanto uns “apresentam-se” os outros observam. Inúmeras vezes constatamos que a cena “apresentada” não correspondeu ao “ensaio”, pois os “atores” sentem-se livres para mudar o jogo

e suas regras enquanto o executam. Os comentários feitos pelos professores de Teatro ao final da aula restringem-se ao uso da linguagem teatral, visando um maior domínio do meio para a comunicação.

Registramos que, durante as aulas, a maior influência nos trabalhos é das próprias crianças, que interagem e se observam constantemente. Se por um lado os professores indicam projetos e materiais, por outro os alunos respondem de modo pessoal a esses estímulos. Mesmo em situações mais dirigidas, como os desenhos ditados ou outras atividades coordenadas diretamente pelos educadores, os trabalhos não denotam uma padronização das respostas. Enfim, poderíamos afirmar que as crianças demonstram uma certa “liberdade de expressão”. Entretanto, entre elas, esse sentimento provavelmente não seria provocado ou explicado pela “arte”, mas sim considerado simplesmente como uma “forma de brincar”.

Ressalte-se que nem todo desenho ou atividade artística pode ser compreendido, a princípio, como uma brincadeira. Esta não é uma atividade determinada por si só, mas pela situação em que ela acontece. A brincadeira dependeria de uma metacomunicação entre as crianças, que distingue o comportamento entre outros de seu cotidiano: “A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (Brougère, 2000, p. 99). Essa metacomunicação entre as crianças lhes permite diferenciar a briga de verdade daquela que não passa de uma brincadeira. Brougère (2000) cita como exemplo o condicional lúdico que tantas vezes ouvimos entre as crianças: “*e se a gente ...*” Entretanto, esses sinais que indicam uma situação qualquer como brincadeira podem ser verbais ou não-verbais e nesse sentido, constatamos que a Escola-Parque funciona como um símbolo de brincadeira.

Para as crianças pesquisadas a Escola-Parque representaria um grande “parque” infantil, ou seja, um espaço e uma oportunidade de brincar com as outras. A própria denominação “parque”, embora não tenha sido utilizada com esse significado pelo seu idealizador, parece indicar essa acepção para as crianças. Essa hipótese se baseia, por exemplo, nas constantes reclamações de uma parcela de professores, que deseja imprimir à instituição a marca de uma verdadeira “escola”, em relação ao comportamento das crianças, que “não param de brincar”. Mas baseia-se principalmente nas imagens dos próprios sujeitos. A um grupo de 112 crianças pedimos que desenhassem em uma mesma folha de papel a Escola-Parque e a Escola-Classe e no verso registrassem suas semelhanças e diferenças. Seguem alguns resultados representativos dessa coleta:

Criança A: “A *Escola Parque* é um pouco igual a *Escola Classe*, essa escola é um pouquinho mais divertida do que a outra, como, aqui a gente só brinca lá não a gente só escreve, eu queria que todos os dias fosse escola Parque aqui tem mais coisa para fazer. A *Escola Classe* é um pouco divertida a gente só escreve e mais nada, mas apesar de escrever tanto a gente aprende mais a nossa única diversão é só o Recreio depois voltamos a escrever eu gosto da *Escola Classe* também. Eu não acho que tem igualdade entre as escolas.”

Criança B: “Na *Escola Parque* é diferente porque eu aprendo a toca (sic!) instrumento (sic!) fazer boneco aula de atletismo e de historia (sic!) em quadrinhos etc. Que nas duas escolas ensinam (sic!) tudo do bom e do melhor. Na *Escola Classe* eu aprendo a estudar para que eu seja formado algum dia e para eu ficar esperto quando eu crescer (sic!). Que ensinam (sic!) coisas defiseis (sic!)”

Criança C: “Na escola *Parque* nós temos 4 professoras e lá não e não (sic!) fazemos provas nem testes. A diferença é que o recreio é mais longo nós temos que ir pegar o lanche e a entrada também é muito cedo. Lá na escola *Classe* nós fazemos prova, dever e na escola *parque* não Lá não gosto muito recreio e lá só temos uma professora A diferença lá nós recebemos o lanche na sala e o recreio é mais curto e a entrada é muito cedo.”

Criança D: “A *Escola Parque* tem muitos professores A *Escola Parque* tem muitas salas e muitas aulas e o patio (sic!) e (sic!) bem maior. A *Escola Classe* lá tem cinco professores e oito salas e o patio (sic!) e (sic!) menor. Igualdades: Os professores ensinam (sic!) coisas boas”

Criança E: “(Na *Escola-Parque*) Você brinca e aprende coisas legais. e (sic) o lanche é variado as salas (sic). (Na *Escola Classe*) Você aprende ciências, história, matemática, português e geografia. Diferenças: os professores, o tamanho. Semelhanças: os alunos, o teto.”

As diferenças de conhecimento, tempo, espaço e sujeitos entre uma escola e outra não passam despercebidas pelas crianças. Destacaram-se entre os desenhos e os textos produzidos pelas crianças pesquisadas a imagem da *Escola-Classe* como sendo o “lugar do estudo” e a da *Escola-Parque* o “lugar da brincadeira”, como vemos no exemplo das Figuras 24 e 25. A Figura 24 denota, sobretudo, aquela imagem da escola-prisão indicada por Ariès (1981), que se instalou

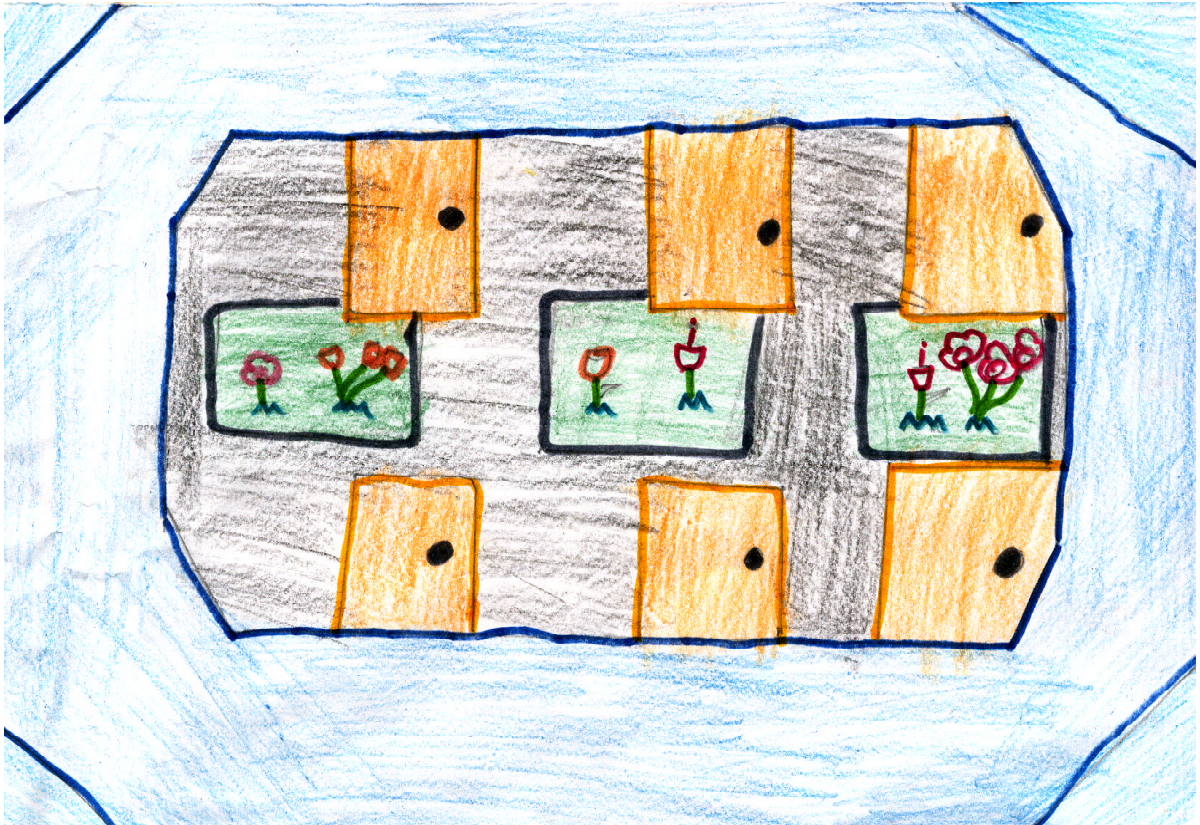
em nossa sociedade a partir do século XVII e que se perpetua até nossos dias. A Figura 25 representa a Escola-Parque como um contraponto ao ensino tradicional, reproduzindo a imagem romântica de Anísio Teixeira. Entretanto, boa parte dos desenhos referentes à Escola-Classe destacaram o espaço do parquinho ou ainda os momentos em que brincar é permitido, como a entrada e saída da aula e o recreio: “*A minha Escola classe eu gosto muito dela no cominho (sic!) da aula eu brinco de bafo e de futebol e também (sic!) de pique pega.*” Em contrapartida, as atividades da Escola-Parque não estariam destituídas, na visão de alguns sujeitos, do seu caráter de aprendizagem. Nesse sentido, entre as semelhanças, um aluno indicou, por exemplo, a existência de “*uma biblioteca com vários livros*”.

Ressalve-se que entre os professores também encontramos opiniões favoráveis à brincadeira dentro da escola. Mas para a maioria entre estes a brincadeira é aceita somente como meio educativo e fonte de aprendizagem ideológica:

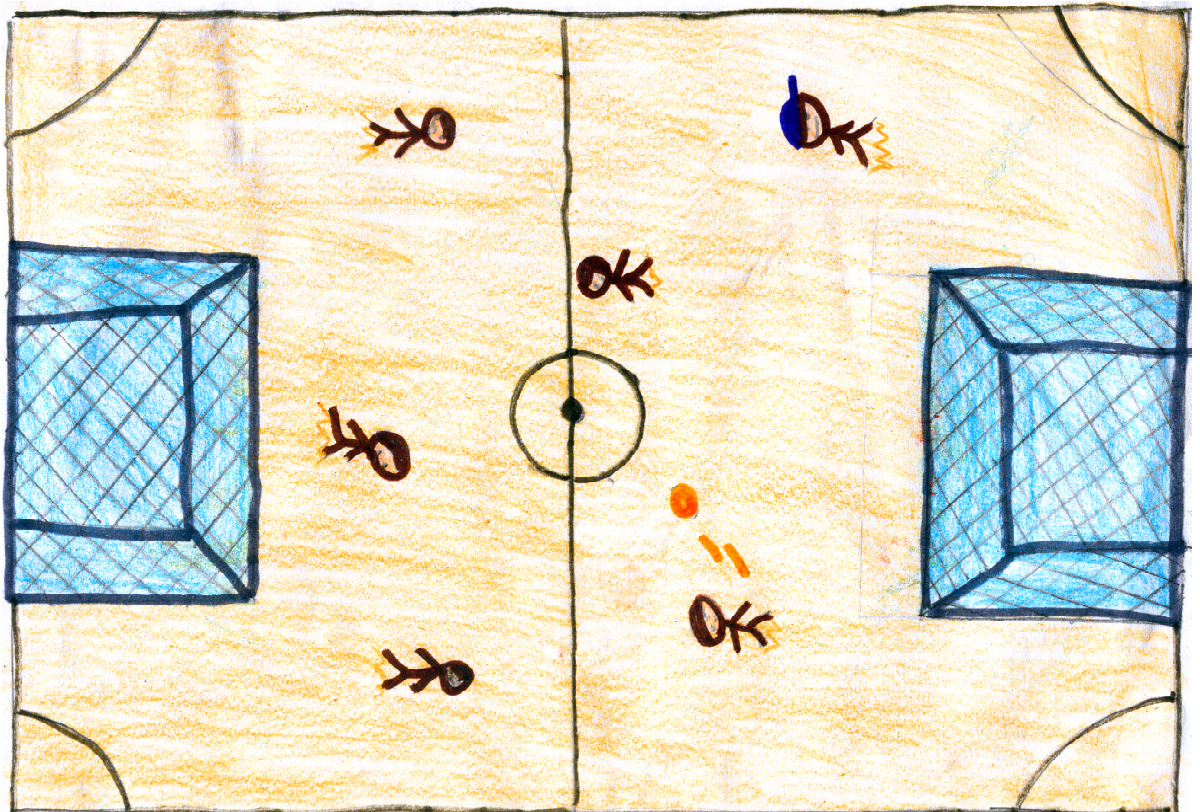
“Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança” (Brougère, 2000, p. 96-97).

Enfatizamos que as atividades artísticas desenvolvidas em nosso campo são um produto da tensão entre o pensamento dos professores e a vontade das crianças. A forma como os docentes compreendem essas atividades nem sempre corresponde ao comportamento significativamente irreverente dos alunos durante as aulas. A Escola-Parque, dada a sua característica peculiar, fomenta entre as crianças uma ambigüidade fundamental, que seria tendenciosamente interpretada por elas no sentido de deixar vazar o espírito lúdico. Aquele espírito que é aprendido pelo bebê desde as suas primeiras descobertas e que também é sentido por ele em sua própria pele quando é transformado no brinquedo de seus pais. O importante a ser destacado é que a brincadeira, que é fruto, portanto, de uma aprendizagem social progressiva, oportuniza às crianças “(...) a compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações. (...) A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum (...)” (Brougère, 2000, p. 98 e 99).

A brincadeira, portanto, caracteriza-se como um campo em aberto que é produzido graças ao uso da metacomunicação e também da possibilidade sempre presente de construção e modificação de regras, que libera os limites do real. Nesse campo incerto, as crianças podem tentar tanto a confirmação do real como experimentar outras soluções inovadoras e criativas, sem



Figuras 24 e 25 – A Escola-Classe é interpretada pelas crianças como um lugar fechado, de estudo. A vista aérea do menino de 3ª-série destacou as portas das salas de aula e o jardim interno. A mesma criança, em contraste, representou a Escola-Parque pela quadra esportiva, um lugar aberto que suscita a brincadeira e a liberdade.



contudo inibirem-se pela pressão dos riscos próprios da realidade. Desse modo a criatividade infantil não é um valor absoluto, mas relativo, pois cada criança experimenta comportamentos novos para ela, embora estes já tenham sido parte da experiência criativa de outras. Por isso a brincadeira, em nosso caso, os desenhos e as demais atividades artísticas produzidas pelas crianças podem ser vistas como um espaço social e cultural de dimensão ambígua e portanto, aleatória, pois as crianças certamente o utilizam como lugar de adaptação à cultura ao mesmo tempo em que nele constroem suas invenções.

Para as crianças tornam-se tentativas constantes de inteligibilidade do mundo em que se encontram e ao produzir as gestualidades e os desenhos colocam em jogo esse processo, comunicando-se reciprocamente com esse mundo. Para nós, essa poética do brincar e da arte infantil representa uma chave de interpretação dos dados levantados junto às crianças pesquisadas. A partir desse parâmetro geral de compreensão da criança em relação à arte, específico ao nosso trabalho de pesquisa, apresentamos a seguir as linguagens mais significativas pelas quais as crianças nos falaram de sua corporeidade: o desenho, o jogo dramático, a música e a dança.

4.2 – A “figura humana”: quando o corpo se desenha

“A mão deve ser o instrumento do passado remoto.”

(Paul Klee)

Os desenhos da “figura humana” produzidos pelas crianças pesquisadas, conforme mencionamos no capítulo anterior, marcaram a nossa entrada em campo. Através deles nosso objeto – as representações e expressões corporais infantis – tornaram-se um fenômeno concretamente pesquisável. Adicionalmente comparando-se ao teatro, à música e à dança, o desenho infantil destacou-se como campo de estudo, pois a literatura encontrada sobre o assunto é muito ampla e diversificada. Assim, vamos abordar inicialmente o desenho, seguindo-se a reflexão teórica e metodológica sobre as outras linguagens.

O desenho da figura humana é uma tradição do ensino da arte na unidade pesquisada, o que proporcionou ótima oferta de dados em quantidade e qualidade para nossa investigação. Considerando que os desenhos são para as crianças uma linguagem e ao mesmo tempo uma brincadeira, abordaremos as condições de produção desse material visual, sobretudo as orientações que os alunos recebem dos professores, que atuam como os primeiros receptores. Essas condições pedagógicas constituem-se em determinantes dos desenhos coletados. Porém, verificamos que as crianças lidam com tais condições, cada uma a seu modo, criando e inventando a sua própria narrativa visual.

A figura humana, de acordo com a literatura consultada, é um tipo especial de desenho. Em primeiro lugar porque, se consideramos o desenho das crianças como uma forma de extensão da linguagem corporal – desenho como gestualidade –, a figura humana é uma oportunidade em que o próprio corpo se desenha. Além disso, no âmbito das teorias do grafismo infantil a figura humana aparece para as crianças como uma forma importante de abstração do conceito de corpo vivido, comparando-se ao efeito do “estádio do espelho” para o bebê. Por fim, ao mesmo tempo em que as crianças desenvolvem, segundo aquelas teorias, um processo de construção do grafismo, desde as suas primeiras descobertas na areia, os desenhos da figura humana são profundamente marcados pela cultura, assim como o é o corpo. O importante a ser destacado é que a figura humana teria uma função mais ampla do que a do reflexo, que é comum a todo espelho, pois através do desenho as crianças produzem outras imagens corporais.

a) Os desenhos da “figura humana” na Escola-Parque 210/211 Norte

Os desenhos da “figura humana” constituem-se atividades destacadas entre as inúmeras opções oferecidas nas aulas de Artes Visuais da Escola-Parque 210/211 Norte. Constatamos em 2001, ano de realização sistemática do trabalho de campo, e também em 2002, durante visitas à escola, a sua prática disseminada entre alunos de todas as idades, das turmas de 1^a até à 8^a séries. A figura humana aparece como um dos temas principais dos processos do ensino da arte naquela instituição e os correspondentes produtos visuais resultam da aplicação de variadas formas de expressão artística, como o desenho, a pintura, a escultura e a gravura. O aprofundamento demonstrado pelos professores da casa em relação às suas aulas sobre figuras humanas, assim como a quantidade e qualidade das obras produzidas pelos alunos ao longo do ano letivo indicam que se trata de uma característica importante da escola. Aquela exposição de figuras humanas

feitas por crianças de 1^a e 2^a série, que tanto nos surpreendeu na primeira visita, foi o sinal de uma tendência que, embora àquela época ainda não estivesse absolutamente clara, não nos passou despercebida.

Como mencionado, as “figuras humanas” são um tema comum a todas as séries na instituição pesquisada. Sua presença vertical no currículo se manifesta, a nosso ver, como um resíduo das atividades das séries iniciais, que é permanentemente adaptado aos interesses e habilidades dos alunos nas diferentes etapas da escolarização.¹² Fortemente perceptível nas turmas de 1^a e 2^a séries, a figura humana é uma temática quase obrigatória para todos os alunos entre 7 e 8 anos de idade que freqüentam a escola. Tal representação visual constitui-se em uma excelente opção pedagógica capaz de aliar a Arte, o aprimoramento da linguagem visual e os processos de socialização, que se intensificam nas crianças que ingressam no ensino fundamental.

As Escolas-Parque são instituições totalmente voltadas para o ensino da Educação Física e da Arte. Talvez como reflexo dessa última, notamos um grande entusiasmo entre alunos e professores diante das obras produzidas, principalmente quando o tema desenvolvido é a figura humana, um dos preferidos pelas crianças. Ao mesmo tempo, explorar esse tema, ou seja, dar expressão à complexa forma do corpo humano implica em enfrentar um desafio, especialmente para os alunos entre 7 e 8 anos de idade. Nesse sentido, as maiores dificuldades que as crianças apresentam no trabalho, segundo uma professora colaboradora da pesquisa, são a organização dos planos no espaço, o desenho dos detalhes do rosto, principalmente nariz e orelhas, que são representados em geral por traços esquemáticos, e a expressão gráfica de movimentos levando em conta as articulações do corpo. Por outro lado, acrescentou a educadora, descrevendo o modo como as crianças pintam e desenhavam: “*Na hora do desenho elas não perguntam muito. Fazem!*”

Cabe ressaltar, entretanto, que tais observações podem ser explicadas considerando as características particulares do traçado que as crianças demonstram em seus desenhos. Denominado por Widlöcher (1971, p. 52-53) de “estilo infantil”, esse traçado não corresponde a padrões gráficos orientados pelo realismo visual, pois é menos comprometido com o desenho naturalista e mais com o desenho significativo.

“A preocupação da criança não é representar as coisas tais quais elas são, mas figurá-las de modo que as possamos facilmente identificar. Todos os artifícios utilizados (a exemplaridade dos pormenores, a multiplicidade dos pontos de vista etc.) visam este objetivo de representatividade. É preciso que a criança possa dizer que a evidência figurativa de seu desenho é completa. Acumulando minúcias em detrimento da verossimilhança visual, a criança não acentua o realismo do desenho, pelo contrário aumenta o que poderíamos chamar a quantidade das informações, que o desenho contém. Quanto mais coisas o desenho possa significar, tanto mais ele interessa à criança. O desenho portanto equivale à

narração. A linguagem pelas imagens substitui a linguagem pelas palavras, mas a preocupação permanece a mesma: informar e narrar.”

Isto não significa dizer que o desenho infantil nessa faixa etária não tenha uma vinculação com o real. Trata-se, segundo o autor, de um compromisso diferente entre o desenho infantil e a realidade, que é estabelecido por outro critério que não a imagem física propriamente dita. O realismo infantil é caracterizado por um esforço de representação dos objetos considerando a experiência da criança com os mesmos: “as crianças não desenhavam o que veem, as crianças desenhavam o que sabem do objeto”.¹³ Essa característica dá ao desenho infantil sua estética peculiar, ou seja, a diversidade de perspectivas representadas no mesmo plano¹⁴, a desproporção e o esquematismo de formas, criando uma interpretação e uma imagem artística que o ponto de vista comum do adulto considera inacabada ou “imperfeita” (Figuras 26 e 27).

Os poucos adultos que fizeram da arte infantil um modelo para o seu trabalho seguiram na contra-mão do caminho “natural”, qual seja, a imposição do padrão adulto para a criança¹⁵. “Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças”, disse Pablo Picasso.¹⁶ Essa atitude, compartilhada por outros como Paul Klee e Juan Miró, pode ser comparada à tendência da arte manifesta desde o início do século passado por um impulso de regressão, conforme analisa Mèredieu (1997, p. 5): “Rejeitando o museu e o ensino tradicional, os artistas desejam voltar ao ponto zero da criação, recomeçar tudo desde as bases. Klee qualifica-se como ‘homem infantil’ e busca reencontrar um estágio primário, um ‘espírito branco’.” O estilo do pintor alemão parte da observação da natureza, que é registrada com linhas e desenhos em forma de brincadeira. Seus quadros, como em um sonho, nos permitem viajar junto com o que vemos (Figuras 28, 29, 30, 31, 32 e 33). Estes pintores adotaram o estilo infantil com uma finalidade estética, mas ressalte-se que as crianças não parecem preocupadas em pintar “bonito”, como explica Widlöcher (1971, p. 26), entre outros: no desenho infantil “o valor plástico da imagem desaparece e o que permanece é o seu valor ‘significante’.” O mesmo autor acrescenta:

“Na realidade, o estilo do desenho infantil não se imita facilmente, pois não exprime apenas a incapacidade da criança de desenhar como os adultos. Em cada uma das etapas da evolução intelectual, perceptiva e motora da criança, o desenho é um compromisso entre suas intenções narrativas e os meios de que dispõe” (Widlöcher, 1971, p. 8-9).

Do ponto de vista do aprimoramento da linguagem visual, uma professora da unidade pesquisada afirmou que um dos objetivos da produção das figuras humanas é romper com o vício dos desenhos estilizados e estereotipados que tendem a se instalar na passagem da primeira



Figura 26 – “Minha família”, produzido por uma menina de 1ª série. O estilo infantil de desenhar pode ser reconhecido através da representação do espaço, que se orientou por critérios significativos. Nesse exemplo se destaca a “transparência” da casa e o parquinho como uma extensão da residência familiar, o que é experimentado pelas crianças moradoras do Plano Piloto. Ressalte-se ainda que nos desenhos das meninas a família sempre foi referenciada pela casa.

Figura 27 – “Minha família”, produzido por um menino de 1ª série. Os meninos preferiram desenhar sua família em torno de um carro, com raras exceções.



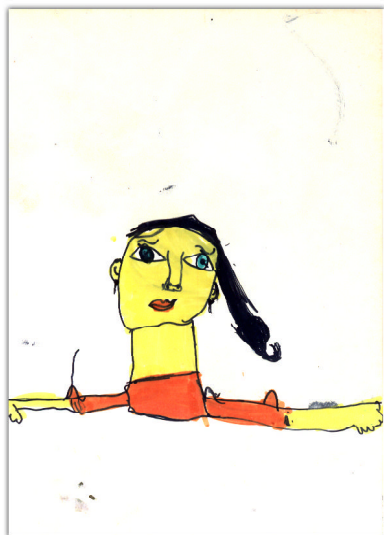


Figura 28 – Figura humana em formato 3X4, produzido por uma criança da 1ª série. Note-se a justaposição de planos: rosto de frente e rabo de cavalo de perfil.



Figura 29 – Maya, filha de Picasso, 1938 (Fonte: <http://www.abcgallery.com/P/picasso/picasso121.html>. Acesso em: 17 de agosto de 2003).



Figura 30 – Figura humana de corpo inteiro, produzido por uma menina da 2ª série. Um exemplo muito comum de justaposição de planos do desenho infantil: corpo de frente e pés de perfil.



Figura 31 – Incrições primitivas em pedra encontradas na Ilha dos Corais, em Santa Catarina, Brasil (Fonte: DERDIK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989).



Figura 33 – Personagem, Juan Miró, 1934 (Fonte: <http://www.abcgallery.com/M/miro/miro13.html>. Acesso em: 17 de agosto de 2003).



Figura 32 – Figuras-palito utilizadas como esquema humano por uma menina da 1ª série.

infância para o período escolar. Isso ocorre porque a criança começa a se preocupar com a valorização e as críticas feitas à sua produção. Nessa fase os educadores e outros adultos correm o risco de “matar” a expressão significativa do desenho e transformá-los em cópias bem aceitas pelos diversos representantes da sociedade. “A acomodação numa forma de pensar, tal como a acomodação num gesto gráfico, pode resultar na estereotipia, incorrendo-se no esvaziamento da linguagem e da comunicação” (Derdyk, 1990, p. 126). As formas únicas e distintas de cada pessoa ofereceriam modelos ilimitados para a produção de imagens, fontes ideais da busca permanente e criativa da construção do desenho, antídotos contra o gesto repetitivo e destituído de significado. Na Escola-Parque 210/211 Norte, a diferença física e expressiva entre os seres humanos é utilizada como estímulo para a continuidade das descobertas e dos experimentos gráficos ao longo da alfabetização da criança, visando superar a tendência observada do processo de escolarização que atua, em geral, no sentido de cristalizar as figurações e até mesmo a levar a maioria das crianças a parar radicalmente de desenhar.¹⁷ Uma das razões para esse fenômeno é apontada por Camargo (1990): historicamente, na escola, o aprendizado do código verbal luta com a linguagem não verbal.

O desenho de observação, nesse caso, é valorizado e utilizado pelos professores de Artes Visuais da escola pesquisada como forma de resistência ao desenho da cultura de massa, presente nas imagens publicitárias, nos quadrinhos e nas imagens eletrônicas. Na visão crítica de Camargo (1990, p. 179), no desenho industrial “(...) ainda prevalece o descaso ou o ‘infantilismo’: trabalhos de grande estereotipia visual que entendem a criança como ‘criatura pequena, de pequena inteligência e de pequena sensibilidade’.” Tais fontes parecem dominar a imaginação infantil, considerando o quão facilmente suas marcas são percebidas na coleção de desenhos recolhida na escola. Essa presença marcante pode ser notada nos traços estilísticos reproduzidos pelas crianças – muito evidente no caso dos super-heróis virtuais, ídolos importantes da grande maioria dos meninos –, mas sobretudo na mensagem dos desenhos (Figuras 34 e 35).

“A interação da criança com o mundo adulto amplia-se com todos os novos e novíssimos meios de comunicação como a televisão, o vídeo, o videogame, o vídeo interativo, o disco laser etc. Os programas de televisão, por exemplo, são muito apreciados por meninos e meninas, em especial as propagandas, jingles e desenhos animados. Não deverá surpreender, portanto, que apareçam nos desenhos e jogos infantis os super-heróis, ou mesmo elementos contidos em programações para crianças e até naquelas dirigidas aos adultos” (Ferraz e Fusari, 1999, p. 44).¹⁸

A popularidade dos quadrinhos é visível na própria instituição escolar em geral, que parece ter adotado esse modelo de desenho em suas práticas oficiais: “Talvez possamos afirmar



Figura 34 – O efeito das imagens eletrônicas foi muito incidente na figuração do corpo humano, como é o caso desse auto-retrato de uma criança da 1ª série. A imagem reproduz traços estilísticos do cabelo “explodido” dos heróis de desenhos animados japoneses. Destaca-se ainda nesse trabalho o uso de cores não realistas.

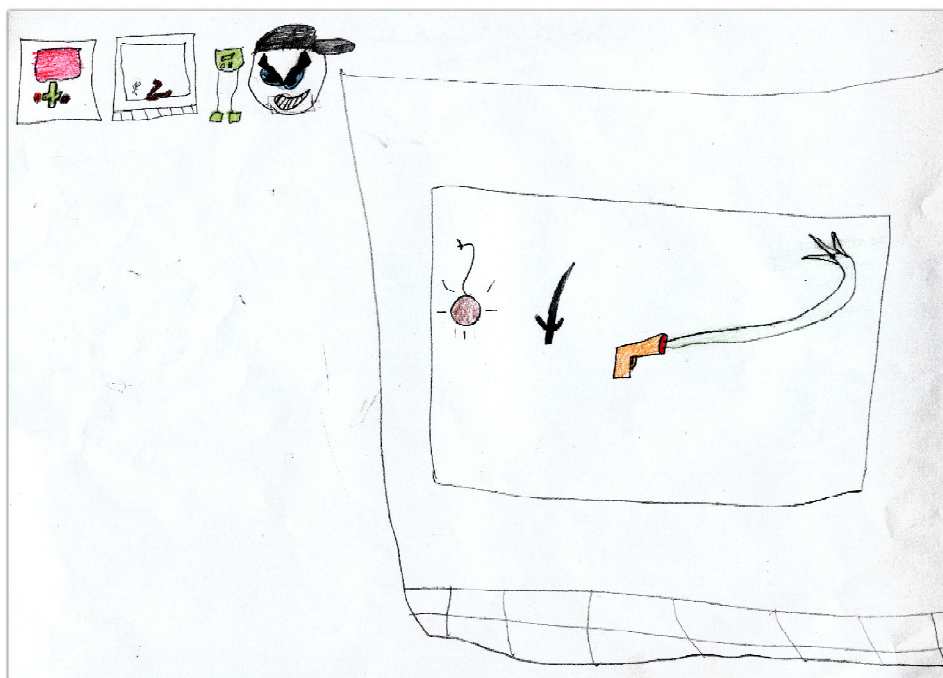


Figura 35 – Desenho de um menino de 2ª série explorando a mídia como tema. Os joguinhos de computador desenhados no canto superior direito são sua brincadeira predileta. Em destaque uma grande tela, apresentando imagens de uma bomba, uma espada e um revólver. Este último sugere que a trajetória da bala faz uma curva e explode para cima e para trás, revelando a fantasia do desenho da criança.

que, neste século, o quadrinho seja a arte que encarnou em si o desenho em toda a sua complexidade de funções, impondo-se num mercado que, além de servir ao entretenimento, encontra-se hoje nos livros escolares, cartilhas religiosas, anúncios publicitários, etc” (Guimarães, 1996, p. 40). Observamos que a própria Escola-Parque pesquisada oferece aos seus alunos oficinas de “história em quadrinhos” e oficina de desenho “mangá”¹⁹, muito procuradas pelos alunos a partir da 4ª série e também pela comunidade nas oficinas de extensão. Uma professora justificou: “Às vezes a gente precisa ‘dar o braço a torcer’ e oferecer cursos que são do gosto dos alunos”, denotando a convivência de diversos paradigmas do ensino da arte visual na mesma instituição. Essa proposta é incentivada por Ferraz e Fusari (1999, p. 44 e 45), pois, de acordo com sua concepção de educação para a crítica, a imaginação das crianças não se comporta passivamente, ao contrário, é capaz de analisar e sintetizar, classificar e decidir, enfim tomar posições.

“De um modo geral, as crianças apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pelas mídias, ree laborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Por isso, em nosso trabalho de intermediação educativa em arte devemos focalizar também as mídias, o universo tecnológico, as mais recentes produções de design e de comunicação visual, musical ou outras que componham nossa ambiência. (...) Dentre as linguagens de comunicação social sugerimos, por exemplo, as histórias em quadrinhos, pelo interesse que despertam em crianças e jovens e por suas possibilidades interativas e imaginativas.”

Se por um lado as fontes de imagens da cultura de massa não representam em si uma limitação ao desenho criativo²⁰, por outro o desenho da figura humana não parece estar isento da crítica que se faz ao desenho de observação como substituto do desenho de imaginação.

“O processo de socialização transforma depois o desenho de imaginação em desenho de observação. (...) Com os inícios da figuração, a acomodação ao real reforça-se até transformar-se em subordinação. Passamos da ação ‘autotélica’, do rabisco voltado para o eu e, portanto, profundamente narcisista, para uma conduta ‘heterotélica’, em que a criança se preocupa mais com a semelhança ao real. (...) De início essencialmente lúdico, efetuado por prazer, o desenho torna-se pouco a pouco uma atividade cujo caráter sério tem como contrapartida o acesso ao universo adulto” (Mèredieu, 1997, p. 38).

Essa tendência observada no processo de escolarização implicaria na morte definitiva do desenho, conforme apontou Widlöcher (1971), pois a manifestação do realismo visual infantil é um fenômeno paralelo ao desaparecimento do desenho. Derdyk (1990, p. 126) acrescenta que “a paralisação perceptiva alcança dimensões para além das fronteiras do desenvolvimento da linguagem gráfica. A estagnação criativa pode prejudicar estruturalmente todo o processo de aquisição de conhecimento”. Poderia, enfim, levar ao relaxamento gradual da capacidade de ver com os próprios olhos (Camargo, 1990).

Finalmente, o desenho da figura humana na unidade pesquisada, em especial do auto-retrato, significa uma atividade oportuna de se construírem referências para a socialização infantil. Através dessa atividade, a criança é auxiliada a compreender-se como um ser único e ao mesmo tempo integrante de um grupo, ou seja, a construir sua identidade como elemento estruturador da sua relação como ser social no tempo e espaço culturais que a cercam. O corpo, portanto, torna-se o primeiro elemento de investigação do aluno enquanto sujeito que busca a formação de sua identidade.

Para introduzir esse trabalho relacionado à socialização, alguns professores utilizam, como recurso anterior ao auto-retrato, o desenho do nome com letras artísticas. As pequenas faixas coloridas são fixadas nas paredes da sala de Artes Visuais confortando as crianças e relativizando o estranhamento do ambiente. Esse efeito torna-se especialmente importante na rede pública de ensino do Plano-Piloto, onde as crianças freqüentam desde cedo duas escolas: a Escola-Classe e a Escola-Parque. Além disso, a dimensão da Escola-Parque, muito maior do que a Escola-Classe, representa mais um desafio. Outros aspectos como as aulas da Escola-Parque ministradas por quatro professores diferentes – Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física – e as salas de aula sem carteiras também reforçam essa complexidade do processo de interação escolar dos pequenos, que, conforme observaram muitos educadores participantes da pesquisa, se sentem “perdidos” no primeiro ano.

O desenho da família, da profissão dos pais, da escola, da sua turma, da cidade, da residência, do quarto, dos animais domésticos e dos demais seres vivos, entre outros, complementam o processo e ajudam a criança a responder as perguntas: “Quem sou eu?”; “Com quem eu vivo?”; “Onde eu moro?”. Desse modo, o fortalecimento do autoconceito através dos desenhos da figura humana perpassa a realização de outros objetivos, como: reconhecer a família como instituição social; reconhecer os referenciais de localização, de orientação e de distância representando os lugares onde vive e se relaciona; reconhecer-se como parte integrante do ambiente; e identificar semelhanças e diferenças no corpo e no comportamento do ser humano e de outros animais (GDF, 2002).

A figura humana, convém relatar, recebe na instituição pesquisada diferentes tratamentos metodológicos, conforme indica o quadro completo da coleção das obras analisadas (Anexo 5, Quadro 8). Entretanto, tal variedade tem como característica em comum a busca dos objetivos acima relacionados. Encontramos figuras humanas que destacaram partes internas do corpo, motivadas pela observação de atlas do corpo humano (Figura 46). Em algumas turmas deu-se a produção de auto-retratos a partir da observação de si no espelho, sendo o trabalho emoldurado decorativamente, através do preenchimento de uma constelação de pontos, estrelas e outros

signos a escolha do autor²¹ (Figura 36). Em outros casos solicitou-se aos alunos que desenhassem a figura humana inserida num situação típica de suas vidas. A seguir, a interpretação de um menino de 8 anos, morador do Condomínio Colorado, que se desenhou dentro de uma canoa, sobre seu trabalho (Figura 37):

– *“Eu estou viajando para a Bahia de barco. Eu já fui para a Bahia muitas vezes de carro, de ônibus, de trem ...”* – comentou, tentando explicar o próprio sonho.

– *“Pintei de olhos azuis porque ... prá ficar mais bonito o desenho. Isso aqui é barba, é que eu desenhei como se eu tivesse grande. Eu botei o cabelo assim prá cima como o do Bad Boy.”*

Perguntamos que é o Bad Boy.

– *“É um cara assim do desenho que ele fica assim ó: (imita a expressão do olhar típica da marca). Só vi na televisão mesmo.”*

Sobre o brinco que aparece um brinco em uma única orelha:

– *“Não uso brinco, só coloquei no desenho porque eu vi num menino que conheci no “karatê”. Bad Boy também usa brinco”* – arrematou o garoto.

Pedimos explicações sobre o símbolo ao fundo:

– *“É uma bandeira da América. A América é um país.”*

O estilo do desenho é caracterizado sobretudo porque revela um sonho impossível: viajar de barco entre Brasília e Salvador. O destaque é para a integração de diversas influências que foram reunidas em forma de síntese pessoal no auto-retrato: a cor do olhos mais bonita, a barba do pai, o Bad Boy que vê na televisão, o amigo que faz “karatê” e a bandeira americana flutuando no cenário.

Destacamos que as produções em geral integram um conjunto de atividades e conhecimentos, como, por exemplo, o “projeto dos seres vivos”: animais pré-históricos, aquáticos, selvagens, rurais e seres humanos, além da família, das realizações humanas e das emoções (Figuras 39, 40, 41, 42, 43, 44 e 45). Outro exemplo de projeto é o desenho da figura humana em relação ao seu espaço e contexto cultural: a turma, os animais terrestres, os aquáticos, a cidade, a planta baixa da residência e também os objetos domésticos grandes e pequenos (Figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51). Temos ainda o auto-retrato integrado aos desenhos da cidade, da Escola-Classe, da Escola-Parque e da profissão dos pais. Nestes diversos exemplos, uma variação observada foi a representação da figura humana por inteiro ou no formato “3 X 4”.

Algumas produções foram coletivas. Foi o caso da confecção, em grupo, de grandes painéis (2,0 x 1,5m), por meio do recorte e colagem de gravuras retiradas de revistas, formando um mosaico de cores e corpos humanos. Em outra turma os alunos organizaram-se

Figura 36 – A menina de 8 anos, moradora do Plano Piloto fez seu auto-retrato em formato 3X4. Uma constelação de objetos preferidos aparece flutuando: “*Eu desenhei bola, sorvete, brinco, balanço, escorregador, armário, chips, refrigerante, patinete, o carro da minha mãe e um colar de pérolas quase igual ao da Sandy.*”

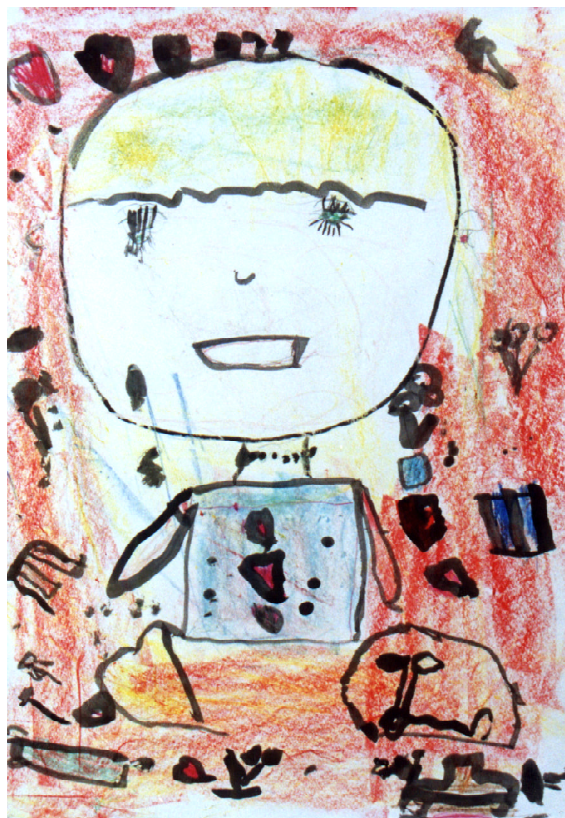


Figura 37 – O menino de 8 anos, morador do Condomínio Colorado, desenhou-se dentro de uma canoa que divide o quadro meio a meio, entre um mar e um céu.



Figura 38 – Os trabalhos em grupo incentivam a cooperação, pois uma única criança não poderia produzir o “painel humano” sozinha. Alunos da 2ª série trabalharam na atividade recortando e colando retalhos de tecido para “vestir” o boneco representado em tamanho natural.



Figura 39



Figura 40

Figuras 39, 40, 41, 42, 43, 44 e 45 – O projeto dos “seres vivos” incluiu várias atividades correlatas ao tema. Neste exemplo uma menina de 1ª série produziu um conjunto de 7 trabalhos apresentados na seguinte seqüência: animais pré-históricos, o fundo do mar (massinha), animais selvagens, animais rurais, a família, figura humana 3X4 e uma boneca feita em argila e depois colada sobre um papelão pintado. A utilização de materiais como o barro e a massinha oferecem uma oportunidade rica e diversificada em relação ao desenho para a compreensão e o desenvolvimento de conceitos espaciais.



Figura 41

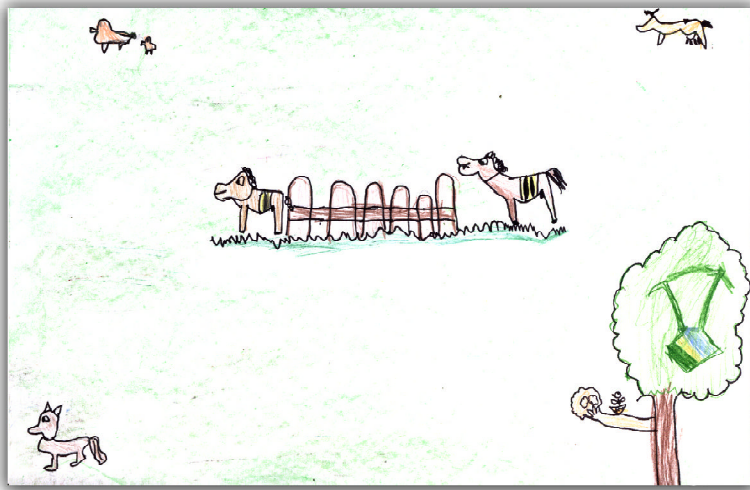


Figura 42



Figura 43

Figura 44



Figura 45





Figura 46



Figura 47



Figura 48

Figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51 – A menina de 2ª série produziu um conjunto de 6 trabalhos compondo o projeto do ser humano em relação ao seu espaço e contexto cultural. O destaque desse projeto é a figura humana representada com partes internas do corpo aparentes, nesse exemplo o cérebro e o aparelho digestivo. Esse último desenho, solicitado pela professora depois de apresentar um atlas humano, permite à criança expressar-se através da “transparência”, um recurso típico de seu estilo. Completam o projeto os desenhos da turma, dos animais aquáticos, da cidade, da planta baixa da residência e de objetos domésticos.



Figura 49



Figura 50



Figura 51

dois a dois e fizeram o contorno de seus corpos na parede um ao lado do outro, formando uma corrente humana. As formas foram, em seguida, preenchidas com tinta vermelha ou azul, marcando vivamente as paredes da varanda contígua à sala de aula de Artes Visuais com corpos em forma de sombra colorida. Essa mesma turma, em outras aulas, desenhou e pintou coletivamente um grande painel intitulado “O fundo do mar”. Em outra situação, uma criança deitada sobre uma faixa de papel pardo tinha seu corpo contornado a lápis e depois “vestido” pelo pequeno grupo, através da colagem de recortes em tecido ou da pintura com giz de cera (Figura 38). Para aprofundar o conhecimento sobre as preferências do vestuário das crianças, pedimos em aula posterior uma tarefa individual similar: consistiu a atividade de desenho a lápis de um boneco que cada criança “vestiu” com sua “roupa preferida”, igualmente colando recortes de retalhos de tecidos coloridos.

Os trabalhos coletivos em geral funcionavam muito bem na Escola-Parque pesquisada. As crianças reunidas em torno de uma atividade artística comum interagem como em uma brincadeira ou jogo coletivo. Embora alguns grupos se comportassem de modo mais concentrado que outros, notava-se, todavia, uma discussão sobre a atividade e sentimento de realização no momento da conclusão da obra. A oportunidade de participação numa atividade em grupo e o interesse mútuo na sua elaboração leva à troca de idéias e ao desenvolvimento da consciência do outro como parte da experiência artística.

A escola pesquisada, como anteriormente mencionado, reúne proporcionalmente crianças de diferentes etnias, religiões, classes sociais e em muitas situações crianças de diferentes idades fazem parte da mesma turma. Os trabalhos em grupo são uma oportunidade de interação mais efetiva entre essas diferentes características das crianças, observando-se, em alguns casos, preconceitos e em outros cooperação e aceitação. Os alunos que aparentemente sofrem um preconceito maior de seus pares são as crianças assistidas por entidades filantrópicas localizadas no Plano Piloto, pois a sua diferença parece ser a mais indisfarçável de todas, visível no próprio corpo. Outra diferença que as crianças da escola experimentam é o contato direto com os portadores de necessidades especiais, que são integrados ao ensino regular. Nos grupos que observamos, esta demonstrava ser uma diferença cada vez mais aprendida e tolerada.

Outro aspecto dos trabalhos coletivos que se destacaram em nossa pesquisa de campo é a prática da liderança por parte de algumas crianças, que nem sempre era ligada a uma imagem corporal robusta e forte, muito mais como efeito de uma capacidade de solução da atividade aliada à oralidade e convencimento. Havia as crianças que aceitavam o líder, mas quanto àquelas que não se solidarizavam, abandonavam a atividade ou trocavam de grupo.

Além dos distintos tipos de expressão artística e de metodologia de ensino aplicados como estímulo ao processo de representação da figura humana, as crianças experimentaram a utilização de diferentes técnicas. Entre estas, lápis de cor, giz de cera, tinta, tecido e argila foram aplicados sobre diversos suportes, principalmente papéis de texturas, cores e tamanhos variados. Ressaltamos, contudo, que as atividades de Artes Visuais sofrem limitações devido à escassez de material disponível na Escola-Parque. Essa deficiência do sistema público empobrece as condições de trabalho de professores e alunos que fazem verdadeiros malabarismos para aproveitamento de sucatas e outros tipos de restos em prol da realização de suas atividades.

Para o ensino das Artes Visuais enfatiza-se a importância da manipulação de diferentes materiais durante as atividades, pois cada material tem suas próprias características e valores, levando a diferentes espécies de expressão. Observamos em campo que algumas técnicas ofereceram certo grau de dificuldade para as crianças, estimulando o aprendizado. Entre estas, o controle do pincel e da tinta, os contornos da pintura da figura e do fundo, implicando nos resultados obtidos, no que diz respeito à “limpeza” e – mais importante – à definição do trabalho como linguagem. Entretanto, parece ser mais importante o desenvolvimento da atitude positiva em relação à tinta e ao pincel, do que a qualidade do produto artístico.

Todavia, apesar desta diversidade, acreditamos que, para fins de análise dos dados, as reflexões teóricas sobre o desenho infantil – tanto as já bordadas como aquelas que discutiremos a seguir – sejam suficientes para abarcar esse conjunto, de certa forma diverso, como uma unidade de expressão visual das crianças participantes da pesquisa. Segundo Cardoso e Valsassina (1988), é muito difícil separar desenho e pintura na atividade artística infantil²², embora o mesmo não ocorra na fase adulta. Na produção infantil nem sempre o desenho cumpre sua função de base para outras manifestações visuais. Quando a criança desenha, geralmente utiliza várias cores, e quando pinta pode estar em verdade desenhando com tinta. O desenho parece constituir a dimensão principal da obras artísticas infantis, ocupando a pintura o lugar secundário de complementação do trabalho. Mesmo porque ainda é uma operação difícil para a criança abstrair das formas que resultam da pintura. Tal como em alguns casos da pintura do século XX, o desenho infantil não se caracteriza como um mero instrumento estruturador da pintura.²³

b) A “figura humana” como elemento fundamental da linguagem gráfica infantil

A importância que o desenho da figura humana tem em nosso campo de pesquisa pode ser comparada ao destaque que tem na própria História da Arte, pois “a representação gráfica da figura humana esteve presente em todos os momentos da civilização, e sua maneira peculiar de se comunicar, através do desenho, traduz a assinatura visível que cada sociedade ostenta” (Derdyk, 1990, p. 11). Essa tradição, observada no ensino das Artes Visuais em nosso campo de pesquisa, pode ser referenciada também nas teorias da linguagem gráfica infantil, nas quais a figura humana é um foco significativo de análise. Ressalte-se que, para Derdyk (1990), existiria uma forte correlação entre o pano de fundo da História da Arte e o processo de aquisição da linguagem gráfica por parte das crianças. Nesse sentido, o interesse pela iconografia histórica da figura humana não se restringiu, em sua obra, à análise de como o ser humano se apresentou ao mundo nas diferentes épocas de sua existência, mas sobretudo enquanto estratégia de apreensão do percurso de construção da linguagem e do pensamento visual. Portanto, a História da Arte de representar o ser humano retrata, como em um álbum de fotografias, os nossos vários “eus” históricos, notadamente nos ofereceria as bases para a compreensão da linguagem gráfica infantil.²⁴

Embora tenhamos ponderado criticamente a imagem de um processo “natural” e universal de aquisição e de desenvolvimento da linguagem gráfica por parte das crianças, acreditamos que dois aspectos dessa imagem podem ser recuperados no âmbito das nossas reflexões teóricas sobre o desenho infantil, visando contribuir diretamente para o aprofundamento da análise da coleção de desenhos recolhida ao longo do trabalho de campo. Em primeiro lugar o aspecto gestual e motor dos desenhos infantis e em segundo lugar a presença da figura humana como chave na construção desse processo. Parece que estes aspectos estão profundamente imbrincados, pois se o desenho pode ser compreendido como uma gestualidade, este, por sua vez, traz a marca da forma corporal de quem desenha. Por isso o desenho da figura humana – não apenas em seu sentido figurado – pode ser visto como um elemento de permanência em todos os desenhos das crianças, confirmando a hipótese de que existiria uma certa continuidade expressiva entre os primeiros rabiscos e aquelas figurações delineadas pela cultura.

Os primeiros desenhos de uma criança provavelmente circunscrevem-se no âmbito de sua experiência motora (Figura 52), concorda a maior parte dos estudiosos do desenho infantil: “expressão de um ritmo biopsíquico próprio de cada indivíduo, o rabisco aparece com a aprendizagem do andar e do sentido do equilíbrio. Seu estudo articula-se em torno de uma

análise psicomotora do gesto gráfico, que depende da apreensão do gesto corporal” (Mèredieu (1997, p. 25). A criança rabisca e aos poucos se surpreende com os traços e as marcas como extensão de seu movimento.

O traço, por sua vez, configura-se como uma inesgotável fonte de alegria, um verdadeiro fascínio para as crianças que persistem em riscar o papel com o lápis, o vidro com o dedo, a areia com o pauzinho. Ressalte-se que antes ainda as primeiras experiências com o desenho podem ser localizadas quando o bebê mistura os alimentos com o dedo. A partir de então, aos poucos, as crianças percebem que seu movimento está deflagrando os resultados gráficos da superfície. “O rabiscar não tem nenhuma finalidade estética, enquanto produto”, disse Camargo (1990, p. 156), mas teria uma intuição simbólica, segundo Widlöcher (1971, p. 43):

“(...) Se a criança de um ano tem a intuição do valor simbólico da imagem, nem por isto procura nos primeiros rabiscos a representação das coisas. A intenção talvez não falte, mas a pobreza dos recursos formais lhe dá uma sensação de impotência. (...) Seus desenhos são ‘simples desenhos e nada mais’. Ela não pretende dar-lhes uma significação. Basta-lhe o prazer de deixar uma marca.”
(Figura 55)

Logo o prazer cinestésico de movimentar os ombros e os braços forçando uma ponta sobre uma superfície resulta na descoberta, por parte da criança, de formas produzidas por ela própria. O momento determinante “(...) é aquele em que a criança reconhece entre a marca e o gesto uma ligação causal e começa a longa aprendizagem que paralelamente ao desenvolvimento motor a conduzirá a disciplinar seu gesto” (Widlöcher, 1971, p. 34).²⁵

A experiência da forma e dos contornos parece se constituir uma necessidade também em relação aos objetos. Assim compreendemos o ato recorrente de “serrar” ou de martelar tudo em volta, muito comum entre as crianças pequenas. No desenho a criança igualmente repete os movimentos testando a força e a direção dos traços sobre o suporte. “O corpo inteiro da criança desenha, concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas” (Derdyk, 1990, p. 106). Surgem formas longitudinais e circulares, indicando um controle maior do movimento (Figura 53). O aperfeiçoamento do controle motor condiciona o desenvolvimento do controle visual. De acordo com Widlöcher (1971, p. 38-39), “a partir dos dois anos começa uma ‘modificação radical das relações olho-mão: o olho primeiramente segue a mão durante a produção gráfica, depois o guia’. (...) a criança então pode completar o desenho e fechar uma figura aberta, traçando uma linha que liga mutuamente as duas extremidades ou partes do traçado existente” (Figura 54).

As formas desenhadas, por conseguinte, tenderão a se apresentar para a criança como analogias, tornando-se, através da interação entre ela e o seu ambiente cultural, uma imagem da

realidade.²⁶ Prova disso é que as crianças decidem nomear seus rabiscos, antecipando o interesse pela idéia de representação, mesmo que ainda não sejam capazes de produzir imagens reconhecíveis. Esse processo é dinâmico, pois as crianças nomeiam seus traçados e logo em seguida renomeiam-nos, contam e recontam histórias que se modificam sem limites. O desenho, para as crianças, torna-se uma imagem em constante movimento e as marcas impressas sobre o espaço do papel passam a documentar o diálogo entre a percepção e o mundo fenomenal. O signo gráfico, portanto, desde os primeiros rabiscos de um bebê, seria carregado de uma intencionalidade, embora não plenamente expressa.

À ampliação do espectro de formas visualizadas no mundo pela criança, que numa operação natural se distinguem ou se associam conforme suas diferenças e semelhanças, corresponde a possibilidade de aumento do seu repertório gráfico. Aos poucos a criança vai desenhando uma paisagem mais complexa de bichos, plantas, carros, prédios, casas, sóis, árvores e “gentes”. “A construção dos elementos gráficos vai formando configurações, mesmo que estas não tenham correspondência com o mundo concreto, mesmo que seus atributos significativos sejam móveis” (Derdyk, 1990, p. 104). A descoberta das formas referencia para a criança suas primeiras intenções de representação da realidade. Em contraponto, os significados que aos poucos vão sendo projetados sobre as formas propiciam um enriquecimento do exercício de sensibilidade próprio do gesto gráfico.

A descoberta das primeiras formas por parte da criança instrumentaliza sobretudo o processo de construção da sua identidade. No desenho, uma forma aparece quando se distingue de outra forma. Na existência social, o “eu” se constitui na medida em que se diferencia das outras identidades. “Tal como a apreensão da forma depende da consistência e da sinalização de suas fronteiras, para a criança a consciência de si depende da percepção de um eu que se distingue de um outro” (Derdyk, 1990, p. 104). A forma demarca a fronteira entre um determinado universo interno e o universo externo, indicando para a criança que a afirmação de sua identidade vai depender de sinalizações dos limites entre o seu eu e o mundo exterior. Desse momento em diante, em que gradativamente toma consciência de sua relação com o mundo, a criança tende a ir em busca de ampliar suas descobertas.

Como maneira privilegiada de lidar com essas descobertas, algumas amigáveis, outras assustadoras, a criança desenha, através da associação da mão ao olho, formas e imagens no papel, indícios da sua necessidade de participação, controle e domínio do mundo circundante. A “(...) assimilação do real ao eu predomina no rabisco, com o sujeito procurando principalmente marcar seu próprio poder sobre os objetos” (Mèredieu, 1997, p. 38). O desenho que é para a

criança um instrumento da relação existencial, passa sobretudo a constituir-se como um registro das suas tomadas de consciência.

A análise das construções gráficas infantis demonstra exemplos reveladores desse processo de conscientização da relação da própria criança com o mundo. A confusão entre os universos externo e interno é visível, por exemplo, quando a criança pequena “(...) ignora as bordas do papel, alongando o seu gesto num movimento contínuo para além das fronteiras que delimitam o dentro e o fora do campo do papel” (Derdyk, 1990, p. 117). Um outro exemplo se revela na estratégia infantil de dar vida, movimento e voz aos traços e eventuais figurações que se produzem através do desenho. Onde estariam as fronteiras entre o dentro e o fora nesse tipo de experiência, pergunta a autora? “O pensamento, a imagem, o sonho, estão no ar, no espaço, estão em nós, vêm de dentro, vêm de fora. São oniscientes” (Derdyk, 1990, p. 117).

Aliás, a visão animista da criança é seu instrumento de defesa e proteção contra um mundo que lhe é desconhecido. À medida que esse mundo ilusoriamente é dominado, através de palavras mágicas, de gestos teatrais, de sinais gráficos evocativos, enfim, através de representações, sua segurança lhe é devolvida para poder acreditar e agir concretamente sobre o mundo. O desenho pode alimentar essa relação de participação da criança no mundo, concretizando a elaboração de imagens sobre as quais a criança desenha, joga, imagina, projeta e vive com o corpo inteiro” (Derdyk, 1990, p. 115).

O que vemos, enfim, é um paradoxo, pois a criança dá vida a objetos e seres inanimados, mas não se reconhece como sujeito autor, pensante e atuante. De acordo com sua lógica peculiar de ver o mundo tudo faz parte de uma só unidade. Contudo, esta lógica tenderá a se romper gradativamente através da percepção das fronteiras entre o “eu” e o mundo externo.

“Em meio a esse caos vibrante e energético, em algum momento surge uma forma, inaugurando-se o reinado da diferenciação. A distinção da forma sugere um encontro dela com um outro algo que confirme sua existência, sua materialidade, seu ‘dentro’. Sua dissociação provoca, similarmente, uma tomada de consciência, sugerindo o encontro da criança com ela mesma, ao perceber as manifestações que ocorrem fora dela como algo que realmente não pertence a ela fisicamente” (Derdyk, 1990, p. 117).

Aquele paradoxo, no entanto, se explicaria no caso dos desenhos infantis ao considerarmos que por um lado o desenho, segundo Widlöcher (1971, p. 32), “é ‘o primeiro produto que se apresenta diante da pequena criatura humana como uma realidade própria, separada dela, um segundo (*doublé*)’.” Entretanto, completa adiante o mesmo autor (1971, p. 53), “o traço é um índice revelador de nossa presença ou de nossa passagem (...). Trata-se de um sinal, sinal de nós mesmos, ao mesmo tempo que sinal do objeto representado” (Figura 56). Poderíamos concluir, portanto, que os rabiscos já conteriam, desde as primeiras experiências, a

presença simbólica da criança, que os exercita como extensão de si. O desenho da figura humana em consonância com a forma global, que só pode ser notada na criança em geral por volta dos dois anos de idade, representaria a apoteose desse grafismo primário circunscrito ao gesto. Por essa razão principal, a figura humana pode ser aqui reconhecida como elemento fundamental do grafismo infantil.

Ressalte-se que essa imagem da figura humana presente de modo desfigurado nos primeiros rabiscos, mas consubstanciada através da linguagem corporal, através da qual a criança efetiva o desenho contrapõe-se ao argumento mais comum presente em teorias tradicionais do desenho infantil, ao explicarem essa figura no processo de aquisição da linguagem gráfica. Parece haver uma concordância geral entre estas teorias, acerca da imagem da figura humana como elemento fundamental do grafismo infantil, mas que é argumentada de modo distinto. É o caso de vertentes teóricas muito desenvolvidas e aceitas tradicionalmente, aquelas que segmentam o processo de aquisição da linguagem gráfica em duas grandes etapas: o rabisco, definido como gesto e o desenho, definido como atividade figurativa²⁷. De acordo com essa visão segmentada, o marco fundamental para o reconhecimento da passagem do pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo, no processo de desenvolvimento da linguagem visual, é a representação da figura humana.

Embora baseados em concepções diferentes, essas teorias tem pontos comuns entre si e parecem concordar que uma das primeiras associações feitas pela criança entre imagem e realidade será a da forma circular com a forma da figura humana. Segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 149), as primeiras representações da figura humana feitas por uma criança são os sinais definitivos de sua intenção de representar a realidade através do desenho: “Em geral o primeiro símbolo criado é um homem.” Na visão de Winner (1982), a figura humana aparece como um boneco e seria a primeira forma representacional do ato de desenhar. Méredieu (1997, p. 37) reafirma: “Com o desenho do boneco a criança passa do traço, simples índice de uma ação que ele prolonga e cuja persistência assegura, para o signo que supõe ao mesmo tempo distinção e aproximação entre um significado e um significante”. Os próprios educadores da escola pesquisada afirmaram, em mais de uma ocasião, que a figura humana seria o “primeiro desenho” da criança.

“Chave que permite decifrar o grafismo infantil, a figura do boneco pode ser lida sob a maioria dos traçados. Há duas razões para isso: primeiramente a criança projeta no desenho seu próprio esquema corporal; ela traduz assim a maneira como vive seu próprio corpo (...).²⁸ A segunda razão é o antropomorfismo da mentalidade infantil que anima personagens e objetos, daí a extrema freqüência de animais, casas, flores, com cabeça humana, e os primeiros animais não passam de bonecos aos quais a criança acrescentou um detalhe significativo (cauda, orelhas, etc.). O que a criança desenha, portanto, é sempre ela mesma, sua

própria imagem refletida e difratada em múltiplos exemplares” (Mèredieu, 1997, p. 33).

Esse ponto de vista parece reforçar a tese da figura humana como elemento fundamental do desenho infantil. Entretanto, conforme exposto anteriormente, parece-nos que a figura humana, mais do que um ponto de passagem entre o desenho gestual e o desenho figurativo, se configura como um resíduo do gesto que produz o primeiro rabisco e se perpetua ao longo de toda a atividade gráfica infantil. Isso provavelmente ajuda a esclarecer o fato de que todas as crianças desenhavam figuras humanas e ao mesmo tempo é raro nos depararmos com um desenho onde ela não esteja presente. No processo da linguagem visual infantil destaca-se a insistência natural que as crianças demonstram em desenhar figuras humanas (Derdyk, 1990, p. 119). Nem sempre reconhecíveis aos olhos dos adultos, “os *humanos* aparecem sob várias formas: (...) A menina-flor, o homem-baleia, o homem-foguete, o menino-sol, a mulher-voadora, a casa que olha, o rio que anda, o gato que ri, a nuvem brincalhona ...” (Figura 57). Essa recorrência poderia ser explicada como resultado da necessidade presente desde a infância de ir em busca de si mesmo. No processo de constituição de como ser no mundo a criança recorre ao desenho da figura humana para definir sua imagem e sua figura no mundo, expressando profundamente a construção de sua identidade e a necessidade de sua afirmação enquanto ser.

Analisando a questão por um ângulo inverso, reconhecemos que a figura humana é a forma que indicaria para a criança a possibilidade do desenho como figuração, e com esta descoberta se instalaria o “começo do fim” do rabisco: “Assim que descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, a criança contenta-se geralmente em desenhar objetos e não recorre com frequência à abstração. Seus desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem” (Mèredieu, 1997, p. 38). Esse processo encontra eco em nossa cultura, na qual, durante muito tempo, a arte foi predominantemente figurativa, influenciando a atitude de pais e educadores que não se cansam de perguntar aos desenhistas infantis: “*O que é isso?*” O desenho, portanto, que fora uma descoberta do bebê, se transforma numa brincadeira prazerosa e depois em um foco de socialização. Tal situação se configura especialmente na cultura escolar, onde ainda prevalece, como padrão do desenho didatizado, o valor plástico do realismo visual e do desenho em perspectiva, a partir do olhar de um ponto de vista único. Essa necessidade culturalmente produzida no adulto de enxergar figuras nos desenhos das crianças denota ainda a idéia de que a figuração é “(...) sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. Não necessariamente”, explica Derdyk (1989, p. 141): “Existem desenhos de crianças de dois, três e quatro anos com estruturas geométricas e abstratas elaboradíssimas.”



Figuras 52 e 53 – Dois desenhos de um mesmo menino. O primeiro feito com 1 ano e o segundo aos 2 anos de idade. O segundo desenho indica um maior controle do movimento.



Figura 54 – Esta bela figura humana desenhada por um garoto aos 4 anos de idade demonstra exemplarmente, através do uso em seqüência de hidrocores variadas no mesmo traçado, o controle do ponto de partida e do ponto de chegada no desenho. Denominado de “controle duplo”, este envolve a função de mecanismos espaciais representativos e perceptivos. Segundo Widlöcher (1971, p. 40), tais “aperfeiçoamentos técnicos dependem de um controle cada vez maior da motricidade e de uma integração crescente dos dados visuais a este controle motor. Eles estão ligados à maturidade biológica, facilitada sem dúvida pela repetição dos exercícios, mas essencialmente dependente dos condicionamentos neurológicos.”

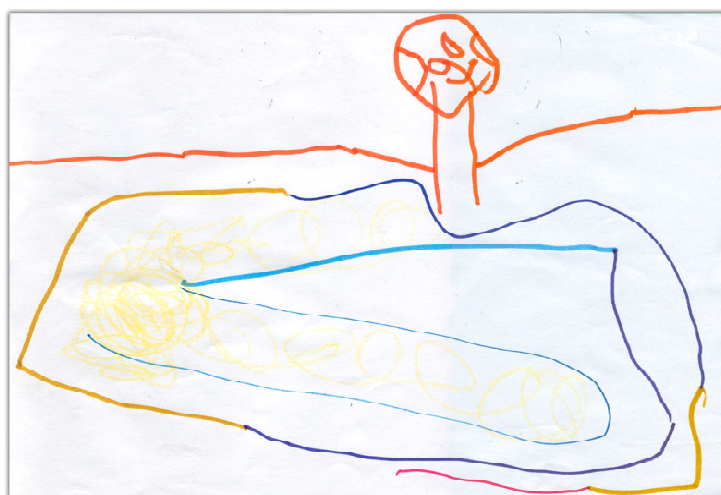




Figura 55 – Diante de seus rabiscos ilegíveis, perguntaram ao menino de 2 anos: “O que é isso?” Ele respondeu com naturalidade: “É um desenho”, confirmando o que diria “Sylvia Orthof”, ‘um desenho é um desenho, não precisa ser coisa alguma’.” (Camargo, 1990, p. 155)

Figura 56 – “Sou eu”, exclamou o menino de dois anos e meio. “Signo privilegiado e profundamente egocêntrico, o boneco se situa portanto na origem de toda a figuração – imagem-matriz do grafismo infantil” (Mèredieu, 1997, p. 35).

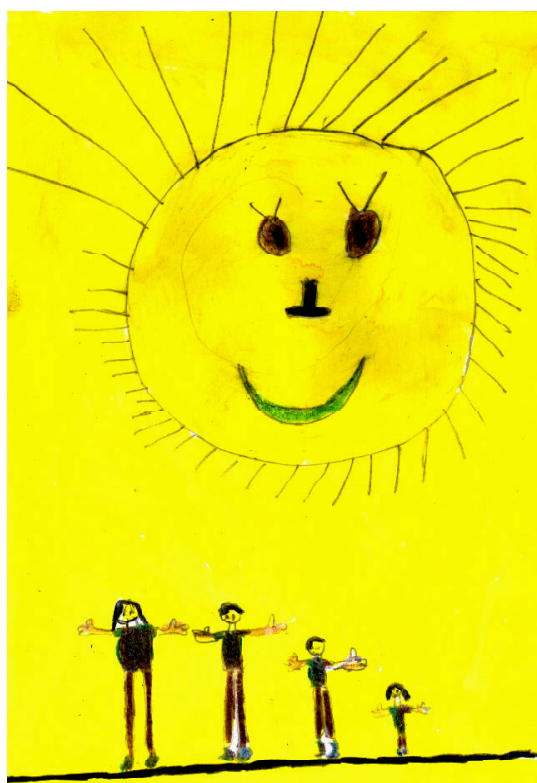


Figura 57 – Em nossa coleção de desenhos o sol com rostinho é muito recorrente. Considerado por muitos professores um estereótipo do desenho das crianças, poderia ser interpretado como permanência do sinal do antropomorfismo da mentalidade infantil: “O que a criança desenha, portanto, é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e difratada em múltiplos exemplares” (Mèredieu, 1997, p. 33). Consideramos ainda outra explicação possível: a derivação da figura humana a partir da forma do sol se torna de tal modo arraigada, que transforma-se posteriormente em sol com rosto.

“O rabisco tende certamente a desaparecer da produção infantil. (...) Fica assim ignorado e rejeitado o valor gestual e dinâmico desse tipo de grafismo que a arte contemporânea tende a reencontrar. Essa desgestualização é um eco daquela rejeição do corpo praticada pelo Ocidente. Como encenação do corpo que se exprime e se solta no gesto, o rabisco possui um valor dinâmico” (Mèredieu, 1997, p. 39).

Concluindo, vale enfatizar que a figura humana, sendo elemento permanente, produz uma continuidade no processo de construção do grafismo infantil. Muitas narrativas já foram feitas sobre esse processo, que é permeado por descobertas, tentativas e experiências. Entre elas destaca-se na literatura nacional a obra de Derdyk (1990), que produziu um trabalho exclusivo sobre o tema.²⁹ Embora em muitos aspectos suas análises não se coadunem com nossos objetivos específicos de pesquisa, nos basearemos em sua obra para referenciar o processo de construção da figura humana como desenho por parte das crianças.³⁰ Já alertamos para as críticas de que a construção da linguagem gráfica infantil não se repete igualmente entre todas as produções de crianças da mesma idade e não se apresenta regularmente de acordo com uma seqüência rígida, pois inúmeros fatores sócio-culturais, além dos psicológicos, são determinantes dos desenhos das crianças. Nosso esforço se completa ao tecermos um paralelo entre as proposições da autora e a nossa própria coleção de figuras humanas, como demonstração da necessária relativização do modelo diante de fatores múltiplos intervenientes na produção artística infantil.

A figuração do ser humano aparece como um todo nas primeiras incursões gráficas de um bebê.³¹ Essa característica pode ser observada desde os primeiros desenhos, pois desde então já se estrutura em torno de uma cabeça e de um centro, como também a partir de uma ‘espinha’ que lhe confere a noção de verticalidade. Mesmo que estes elementos gráficos estruturadores não apareçam explicitamente, eles organizam o campo visual em torno do qual se distribuem os outros elementos gráficos.

“A figura nasce de um centro, de um ponto, do toque, de um círculo, de um ovo, uma semente pronta a se expandir para todos os lados e sentidos, extensão e alongamento, na intenção de abraçar o mundo. O ponto de partida é o ser fechado sobre si mesmo. A cabeça geradora, o ventre que vê e sente tudo, a forma encerrada, o limite do limiar entre o eu e o mundo ali são depositados, na crença de que a criança pode comandar magicamente os movimentos do Universo” (Derdyk, 1990, p. 115).

Aos poucos, a sensibilidade tende a se apurar e o desenho-mandala da figura humana adquire tentáculos e extremidades. A imagem do todo vai se fragmentando e os membros se encaixam e se articulam com o centro. Paralelamente, as formas dos seus desenhos constituem

experiências de produção de limites para o espaço, que ajudam a criança a aceitar os limites dos jogos com regras, tão apreciado pelo grupo de pares, como pega-pega e esconde-esconde. Existe uma forte conexão entre o desenho e a experiência social e cultural que a criança desenvolve:

“O alargamento do corpo indica a noção de dimensão e direção. À medida que a criança vai contatando com uma quantidade maior de objetos, circulando mais livremente pelo espaço, discriminando sua relação corporal, captando estruturas cada vez mais complexas, deparando com regras que delimitam o que pode e o que não pode, defrontando-se com as normas de socialização que condicionam certos movimentos e a exploração do espaço, cada membro do corpo ganha uma especificidade maior” (Derdyk, 1990, p. 120).

Entre os desenhos de figuras humanas coletados durante as aulas de Artes Visuais da Escola-Parque, encontramos exemplares produzidos por crianças de 7 e 8 anos de idade, que correspondem à representação do corpo em sua forma global. Outros desenhos coletados, entretanto, trazem ao mesmo tempo traços de uma tentativa de representação mais detalhada da figura humana, denotando soluções gráficas que mesclam detalhes num conjunto ainda definido pela sua forma global (Figura 58). Mesmo nos desenhos que chamam a atenção pela ausência de quaisquer partes dos membros, podemos reconhecer alguns sinais de discriminação de detalhes do rosto. Outros apresentam os membros em proporção mínima expressando a forma humana através da imagem global do corpo, mas concomitantemente introduzem detalhes que denotam uma representação mais complexa. Em alguns exemplos as partes do rosto foram coloridas com cuidado e outros detalhes não foram esquecidos: o laço no cabelo, os brincos, os botões da roupa e os calçados de salto amarrados a altura do tornozelo, etc.

“Apesar de predominar a apreensão global da forma, e de esta absorver o aparecimento dos detalhes num conjunto único, enriquecendo o universo gráfico, não existe uma preocupação explícita, descritiva e analítica, referente à questão da anatomia e proporção do corpo humano. O que importa observar é que a articulação e o modo de formar a figura humana vão se aperfeiçoando e se expressando através de relações de justaposição, sobreposição, transparência e recorte” (Derdyk, 1990, p. 122).

A articulação entre os membros e o centro nem sempre acontecem de acordo com a morfologia natural. Não existe um compromisso da criança para com a proporcionalidade anatômica do corpo humano, mas sim uma tentativa de satisfazer, através do desenho, o desejo interno de se sentir no mundo. Ao mesmo tempo, ainda que intuitivamente, o pequeno artista utiliza o desenho como meio de comunicação: “O desenho pode alimentar essa relação de participação da criança no mundo, concretizando a elaboração de imagens sobre as quais a criança desenha, joga, imagina, projeta e vive com o corpo inteiro” (Derdyk, 1990, p. 115). Essa ausência de proporcionalidade – pudemos observar – destacou-se como característica dos

desenhos produzidos pelos alunos de 1^a e 2^a série. O tamanho da cabeça mais acentuado em relação ao tronco e aos membros, ou então os membros atrofiados e afinados em relação ao conjunto, quebraram o realismo e a veracidade, de certa forma pretendidos por alunos e professores (Figura 59). Acrescente-se uma outra explicação para essa característica: o tamanho do papel utilizado em algumas aulas (48 X 32 cm) dificulta a ocupação do espaço, de maneira proporcional, pelas crianças pequenas.

No processo de experimentação gráfica da representação da figura humana, a criança tende gradativamente a fragmentar e detalhar a forma global, definindo as partes conforme suas funções e usos particulares. A figura humana passa a ser representada com mais detalhes, como o pescoço, os membros, as mãos e os pés, os dedos, os cabelos, o rosto e o quadril, este delimitando a parte superior e inferior do corpo. Tais formas elementares progridem ao se conjugarem harmonicamente, retornando à figuração do corpo como um todo indivisível. Comparando, no espectro da coleção levantada na Escola-Parque, desenhos de crianças de 1^a e 2^a série com os de 3^a série, notamos que a figuração do ser humano de fato foi perdendo a forma global, adquirindo traços do desenho em perspectiva, como uma imagem fotográfica focada de um só ângulo. Essa tendência pode ser explicada pelo amadurecimento da criança, que a instrumentaliza para que aproxime seus desenhos das proporções do modelo, mas também pela força do processo de escolarização, determinante desse fenômeno. A Figura 65 (pág. 201) demonstra o ideal de figuração do ser humano do ponto de vista do realismo. Esse exemplar único da nossa coleção de desenhos feitos por crianças de 1^a e 2^a série denota perfeito equilíbrio das formas do corpo, aparentemente sem perder força no campo expressivo.

Dentro desse mesmo processo, a criança demonstra a compreensão das articulações corporais. Suas representações dão os sinais do movimento que o corpo é capaz, noção que se aperfeiçoa quando se combina à de direção e sentido, desafiando o equilíbrio do desenho de uma figura humana cada vez mais estabilizada. “Desenhar o corpo em movimento exige uma diferenciação maior do esquema corporal. A criança percebe o entorno, e o desenho começa a funcionar como uma câmara em movimento, circulando em torno do objeto, em nosso caso, a figura humana” (Derdyk, 1990, p. 123).

Vale ressaltar que, entre os desenhos de figuras humanas coletados durante a pesquisa de campo, notamos tentativas de expressão do movimento. Entretanto, a maioria das figuras foi desenhada em pé, de frente e com os braços pendentes, expressão de um corpo rígido. Uma menina de sete anos justificou: “*É a minha amiguinha do prédio tirando foto*” (Figura 60). Outras crianças afirmaram que a figura estava “andando” ou “passeando”, embora visualmente ela parecesse estática. Observamos ainda que o “movimento” dos braços foi o recurso mais

apresentado pelas crianças pesquisadas. Os braços abertos foram assim explicados: “*Sou eu abraçando alguém*”. Em oposição indicavam um singelo aceno: “*É a minha mãe dando tchau*”. Exceção foi o desenho de uma menina de oito anos que se retratou pulando corda. Embora a imagem esteja de frente, o detalhe dos pés estendidos, no contexto da figura aérea segurando a corda, foi suficiente para dar a noção de movimento ao desenho, sem roubar-lhe os traços do estilo infantil. Contribuiu para isso a posição baixa da corda, demonstrando a compreensão perfeita da sincronia do movimento (Figura 104, pág. 245). A dinâmica do corpo foi experimentada graficamente, em outros desenhos, através da abertura das pernas ou, mais sutilmente, pela expressão facial: como pelos olhos voltados para uma determinada direção, ou pela boca aberta, ou mesmo pelo rabo de cavalo desenhado lateralmente (Figura 61).

O detalhamento da representação da figura humana consolida-se no desenho infantil através dos elementos gráficos que a localizam no tempo e no espaço. Esses traços, marcas do contexto cultural, revelariam sobretudo as hipóteses de concepções de corpo e de sujeito que cada criança pesquisada projeta quando se apresenta ao mundo, ao representar seu próprio corpo no espaço do papel.

“Poderíamos dizer que, na construção da representação infantil da figura humana, interferem dados naturais, dados relativos ao desenvolvimento de cada faixa etária, e também um coeficiente sociocultural. Esse coeficiente sociocultural manifesta-se a partir de uma certa idade, numa escala crescente, resgatando outros elementos gráficos, contribuindo com códigos e convenções de representação pertencentes à sociedade ou cultura que tal criança vivencia. No desenho, esse coeficiente se expressa principalmente nos detalhes, na caracterização dos tipos e personagens, nas roupas e objetos, nas atividades e funções que o corpo humano exerce em tais territórios” (Derdyk, 1990, p. 110).

No início da idade escolar, na qual se enquadram os sujeitos por nós pesquisados, atuam com mais ênfase as convenções e códigos socioculturais de representação. Assim, as soluções gráficas construídas pelas crianças tendem a ser socializadas e interpretadas de modo mais explícito sob o foco cultural. Esse aspecto é decisivo no incremento dos detalhes culturais da representação da figura humana, pois de um lado a criança absorve o cenário e de outro reproduz visualmente tais informações na sua paisagem gráfica. Considerando a especificidade da pesquisa em foco, ou seja, a análise das representações corporais das crianças construídas pela sua relação com a mídia e a escola, ressaltamos que a parte que mais nos interessa nos desenhos coletados é aquela determinada pelo coeficiente sociocultural, “(...) detectada nos componentes que configuram essa paisagem cultural que a criança e o adulto vivem conjuntamente, seja através dos ‘objetos de civilização’ que ilustram tal paisagem, seja através de conceitos de tempo e espaço que enquadram uma visão de mundo (...)” (Derdyk, 1990, p. 110).

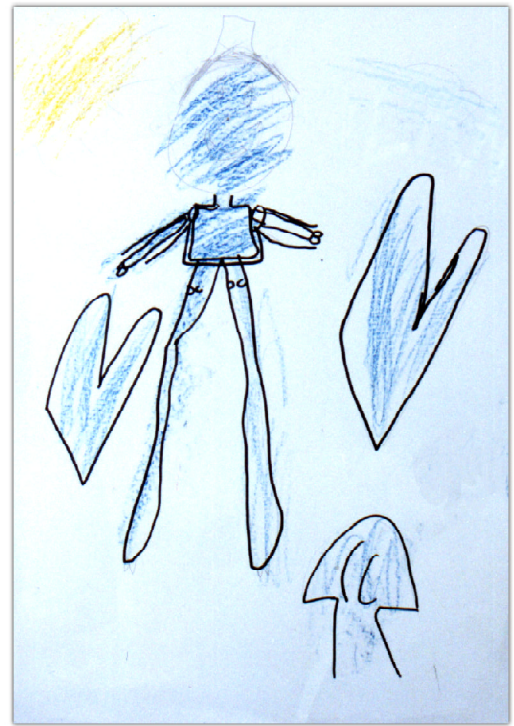


Figura 58 e 59 – As crianças costumam desenhar a figura humana e depois aplicam o traçado da roupa por cima, como se estivessem vestindo o seu boneco. Note-se no desenho da menina que, num conjunto ainda definido por sua forma global, a criança representou os detalhes do rosto e uma delicada paisagem no vestido. O menino, por sua vez, desenhou longas pernas. Ambas as crianças freqüentam a 1ª série.



Figura 61 – A menina vestida de longo e sapato alto foi desenhada por uma criança de 2ª série. Soluções sutis indicam movimento da imagem: o rabo de cavalo lateral está em oposição ao olhar.

Figura 60 – Desenho de uma aluna de 7 anos, moradora do Plano Piloto. A imagem apresenta-se em tamanho reduzido em relação ao espaço do suporte. Os olhos azuis foram desenhados com grandes cílios e sombrancelhas. A transparência dos pés, enfim, completam o estilo infantil. A esse respeito comentou a criança com humor: “Isso daí é uma caixa que ela meteu o pé.” A posição rígida da figura foi assim explicada: “É a minha amiguinha do prédio tirando foto.”



Por esse motivo, o desenho não pode ser interpretado fora de seu contexto e o pesquisador deve buscar conhecer os entornos sociais, culturais e familiares das crianças. Os desenhos são textos visuais produzidos por sujeitos datados, culturais e históricos, que revelam percepções da realidade. Nesse sentido, “estudar as produções infantis fora da gama das influências e pressões adultas pode levar a uma leitura falseada” (Mèredieu, 1997, p. 4). O desenho de uma criança deve ser lido no contexto de sua própria realidade e não sob a lente cultural do pesquisador. Somente assim “(...) aparecerá toda a pertinência do signo e a riqueza de suas conotações sociológicas. Tanto mais que o mesmo signo (sol, casa, chapéu, homem, etc) não tem forçosamente a mesma significação numa cultura e outra, remetendo, portanto, a um código social específico” (Mèredieu, 1997, p. 98).

Ressaltamos que a cultura corporal, nas amostras coletadas na Escola-Parque pesquisada, não está apenas visível na roupa, no cenário e em outros detalhes que caracterizam tipos e personagens, mas atua também de forma silenciosa e constante sobre aquela parte dita “universal” da figura humana. Isso nos propicia entrar novamente no clássico debate sobre as relações entre natureza e cultura. Entre os meninos pesquisados o exemplo mais típico de alteração na morfologia corporal é o desenho do bíceps volumoso, que representaria o *body-builder* (Figuras 86, 87, 88 e 89, págs. 225-226). No caso das meninas, destacou-se a representação de uma figura com tendência à anorexia (Figura 77, pág. 216). Outros exemplos muito incidentes indicam alterações físicas mais sutis, embora não menos significativas, como é o caso da expressão facial e do formato dos olhos, representando o *bad boy* (Figuras 94 e 98, págs. 225-226), ou o formato do cabelo “explodido”, influenciado por heróis virtuais dos desenhos animados japoneses (Figura 34, pág. 120). Há ainda o caso das meninas morenas que se retratam como loiras de olhos azuis, demonstrando que o efeito cultural sobre a representação do corpo humano pode se dar também na dimensão física do corpo.

“(...) a criança desde o nascimento desenvolve-se no seio de uma cultura que a marca profundamente. Não podemos subestimar a influência das imagens que a cercam e da linguagem de que dispõe.” O desenho “(...) é não só um testemunho da alma das crianças, mas também um produto de nossa civilização moderna” (Widlöcher, 1971, p. 24).

É verdade que os desenhos coletados impressionaram sob diversos aspectos, inclusive pela beleza plástica, pela simplicidade e criatividade. Porém, destaca-se a visível influência da televisão. Observamos, por exemplo, a importância que têm os mitos midiáticos ao analisarmos a representação dos auto-retratos. Casos como os das morenas que se tornam loiras e dos magrelos que se tornam macistes comprovam a inscrição nos auto-retratos, das marcas de seus ícones,

talvez como forma de saciar o desejo de ser o “outro”. Se por um lado “a construção da figura humana, em sua gênese, é um ótimo pretexto para observarmos o mapa da ampliação da consciência, através de um documento gráfico vivo e orgânico (...)”, conforme afirmou Derdyk (1990, p. 104), por outro é uma oportunidade de flagrarmos o processo de construção da visão de mundo infantil. Sob este aspecto a figura humana é uma modalidade de desenho importante para as crianças que nele se vêem como em um espelho. Mas não um espelho comum, e sim um ativo, cuja função seria mais ampla do que produzir um reflexo. O desenho da figura humana é um espelho vivo, um “espelho mágico” que se confirma não apenas como representação de uma realidade cultural instituída, mas como significação de corpos desejados e imaginados.

c) A relação entre a figura humana e o estádio do espelho

Parece-nos valiosa, como referência para o processo de análise dos dados, a associação entre as reflexões teóricas do desenho da figura humana e aquela conhecida por “estádio do espelho”, apresentada sob a perspectiva psicanalítica³² por Lacan (1996). Segundo esta última, o bebê, que até os 6 meses ainda teria uma visão fragmentada do próprio corpo, reconhece a sua imagem no espelho e poderá, a partir dessa experiência, constituir seu “eu” como produto de um processo de identificação. Lacan (1996, p. 97) também diz que esta experiência “(...) nos opõe a qualquer filosofia diretamente oriunda do *Cogito*”. Em suas palavras, o estádio do espelho pode ser compreendido “(...) *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise dá a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...)” (Lacan, 1996, p. 98). Assim, a representação da figura humana pelas crianças pesquisadas pode ser interpretada como uma revelação de suas identificações construídas socialmente e cuja matriz simbólica seria o “eu ideal”, formado a partir do momento em que o bebê reconhece como tal a sua imagem no espelho.

O reflexo de seu corpo como uma unidade no espelho desafia o bebê, que passa a gesticular e movimentar-se, embora ainda não domine a posição ereta, experimentando “(...) ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio ambiente refletido, e a desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas ou mesmo objetos que estejam em suas imediações” (Lacan, 1996, p. 97). Ao contrário do ser humano, o comportamento animal demonstra incapacidade de reconhecer sua própria imagem. A experiência do espelho leva o animal a contornar e explorar o lado oposto do

espelho e como nada encontra logo se desinteressa, afastando-se. Já a criança fica cativa da imagem virtual, que se torna para ela um anúncio do pensamento simbólico.

A psicanálise lacaniana sustenta sobretudo que o estágio do espelho revela o dinamismo libidinal, instalando no pensamento a estrutura ontológica do mundo: a discordância do sujeito em relação à sua própria realidade, ou seja, o conhecimento que se estrutura como paranóico. Koltai (2000, p. 96), complementa, indicando que se trata de uma teoria que permitiu ao psicanalista “(...) abordar a crise nas identificações que, em sua opinião, caracteriza o século XX. Segundo Lacan, esse fenômeno vem acompanhado pela desagregação das sociedades ocidentais e pelo agravamento dos efeitos sociais da ciência e da tecnologia”. Contudo, o estágio do espelho oferece, ao mesmo tempo, as condições para o desenvolvimento das funções de normalização da libido, isto é, as identificações secundárias. Essa referência constitui-se, portanto, na base do processo identificatório do sujeito, ou seja, a origem das identificações secundárias construídas pela tensão entre essa forma primordial e as determinações sociais. Dito de outra maneira, segundo Lacan (1996, p. 102), já a partir dos 6 meses, o indivíduo manifesta a “junção de natureza com a cultura”, ou seja, a capacidade humana de perceber-se como tal.

Outro aspecto de interesse de nossa pesquisa é a posição ontológica que o corpo assume no processo de formação humana no âmbito de teorias como essa em questão. O corpo aparece como dimensão psicológica e social estruturante da identidade do ser, pois a sua imagem, que antes era despedaçada e que o espelho pode revelar como inteira, é a condição primordial para a formação do eu. Tal como ocorre com relação à figura humana nos primeiros desenhos das crianças, no estágio do espelho a visão observada pelo bebê é de seu corpo como uma totalidade. “É que a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como *Gestalt*, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constitutiva do que constituída (...)” (Lacan, 1996, p. 98). Essa *Gestalt* compõe-se de dois aspectos: num contorno de imagem que a fixa e numa simetria que a inverte, em contraposição aos gestos e movimentos que o bebê ensaia tentando dar-lhe vida.

Trata-se, portanto, de um conceito do processo de identificação do eu como sendo realizado de fora para dentro, rompendo com a visão tradicional, segundo a qual o eu se constituiria através de sua exteriorização, ou seja, de uma projeção. Neste sentido, se contesta toda a tradição oriunda do *Cogito* cartesiano, conforme já dito anteriormente. A explicação para a identificação como efeito do estágio do espelho é dada através da prematuridade e da dependência real e absoluta do pequeno ser humano que acaba de nascer em relação ao outro – em geral a mãe –, fato que lhe impõe a necessidade da identificação e o condenaria à socialização. A imagem especular configura-se sobretudo como uma visão do outro, que lhe antecipa a sua coordenação motora e seu futuro corporal definido numa imagem como um todo.

Esse processo foi caracterizado pelo psicanalista como uma satisfação narcísica do eu, pois “a imagem do semelhante regozija a criança, que a ama porque vê nela aquilo que lhe falta: unidade, controle, liberdade motora” (Koltai, 2000, p. 100). Portanto, a imagem é libidinal trazendo a tona o desejo do outro.³³ Por essa razão, “para Lacan, a experiência especular se inscreve no inconsciente e a posição de alienação da criança em relação à sua imagem dará lugar à imago do duplo como representação de um modelo ideal que recobrirá o alter-ego” (Koltai, 2000, p. 99).

“Nesse sentido, para Lacan está presente a função primordial do outro, aquela que colocará em jogo a dialética do desejo, em cuja dependência o sujeito se esforçará em advir. Lacan deixa claro que o que constitui o sujeito é justamente aquilo que o aliena, já que a formação do eu passa pela imagem do outro. (...) Ambigüidade fundamental, uma vez que a imagem especular que confere seus atributos de unidade e perfeição ao humano é uma imagem que vem de um outro, que pertence a outro espaço” (Koltai, 2000, p. 100).

A primeira experiência de uma criança diante do espelho dá origem à “(...) permanência mental do *Eu*, ao mesmo tempo que prefigura sua destinação alienante; é também prenhe das correspondências que unem o *Eu* à estátua em que o homem se projeta e aos fantasmas que o dominam (...)” (Lacan, 1996, p. 99). O estágio do espelho, portanto, oferece a noção do “outro”, paradoxalmente, a partir da sua própria imagem corporal. O bebê, ao tentar animá-la euforicamente, utiliza-a como instrumento, tanto de reconhecimento de si quanto de relação com o mundo exterior, vivendo o sentido de ambigüidade que o confronto entre duas dimensões do evento oferecem, isto é, a dialética da conexão entre o *Eu*³⁴ e a existência socialmente elaborada.

Como função do estágio do espelho o contato do bebê com a sua realidade é, por sua vez, provocado pelo conjunto especular do reflexo do espaço que contextualiza o seu “duplo”, acrescentando o problema da significação do espaço para a formação do ser humano. A captação espacial manifestada pelo estágio do espelho fundamentaria assim a relação entre o *Innenwelt* (mundo interior) com o *Umwelt* (mundo circundante). O conhecimento paranóico produzido pela dialética do social, manifestado pelo ser humano adulto através da sua insatisfação diante da realidade, é semeado na fase especular pela sensação de insuficiência orgânica natural do recém-nascido, provocada por sinais de mal-estar e falta de coordenação motora. Enfim, para Lacan (1996, p. 100),

“o estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim o

rompimento do círculo do Innenwelt para o Umwelt gera a quadratura inesgotável das enumerações do eu.”

Em suma, ao instrumentalizar o bebê para o recorte de sua figura no mundo, o estágio do espelho introduz a experiência de percepção de um “eu” que se distingue de um “outro”. Esse processo de diferenciação se estenderá por toda a vida, mas notabiliza-se nos primeiros anos pela sua intensidade e significado fundamental na formação da consciência de si. A esse respeito, Derdyk (1990, p. 103), faz um paralelo entre os processos de apreensão da forma e de delimitação pela criança da fronteira entre o eu e o mundo exterior: “A forma, expressa pela sua finitude, seja pela linha limite indicando os territórios, seja pelos vazios presentes, seja pela sua estrutura global, seja pela maneira de formar e articular os elementos gráficos, proporciona os caminhos da distinção em meio ao redemoinho da indiferenciação.”

O estágio do espelho poderia, enfim, ser compreendido como a primeira oportunidade da criança se ver enquanto uma forma distintiva em relação às outras que são refletidas pelo conjunto especular, noção fundamental para o contínuo processo de sua identificação enquanto indivíduo dentro de um contexto. O seu próprio corpo é antes a forma essencial que torna possível a distinção entre o “eu” e o “outro”, dimensão estruturante da caminhada pela construção da identidade como resultado das sínteses entre o “eu” e a realidade sócio-histórica.

Apenas na perspectiva assinalada, algumas atividades de produção de figuras humanas na Escola-Parque, notadamente os auto-retratos, basearam-se na observação de si no espelho como ponto de partida e referência para o desenho. Duas possibilidades foram registradas: em alguns casos o desenho correspondia, pelo menos esquematicamente, às características físicas do autor, mas em boa parte dos trabalhos o que se percebeu foi a produção do auto-retrato a partir de dados simbólicos que a criança cultivaria em torno da noção de corpo. Em outras palavras, as crianças não se inibiram em desenhar-se conforme seu conceito de “corpo ideal”, como veremos mais adiante na análise dos dados propriamente dita. Essa experiência do espelho com as crianças pesquisadas, à semelhança da provável vivência em fase anterior, representou uma reedição do processo de alienação infantil, neste caso registrada graficamente. As professoras, preocupadas com essa discordância entre os dados da realidade física corporal dos alunos e sua representação no trabalho de produzir um auto-retrato, procuram alertar os alunos para sua alienação. Mas em muitas situações as crianças conseguem escapar a esse tipo de controle e escolhem não a si mesmos, mas outra pessoa como modelo para o desenho da figura humana. Esse outro, em alguns casos, corresponderia ao “eu ideal”, pois sabe-se que mesmo desenhando o outro a criança não deixa de desenhar a si mesma. Poderíamos dizer que desse modo a criança se aliena ao desenhar a figura do outro. Em resumo: “A criança está sempre se desenhando, ao

desenhar o outro, desenha a si; ao desenhar a si desenha o outro (o eu influenciado).” Ou, nas palavras de Camargo (1990, p. 161): “Desenhar é desenhar-se – é desenhar-se a si próprio. Ninguém desenha sem desenhar-se a si mesmo, querendo ou ‘sem querer’.”

Como referência para a análise de tais observações de campo destacamos a explicação de Koltai (2000, p. 102) segundo a qual inicialmente, o estágio do espelho se referia a um tipo originário de alienação onde a imagem do próprio corpo é a imagem do outro. A evolução da teoria lacaniana progrediu no sentido de desvelar o caráter simbólico daquela alienação, que faz o discurso do outro tornar-se o inconsciente. Desta forma, imaginário e simbólico se distinguiriam:

“De um lado, há a relação imaginária, que diz respeito à visualização do outro como conhecido, que é uma relação de exclusão, fundamentada na destruição do outro, no ‘ou eu ou o outro’, no ‘ou eu o mato para me livrar dessa imagem insuportável, ou é ele quem me mata para me roubar a mim mesmo’. E há, por outro lado, a relação simbólica que supõe a coexistência por meio de um pacto. Da mesma maneira, lá onde o imaginário dirá respeito ao conhecimento paranóico, ao amor, ao ódio e à ignorância como paixões do eu, o simbólico se referirá ao desejo do sujeito como desejo do outro, à subjetivação do outro por meio da palavra que reconhece para além do conhecido.”

Concluindo, do ponto de vista das teorias sobre a infância, o estágio do espelho nos ensinaria por um lado o conceito de que a criança é um ser dependente, considerando a condição de prematuridade em que o humano nasce³⁵. Por outro lado a experiência do espelho pode ser considerada o marco inicial de sua “independência”. Essa última compreensão nos leva ao conceito de criança capaz, produtora de cultura e portadora de história. Por isso o estágio do espelho caracteriza-se menos como um desenvolvimento genético e mais como um advento histórico que organiza a estrutura do sujeito.

Lacan (1996) partiu de um aspecto do comportamento infantil diante do espelho para elaborar sua teoria prima. Esta localiza a gênese do *Eu*, cuja função será a ocupação de um dos dois campos de luta opostos em que o sujeito se embaraça na construção política de seu devir como fruto das sínteses daí resultantes. Esse processo dialético teria como ponto intermediário a passagem do “*Eu* especular” para o “*Eu* social”, que se caracteriza pela tendência alienante de “(...) identificação com a *imago* do semelhante e pelo drama do ciúme primordial. (...) momento que faz todo ser humano pender decisivamente para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem (...) (Lacan, 1996, p. 101). A libido desse momento, designada como “narcisismo primário”, é fonte do comportamento agressivo, cuja normalização dependerá da intermediação cultural. É assim que começa a “verdadeira viagem”, a viagem humana como tal (Lacan, 1996, p. 103).

Na bagagem, o espelho parece ser uma peça indispensável. No começo dessa viagem os primeiro espelhos são, provavelmente, os olhos da mãe. Mas outros espelhos imaginários ainda se farão imprescindíveis no itinerário, como a experiência estética em geral, sobretudo o teatro, a fim de manter viva a capacidade humana de se observar a si mesmo.

4.3 – O jogo dramático como espelho mágico da infância

*"O olho é uma espécie de globo,
é um pequeno planeta
com pinturas do lado de fora (...)
mas por dentro há outras pinturas
que não se vêem:
umas são imagens do mundo
outras são inventadas
o olho é um teatro por dentro
E às vezes, sejam atores, sejam cenas
E às vezes, sejam imagens, sejam ausências
formam, no Olho, lágrimas."*

(Mapa de anatomia: o olho, Cecília Meireles)

Assim como o desenho, o teatro caracteriza-se entre os atos primários das crianças, como uma descoberta. As brincadeiras de faz-de-conta, de imitação e de simulação realizadas espontaneamente, entretanto, tornam-se, gradativamente foco da cultura. Para abordar esse processo, situamos teoricamente o teatro como mais um dos espelhos imaginários da infância vivida na Escola-Parque 210/211 Norte. Em nossa abordagem, acrescentamos ainda o debate conceitual entre “jogo dramático” e “jogo teatral”, que delinea atualmente o campo da relação entre teatro e educação, produzindo referências significativas para a análise da experiência estética infantil.

Considerando a especificidade curricular da Escola-Parque, tivemos oportunidade de acompanhar os sujeitos durante o trabalho de investigação, por meio de atividades teatrais. O teatro, que se utiliza da linguagem corporal como forma direta de comunicação, oportunizou uma arena privilegiada de observação de nosso objeto: a análise das representações e expressões

corporais das crianças pesquisadas. Em muitos casos o teatro esteve integrado a outras atividades artísticas praticadas pelas crianças na Escola-Parque 210/211 Norte, como o desenho, a música e a dança, o que ampliou significativamente nossa pesquisa, criando um conjunto de informações inter-relacionadas.

a) O jogo entre “drama” e “teatro”

Anteriormente, comparamos o processo de experimentação dos desenhos por parte das crianças ao choro do bebê. Poderíamos ainda fazer um paralelo destes primeiros com o teatro. Relembramos que o bebê sente uma falta ou desconforto e chora. A mãe prontamente o atende e assim ensina-lhe que se chorar será acolhido e apoiado por ela. O bebê, em algum momento de suas primeiras descobertas, experimenta chorar mesmo sem sentir uma determinada necessidade e a mãe aparece para acalmá-lo. Seria o choro o primeiro teatro do bebê? Provavelmente algumas mães interpretariam a “manha” de seus filhinhos e filhinhas desse modo, embora poucas a considerariam uma “representação”, que, de acordo com algumas concepções de ser humano e de linguagem, se constituiriam como a gênese de novas realidades³⁶. De toda maneira, pode-se considerar que

“O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver - ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação e o NÃO-EU, isto é o outro” (Boal, 1996, p. 27).

Nesse sentido, a teoria do estádio do espelho de Lacan (1996), anteriormente apresentada, pode ser mantida como referência parcial para compreendermos, além do desenho, também o teatro. Isto porque a experiência estética em geral ofereceria ao ser humano um espelho imaginário. O teatro, especificamente, é caracterizado como a “(...) capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O auto-conhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas” (Boal, 1996, p. 27).³⁷ Sobretudo não se dissocia a idéia de “visão” da palavra teatro, pois etimologicamente a palavra grega tem o sentido de miradouro, um lugar de onde se vê.³⁸ Em princípio, o ser humano

apresenta a capacidade de se auto-observar em todas as situações de vida: pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir e de pensar. Essa seria a essência do teatro, compreendido como atividade humana em que o ser social, ao mesmo tempo, realiza-se como espectador e ator de si.³⁹ Essa figura do “espectador-ator”, vivenciada através do teatro como um espelho imaginário, não é neutra e, portanto, também age sobre o ator. Deve-se acrescentar então que o teatro, como antes referenciado para o desenho, seria um espelho vivo, ou como diria Brougère (2000), um “espelho mágico”.

Reiteramos que a atividade artística infantil pode ser vista como um espelho deformante da sociedade e da cultura, pois sua superfície não é neutra. O espelho da arte é seletivo e reflete certos comportamentos e certos objetos do ambiente social, criando uma imagem original sobre a realidade, pois não “passeia” por todos os caminhos da vida. Tal como afirmou Brougère (2000, p. 35) em relação ao mundo da boneca, nossa hipótese é a de que a arte feita pelas crianças “(...) reflete mais uma imagem social da realidade do que a própria realidade social”, configurando-se como um reflexo do reflexo. Espelho de um espelho, as atividades teatrais, assim como o desenho, a música e a dança configuraram-se em nossa pesquisa em um complexo jogo de espelhos. Para as crianças, por sua vez, a Escola-Parque pode ser vista como uma grande sala de espelhos, daquelas que existem desde a muito tempo nos parques infantis. Em relação à esta investigação, especificamente, o que interessa analisar é o que a criança faz com a arte como espelho da corporeidade.

A fim de aprofundar um pouco mais a noção teórica de arte na infância trazemos o debate conceitual entre “jogo dramático” e “jogo teatral”. Esse debate, que permeia a relação entre teatro e educação, se constituiu historicamente no movimento de reinvenção do teatro tradicional, baseado no espetáculo, na técnica do ator profissional⁴⁰ e nas obras clássicas. Destaca-se sobretudo no contexto da inclusão do ensino do teatro nas escolas. No Brasil ocorreu a partir da LDB Nº 5692/70, que tornou obrigatória a educação artística no sistema oficial de ensino. Por um lado esse novo contexto oportunizou o acesso à linguagem teatral como parte da formação de crianças e jovens e por outro criou novas necessidades de pesquisa da relação entre teatro e pedagogia. Essa pesquisa, por sua vez, tem girado em torno de duas justificativas, distinguidas por Elliot Eisner, para o ensino da arte:

“A abordagem mais difundida na história da arte-educação é designada pelo autor como ‘contextualista’, que enfatiza as conseqüências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos. Dentro da orientação contextualista, alguns programas ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos e outros, as necessidades sociais. O autor opõe a esse tipo de orientação a abordagem ‘essencialista’ da educação artística, que considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a de outros

campos de estudo. Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca” (Koudela, 1998, p. 17-18).

Visando superar o conceito tradicional de teatro como produto de exibição, produziu-se e difundiu-se a noção de “jogo dramático”, cuja finalidade, ao contrário da visão tradicional de preparação do ator profissional, seria o desenvolvimento da criança em sua totalidade, por meio da “livre-expressão”. O precursor desta idéia de origem anglo-saxônica foi, segundo Koudela (1998), Winifred Ward, que transportou os postulados do movimento da Escola Nova para o teatro, desenvolvendo princípios e técnicas e popularizando a atividade por meio de sua vasta produção acadêmica. Entre nós, o material mais difundido é a tradução de parte da obra de Peter Slade (1978), intitulada “O jogo dramático infantil”, que também desenvolveu extenso trabalho experimental na Inglaterra.

“No drama, isto é, no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos (Slade, 1978, p. 18).

O teatro educacional, de acordo com essa visão, deveria oportunizar às crianças a brincadeira de suas histórias espontaneamente, auxiliando desse modo no seu desenvolvimento emocional e contribuindo para o processo de interação social. Mesmo antes de ser incluído como matéria de ensino obrigatória na escola brasileira, o teatro fora referenciado nesse tipo de acepção. É o caso do projeto “Teatro-Escola de São Paulo”, que, embora organizado em torno de espetáculos infantis, se baseava na idéia de que a função mais importante do teatro para crianças seria a educação. Para Tatiana Belinky e Júlio Gouveia, que coordenaram o projeto entre 1949 e 1964, o teatro, sobretudo, oportunizaria uma educação crítica.

“No palco, devemos criar situações e conflitos que precisam ser resolvidos. E a maneira encontrada para essa solução vai desencadear na criança processos mentais que a levarão a formular conceitos de comportamento e de relacionamento adequados para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Assim, a maior assiduidade da criança ao bom teatro acaba por colocá-la em contato com toda sorte de situações e conflitos, ampliando, por extensão, os seus próprios processos mentais. Através desse mecanismo o teatro se torna uma das poucas agências educacionais que, ao invés de ‘fazer as cabeça’ da criança (expressão horrorosa, tão em moda em nossos dias), abre a cabeça da criança, tornando-a apta a avaliar por si mesma o ‘bom’ e o ‘mau’, o ‘certo’ e o ‘errado’.” (Belinky e Gouveia, 1990, p. 33)

Mas é na pedagogia do teatro que a tendência contextualista se difundiu de modo mais marcante, pois seu mote seria resguardar a espontaneidade da representação, evitando o ensino de gestos e de textos decorados. Essa concepção gerou uma dicotomia entre “drama” e “teatro”, provocando uma reação crítica em uma parcela dos estudiosos, que se situam politicamente visando a identidade de sua área de atuação no plano da formação humana, incluindo o sistema oficial de ensino. A tendência essencialista questiona, entre outros aspectos, que “(...) a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento” (Koudela, 1998, p. 25).

“Com o objetivo de convencer os professores tradicionais de que uma abordagem criativa da arte dramática não é apenas desejável mas também essencial para a criança, passou-se a negar os valores teatrais da atividade. De fato, especialistas na área definem títulos e termos alternativos para enfatizar a diferença entre Teatro, como arte adulta, e o jogo dramático, manifestação espontânea da criança” (Koudela, 1998: 20-21).

A partir da problematização radical da tradição do teatro e como contrapartida ao “jogo dramático”, considerado insuficiente enquanto paradigma pedagógico para o teatro compreendido como manifestação artística de linguagem própria, a proposta de Spolin (2000) sugere o “jogo teatral”. Trata-se de oportunidade educacional para todos aprenderem a linguagem do teatro, como parte significativa da formação humana, e não apenas para atores profissionais ou amadores. Contudo, essa aprendizagem não se fundamenta em técnicas artificiais do teatro tradicional, nem tampouco em livre expressão dramática, mas através de atividade aceita pelo grupo, limitada por regras⁴¹ e acordo grupal. Os valores lúdicos, tais como a espontaneidade⁴², o entusiasmo, a fantasia, o mistério e a gratuidade são importantes para a realização dos jogos, nos quais se destacam o improviso⁴³ e o exercício da criatividade. A proposta do “jogo teatral” se caracteriza pela ênfase nos elementos teatrais do drama, utilizando o jogo como experiência estética. Objetiva-se com essa metodologia extrapolar os limites do gesto espontâneo, tornando-o manifesto e com significado. “O processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade” (Koudela, 1998, p. 44). Por essa razão entendemos que em alguma dimensão o jogo entre “drama” e “teatro” também forme uma parceria.

A citada autora produziu um método de ensino para os “jogos teatrais”, que surgiu a partir da história de reinvenção do teatro em busca de novas formas de comunicação, no contexto norte-americano. Esse método está amplamente descrito no volume “Improvisação para o teatro”

e seu objetivo é construir soluções de problemas por meio da linguagem teatral, no lugar de produzir desempenhos padrões ou meramente simular uma cena. O “jogo teatral” sobretudo dá vida à cena, tornando-a real. Desse modo, no lugar da auto-expressão, a experiência estética se realiza com mais definição. Ressalte-se que “a principal diferença entre o jogo dramático e o jogo teatral está na relação com o corpo. O puro fantasiar do jogo dramático é substituído no processo de aprendizagem através do jogo teatral, por uma representação física e consciente” (Koudela (1995, p. 31).

“O conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No jogo, o grupo lida portanto com a realidade próxima. O conteúdo manifesto é trabalhado na realidade do palco, sendo objetivado pela necessidade de comunicação com a platéia. A ‘técnica’ é substituída pela conquista desse processo de comunicação e o Foco é o instrumento de descoberta da linguagem. A partir da relação de jogo, a aprendizagem não é compartimentada. O sentido da descoberta visa não apenas à criação de realidade no palco, mas implica a transposição do processo de aprendizagem para a estrutura total do indivíduo” (Koudela, 1998: 64-65).

O jogo entre “drama” e “teatro” é terminológico⁴⁴, metodológico, mas principalmente epistemológico. Embora esta seja uma polêmica importante para o teatro na escola, não se trata aqui de entrar no mérito da metodologia de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. Muito menos questionamos sua importância para a formação humana, pois escapa do alcance desta tese. Entretanto, alguns aspectos desse debate dizem respeito à pesquisa com crianças. Em primeiro lugar ressaltamos a questão do imprevisto e da “liberdade” de atuação em cena oferecida aos alunos durante as aulas de Teatro por nós assistidas na Escola-Parque 210/211 Norte. Interpretamos esse “teatro livre” como um espaço de apreensão da cultura e também como um jogo de criatividade e transgressão. “A representação pode tornar-se a manifestação mais caricata do gesto imitativo superficial, como pode ser carregada de significado. O limite é frágil, principalmente quando trabalhamos com adolescentes ou crianças” (Koudela, 1998, p. 64). Portanto, a expressão dramática dos alunos nas aulas de teatro não pode ser tratada como um espaço desvinculado da cultura, a começar pela própria linguagem corporal, sua forma de comunicação básica. A espontaneidade, por sua vez, se considerada dentro dos limites históricos e sociais vivenciados pelas crianças, supera aquela noção ingênua da “livre-expressão”, desmascarando o conceito de imprevisto “natural”.

b) Os lugares do teatro na pesquisa de campo

Foi através de uma professora de Teatro que chegamos até à Escola-Parque 210/211 Norte em nossa primeira visita àquela instituição. Este é um dos motivos que torna o teatro especialmente significativo para o trabalho de tese. Outro se refere à semelhança entre uma aula de Teatro e uma de Educação Física, o que facilitou nossa observação. Ambas as aulas são enfocadas em torno de atividades corporais e organizadas através de um aquecimento, de um jogo e de um relaxamento final. Boal (1996, p. 42), diria que o elemento essencial do teatro é o ser humano e na visão desse teatrólogo “o ser humano é, antes de tudo, um corpo.”⁴⁵ Além disso, o comportamento dos alunos é muito (a)típico durante estas aulas, pois estão em constante movimento, explorando o espaço e o contato corporal. O professor de Teatro, assim como o de Educação Física, lida com alunos “espalhados” pelo ambiente da sala, o que exige estratégias específicas, como dirigir-se aos pequenos grupos, utilizar estímulos que provoquem o aglomerado dos alunos permitindo a comunicação com todos simultaneamente e mesmo levantar o tom de voz.

Acerca da ocupação do espaço por parte das crianças durante as aulas de Teatro que aconteciam tanto em salas de aula, quanto no próprio Teatro de Arena⁴⁶ ou ainda no palco do Auditório⁴⁷, confirmamos em nossa observação de campo as palavras de Slade (1978, p. 21) acerca do comportamento infantil:

“Em torno de sete anos ou pouco antes, torna-se aparente o estágio dos bandos, turmas, porque os companheiros são uma parte importante da vida normal dessa idade. A turma se desenvolve em torno de um líder com ‘eu’ forte, ainda não totalmente preparado para se integrar no grupo. (O eu forte é uma personalidade intermediária entre a criança e o adulto, para os outros membros da turma.) Com o estágio da turma, o círculo se subdivide em círculos menores. Esses são tanto simbólicos como sintomáticos da própria turma e muitas vezes contêm membros de um estreito relacionamento social real.”

As atividades de ensino de Teatro na escola pesquisada se estruturam basicamente em duas modalidades: as aulas e os espetáculos. Estes últimos são precedidos de ensaios e podem ser produto ou adaptação de uma peça da dramaturgia clássica ou contemporânea, ou mesmo resultado de uma apresentação montada com a participação dos próprios alunos e apoiada pelos docentes. Neste último caso o espetáculo tende a constituir-se uma parte do processo e não uma finalidade em si mesma, ou seja, não se torna um produto limitado à exibição. O importante a se ressaltar é que muitas aulas de Teatro não são dirigidas diretamente para espetáculos ou apresentações. Nesse sentido, a modalidade que mais nos auxiliou como instrumento de pesquisa

foram as aulas, pois se consubstanciavam como experiência vivencial que permitia a exploração de si mesmo e do mundo circundante por parte das crianças, através do espírito de faz-de-conta, do improviso e da criatividade.

As aulas, conforme já nos referimos anteriormente, são, em geral, propostas aos alunos a partir de uma “idéia” a ser vivenciada teatralmente. As idéias foram apresentadas de diversas formas: um tema, uma situação do cotidiano, uma fantasia absurda, uma pergunta, uma estória lida ou contada, uma imagem, uma música, um cenário ou ainda um conjunto de trajes diversos. Em seguida, os alunos se reúnem em grupos, conversam sobre a cena e experimentam dramaticamente a idéia em pauta. A atividade exige participação coletiva, confiança, respeito e cooperação entre as crianças.

Em outras palavras, nas aulas, as crianças elaboram soluções teatrais às idéias enfocadas, que são apresentadas por uns e assistidas por outros, no tempo da própria aula. Essa atividade produz um grande foro de debate sobre uma idéia qualquer, através do jogo. São produzidas de improviso várias possibilidades de interpretações teatrais para um mesmo tema. Nesse sentido, tais atividades podem ser explicadas pelo conceito de jogo dramático: “(...) maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (Slade, 1978, p. 17-18). Em relação aos alunos que assistem ao jogo dos seus colegas – a “platéia” –, o que se observou sobretudo é a sua atividade, pois os alunos costumam utilizar vários elementos teatrais de um determinado grupo em sua própria improvisação. A “atividade” da platéia, além desse aspecto, cria um ritmo alternado com a atividade do jogo em si, possibilitando diferentes processos de aprendizagens, destacando-se o que se dá entre as próprias crianças.

“Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao – ‘eu faço eu luto’. No drama, i. e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. (...) Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro⁴⁸, mas no geral trata-se de drama, e a aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos” (Slade, 1978, p. 18).

Além dessa atividade, nas aulas de Teatro as crianças tem oportunidade de vivenciar diversos jogos e brincadeiras e alguns professores estimulam o desenho, como linguagem complementar à atividade teatral. Ao final de algumas aulas, como atividade calmante, o palco é desenhado com giz, como se as crianças estivessem marcando seu território. Em uma ocasião os alunos trabalharam em duplas: enquanto um se deitou no chão de madeira do palco do Teatro de Arena, o outro contornava o corpo com giz. Desse modo experimentaram a anatomia humana com os traços reais produzidos através do aproveitamento da dimensão espacial no processo de

aprendizagem. Todavia, nem sempre as crianças se limitaram à anatomia do colega em seus riscos de giz, desenhando um corpo imaginário (Figura 86, “O Fortão”, pág. 225). Ressalte-se que a prática do desenho teria, sobretudo, uma função significativa para o jogo dramático, pois poderia melhorar a proporção e a percepção do espaço, produzindo a noção de equidistância.

“Uma criança pequena que pode ser vista correndo num padrão de S, ou de estrela, ou de triângulo, também produz essas mesmas formas no papel, nesta idade e, à medida em que vão cessando as colisões com os companheiros em movimento no espaço do chão, a composição pictórica vai melhorando também. Isto acontece porque as crianças começam a distinguir a diferença entre massa e espaço ao experimentá-las em três dimensões (jogo pessoal). Elas percebem o próprio corpo e a distância entre elas e cada uma das outras pessoas. Com a prática que o drama (jogo dramático) traz, as colisões cessam mais cedo e isto por seu turno acarreta melhoria na arte” (Slade, 1978, p. 23).

Como exemplo de jogos dramáticos podemos citar uma aula dirigida às 1^{as}, 2^{as} e ainda 3^{as} séries, que se iniciou com um trabalho de formação corporal – alongamentos, deslocamentos e relaxamento – acompanhado de música popular brasileira contemporânea e culminou com a representação da vida cotidiana de cada criança. A professora montou pequenas “placas” indicando os cômodos de uma casa – quarto, cozinha, banheiro, sala de televisão, cantinho do animal, e também o quintal ou área de lazer – que foram fixadas nas paredes do teatro, desenhando imaginariamente a planta arquitetônica de uma residência. Estas indicações foram suficientes para instigar nas crianças o cenário completo de uma moradia. A professora solicitava que todos deitassem-se a vontade no palco e partindo do relaxamento – o sono – as crianças “acordavam” e representavam o seu dia-a-dia, passando pelos ambientes do palco. As crianças demonstraram entusiasmo durante a atividade, que oportunizou refazer a rotina diária de cada um. Elas aparentemente se divertem e sentem muito prazer em realizar cenas simples, mas que estão diretamente relacionadas consigo. Notou-se também a diferença de comportamento afetivo-corporal, por exemplo, entre o ambiente da sala de televisão e o parquinho. No primeiro as crianças sentam-se e ficam imóveis olhando a tela. Já no parquinho elas correm, pulam, sorriem, se abraçam e vibram. O cantinho do animal foi representado com muita afeição pelos bichos que são acariciados e tocados. Já na cozinha e no banheiro, as cenas eram realizadas rapidamente, denotando a funcionalidade desses ambientes.

Em outra turma de Teatro o cotidiano das crianças foi abordado através de um jogo. Com todos organizados em forma de grande círculo, a professora fazia seqüencialmente várias perguntas sobre fatos da vida das crianças e quando a resposta fosse positiva, a criança deveria levantar-se e trocar de lugar. As perguntas eram, entre muitas outras, as seguintes: *Quem escovou os dentes? Quem tomou leite? Quem gosta de salada? Quem não almoçou hoje? Quem tem*

irmãos? Quem não viu televisão hoje? Quem tem videogame e adora jogar? Quem adora jiló? Quem adora bife de fígado? Quem usa maquiagem? Quem assiste novela? Quem tomou banho? Aparentemente banal, este jogo propiciou um clima de participação em todas as turmas que acompanhamos em uma tarde de trabalho de campo. O que se nota é uma necessidade das crianças de reverem, refazerem e conversarem sobre a sua própria vida no ambiente escolar. Atividades como essas parecem propiciar-lhes um preenchimento de caráter psicossocial de prováveis vazios do contexto de construção de suas identidades e de suas histórias de vida. Para a pesquisa, por outro lado, representaram oportunidades lúdicas de levantar dados sobre os sujeitos, conhecer mais de perto suas realidades culturais, econômicas, sociais, condições de saúde, alimentares, familiares e ainda hábitos diversos.

Outro exemplo de aula é aquela em que a professora oferece uma arara de trajes variados. Cada criança escolhe um para vestir e representar no palco, enquanto os demais observam a cena. A professora sugeriu: *“Vamos fazer uma brincadeira com roupas, sapatos, chapéus e outros acessórios. Cada peça pode ser o que você quiser!”* Neste caso as crianças tendem a escolher figurinos que preencham os seus sonhos e a própria imaginação: as meninas preferiram trajes de rainhas ou de princesas, denotando suas concepções de corpo, nosso objeto de pesquisa. O figurino faz o papel de uma “roupa mágica” com poderes de transformação da criança em personagens como princesas, palhaços, telefonistas ou outros quaisquer. Observamos a presença da auto-representação nessa atividade, pois os meninos se limitaram aos trajes masculinos e as meninas aos trajes femininos. Todavia, algumas crianças vestiram determinados trajes e improvisaram gestualidades díspares em relação ao figurino, demonstrando que a coerência não é uma atitude tão importante para as crianças no jogo dramático. Notou-se que em cena o mesmo objeto pode fazer o lugar de outro qualquer: o sapato um telefone, o chapéu um prato, a camisa uma toalha. A atividade lembrou ainda aquela brincadeira que os pequenos costumam fazer em casa ao vestir o sapato do pai ou usar o batom da mãe.

Uma diferença entre as situações propostas nas aulas brevemente descritas acima pode ser assinalada: a primeira e a segunda aula situam os alunos num campo de seu cotidiano existencial, ao contrário da terceira, que incita à fantasia. Entretanto, em ambas as situações as crianças projetaram nuances objetivas e também da própria imaginação, misturando no drama os sonhos à vida concreta. Por outro lado, essas aulas tem uma característica que é comum à maioria das atividades de teatro dirigidas às crianças na Escola-Parque pesquisada: tratam-se de improvisações que tendem à auto-representação. Tal característica pode ser explicada pelo comportamento típico das crianças, pois elas ainda não apresentam uma nítida separação, como faria um ator treinado, em relação ao seu personagem e por essa razão tendem a se auto-

representar. Mesmo em situação de espetáculo, o que prevaleceria seria a imaginação e a personalidade da própria criança e não a do personagem. Outro aspecto a ser destacado é que muitos temas propostos para as aulas diziam respeito diretamente à vida das crianças ou estimulavam a representação de conceitos e de pensamentos delas próprias. Desse modo, as aulas de Teatro, que por sua natureza ofereceram um campo de observação direta da expressão corporal infantil, tornaram-se ainda uma forma de conhecimento das representações corporais das crianças pesquisadas. No jogo dramático infantil sobressaem-se duas qualidades: a absorção e a sinceridade.

“Absorção – estar absorto – é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção” (Slade, 1978, p. 18).

Aulas com temas-fantasia eram muito divertidas e interessantes. Aparentemente, porém, ao contrário do que se poderia esperar, cenas para representar situações absurdas nem sempre significaram um estímulo a mais para a imaginação dramática das crianças. Anotamos em nosso diário de campo algumas aulas, entre elas: “Surpresa no vestiário”. Ao “entrarem” desavisadamente no vestiário feminino, os meninos não demonstraram nenhum pudor em olhar os corpos imaginariamente nus do sexo oposto. As meninas, por sua vez, tentaram “esconder” as partes “proibidas” de seu corpo com as próprias mãos e, assustadas, queriam se livrar da desagradável surpresa. Pelo contrário, quando “entraram” no vestiário masculino, comportaram-se envergonhadas por estarem ali, cobrindo os olhos para não “ver” os corpos dos meninos. Estes, em contrapartida, não se intimidaram e convidavam as meninas a entrar. Completou o estereótipo da dramatização o jeito feminino de usar a toalha em contraste ao estilo masculino.

Essa passagem de nosso trabalho de campo, demonstrando a diferença entre o comportamento praticado pelos meninos e pelas meninas durante o jogo dramático, poderia ser comparada à observação de outro pesquisador da infância.

Em Portugal “(...) quem comanda e sabe é o menino, ficando sempre as meninas em silêncio e um passo atrás dos homens. Em Cotas, fizemos a filmagem de um debate entre meninas, primeiro, meninos, depois, e entre os dois grupos, em terceiro lugar. Nos dois primeiros, foi possível falar; no terceiro, as pequenas, tímidas e coradas, guardavam silêncio perante os piropos e brincadeiras sexuais dos rapazes. Eis o motivo por que, quando se ensina, se exibem as mulherzinhas como exemplo de seres atados à divindade, seres dotados de uma ternura que o homem também possui, mas não deve exibir. O facto de a menina aparecer como exemplo de submissão revela a entrega afectiva e duradoura que, no quotidiano, parece ter; ao contrário do varão, ensinado desde muito novo a ser rebelde, independente e autónomo” (Iturra, 1997, p. 138).

Em sua análise, o antropólogo indica que tradicionalmente, naquele país, os meninos foram encaminhados para o trabalho onde o emprego da força seria essencial e as meninas ficariam dentro de casa, atuando em serviços domésticos. Embora essa divisão doméstica do trabalho venha sofrendo uma transição nos últimos dez anos, pois tanto meninos quanto meninas vem sendo preparados para lutar de modo autônomo da vida, “a representação da afetividade não muda com a mesma celeridade. Assim, no imaginário social, há uma permanência destas ideias: se uma mulher mostra independência e autonomia não há homem que queira ficar com ela” (Iturra, 1997, p. 139).

Por outro lado, em nosso campo de investigação, o jogo dramático demonstrou ser uma oportunidade para as crianças experimentarem e vivenciarem papéis sociais invertidos, sem perder aquelas qualidades apontadas por Slade (1978). Conforme já nos referimos em outras ocasiões, a Escola-Parque pesquisada reúne crianças de várias classes sociais. Assim, surpreendeu-nos que em uma aula de Teatro um pequeno grupo de meninas tenha improvisado um jogo da seguinte forma: crianças menos favorecidas economicamente optaram por se vestir de “madames”, enquanto as mais favorecidas se transmutaram em empregadas domésticas. Jogaram entre si por longo tempo, experimentando a situação social do “outro” através de falas, gestos e outras situações típicas.

As “madames” com uma postura ereta e altiva, própria das elites, desfilando pelo palco ao mesmo tempo em que “vomitavam” uma ordem atrás da outra. Ao telefone conversavam imaginariamente com outras “madames”, reclamando dos serviços das empregadas, dos salários e de outros direitos como a folga semanal. Sentavam-se no sofá da sala e “pediam” chá com biscoitos. Quando a empregada demorava se irritavam ou gritavam. As empregadas cabisbaixas tentavam cumprir as ordens, deslocando-se rapidamente pelo espaço, aproveitando ao máximo o tempo e a força física para arrumar a casa, varrer, lavar louças, cozinhar, lavar e passar roupas. O teatro, portanto, permitiria às crianças ser e descobrir o “outro”, oportunizando uma experiência de conhecimento das relações sociais de alteridade, no plano do jogo e da brincadeira. A brincadeira, conforme assinalado no início do capítulo, é o espaço social que possibilitaria às crianças experimentar sentidos diferentes e invertidos para a realidade social, pois nela as coisas podem tornar-se outras.

Também outras aulas de Teatro tornaram-se significativas para a pesquisa. A professora levou imagens de pintores e as crianças em grupo reproduziam a seu modo a cena estática. Notou-se durante a atividade o quanto as crianças de 1ª e 2ª série são minuciosas, pois não escapava de sua cena corporal nenhum detalhe das reproduções dos quadros. O importante foi

que a professora escolheu imagens diretamente relacionadas à nossa pesquisa, como “Ensaio de Balé (Degas), “A Lição de Anatomia do Dr. Tulp” (Rembrandt, 1632) e “A Família de Tito (Rembrandt, 1668), entre outras. Essas imagens haviam sido exploradas por nós em uma das reuniões entre professores para divulgação de nosso trabalho na Escola-Parque 210/211 Norte, e a educadora decidiu autonomamente levá-las aos alunos de Teatro, demonstrando interesse pela investigação e criando em sala de aula um ambiente favorável para a relação ensino-pesquisa.

A integração da pesquisadora com os professores permitiu o planejamento de atividades em conjunto, visando atender de modo mais direto alguns de nossos objetivos. Pedimos às crianças que, em pequenos grupos, representassem uma situação de sua vida escolar. Por um lado pudemos conhecer um fragmento da visão das crianças sobre a escola, e por outro percebemos o fenômeno da catarse que se manifestou intensamente nessa aula. As crianças aproveitaram a oportunidade para se colocar no papel de professor e experimentar a gestualidade, o discurso e o poder dessa figura tão presente em seu cotidiano. Divertiram-se fartamente com a dramatização, ao mesmo tempo em que amenizavam suas dificuldades provocadas pela relação de poder professor-aluno.

O mesmo ocorreu na aula em que representaram seu programa de TV favorito. Estávamos em busca de conhecer um pouco mais sobre a relação da criança com a mídia, através do teatro, mas ao mesmo tempo outros aspectos se evidenciaram, pois, em geral a figura do pai assistindo à televisão na sala era interpretada. Os jogos primavam pelo exagero da tipificação do personagem, visando caricaturizar e assim exorcisar suas influências, que impregnam todas as situações da vida cotidiana das crianças. O teatro educacional, conforme demonstramos anteriormente, é um espaço de produção cultural, estética e política das próprias relações sociais. Porém, parece oferecer ainda, de acordo com a proposta dos jogos dramáticos, uma catarse, pois as atividades funcionariam como uma “válvula de escape” emocional. Ressalte-se, contudo, que embora tenhamos observado uma relação direta entre os jogos dramáticos, a personalidade da criança e a sua própria configuração existencial, os professores da escola sabem que a experiência vivencial para os participantes em ambiente escolar não pode ser confundida com psicodrama ou terapia, modalidades utilizadas especificamente para tratamentos psicológicos.

As aulas de Teatro foram observadas sistematicamente, através de notas, gravação em vídeo e fotografias. Em algumas oportunidades os jogos foram complementados com diálogo ou um debate final. A conversa com os alunos possibilitou ampliar a compreensão de sua participação como jogadores, o que nos interessava, pois estávamos a utilizar o meio como instrumento de pesquisa. Para nosso trabalho de observação das crianças, cabe finalmente

destacar o teatro como forma importante de produção dos dados⁴⁹, sobretudo pelo notado envolvimento dos sujeitos nesse tipo de ação.

Um sinal de envolvimento das crianças nos jogos é que dificilmente os grupos terminavam as cenas, que, aparentemente, se desenrolariam infinitamente, se não fosse a interferência de outros grupos ou da própria professora. Além disso, as crianças praticam os jogos dramáticos indiscriminadamente, mesmo fora das aulas regulares. Notamos em nosso trabalho de campo que tais atividades vivenciadas pelas crianças na Escola-Parque 210/211 Norte não são exclusivas das aulas de Teatro. As crianças podem ser vistas completamente absortas na hora do recreio, em pequenos grupos, brincando de charadas dramáticas⁵⁰ debaixo de árvores ou nos cantos do pátio central da escola. A própria comunicação entre elas é destacadamente gestual, e por isso fazem uso do jogo dramático a qualquer hora ou lugar, sem que seja necessário o espaço formal do ensino. A linguagem do teatro estaria impregnada na vida cotidiana das crianças. Essa linguagem manifesta-se sob a cultura corporal eivada de artimanhas, artes e saberes que se reverberam em forma de estéticas lúdico-corporais no limiar da ficção e da realidade.

Além das brincadeiras com o teatro observadas entre as crianças, realizamos os jogos dramáticos aliados às outras modalidades do currículo da escola pesquisada. Como seqüência à aula de Artes Visuais, por exemplo, solicitamos que as crianças representassem dramaticamente os bonecos desenhados em tamanho natural e vestidos com retalhos de tecido, conforme descrição da Figura 76 (pág. 211), no texto sobre “a Engraçadinha”. Essa atividade mostrou-se interessante do ponto de vista da integração entre as diversas linguagens artísticas que é realizada com muita desenvoltura pelas crianças. Por esse motivo, em nosso caso, cabe a terminologia dos jogos dramáticos, em consonância ao proposto por Koudela (1995, p. 27), que os definiu como “(...) linguagem dramática exercitada pela criança, com objetivos de aprendizagem. O DRAMA na educação inclui atividades curriculares na área de educação artística (Teatro) mas pode abranger também outras áreas do conhecimento.” Nesse sentido às aulas de Música e Dança, nosso próximo assunto, podemos aplicar, ao menos parcialmente, o mesmo referencial dos jogos dramáticos para explicação dos dados obtidos.

4.4 – Músicas e performances corporais

*“Na roda do mundo
lá vai o menino.(...)
– então ele canta
cantigas de roda
e às vezes inventa
algumas – mas sempre
de amor ou de amigo.
Cantigas que tornem
a vida mais doce
e mais brando o peso
das sombras que o tempo
derrama, derrama
na frente dos homens.
Na roda do mundo
lá vai o menino,
rodando e cantando
seu canto de infância.(...)”*

(Cantiga quase de roda, Thiago de Mello)

O foco de nossa pesquisa é dirigido para o exame das representações e expressões corporais das crianças, construídas pela sua relação com a escola e a mídia. A observação dos sujeitos em sua expressão cotidiana dentro da escola, sobretudo as atividades artísticas desenvolvidas pelos alunos da 1^a a 3^a série da Escola-Parque 210/211 Norte, foram utilizadas como estratégias de produção dos dados. Os desenhos de figuras humanas, como vimos, oferecem um material rico para o desenvolvimento dessa análise, considerando seu teor expressivo em relação ao sentimento e ao conceito de corpo das crianças pesquisadas. Acompanhamos ainda as brincadeiras, os jogos dramáticos e, destacadamente, o comportamento corporal das crianças em relação à música.

Partimos da premissa, indicada por referenciais teóricos atualizados da Educação Musical, de que existe uma relação intrínseca entre música e movimento. De acordo com tal perspectiva, acreditamos que a música pode ser compreendida, entre outros aspectos, como fonte cultural de configuração das performances corporais. Nesse sentido, as atividades de campo ligadas diretamente às aulas de Música ofereceram uma grande oportunidade para a investigação das expressões corporais infantis. A relação entre corpo e música foi examinada por meio de técnicas de pesquisa integradas às atividades da escola como um todo e também à própria sala de aula da educação musical. Observamos ao final que, embora a linguagem corporal se destaque

entre as crianças como resposta ao estímulo musical, essa resposta não foi unívoca. O efeito da música sobre o processo de construção da expressão corporal humana gera diferentes performances.

a) A relação entre música e movimento

A relação entre música e movimento parece ser um fenômeno intrínseco da vivência musical, observado desde tempos remotos. Na Grécia clássica, especificamente em Creta e Atenas, a formação conjugava uma unidade considerada ideal: música e ginástica. Os gregos primavam pela elegância e fortalecimento do físico, obtido através da ginástica, e pela elevação do espírito, desenvolvida através da música e das artes. Naquela época, a música – educação das “musas”, que integrava ainda poesia e movimentos – tinha como finalidade a educação integral do indivíduo (Beyer, 1993). Essa hipótese também se confirma nos tempos atuais, através de estudos centrados nessa relação como categoria parcial de análise do fenômeno musical. Em geral, os autores que tratam dessa relação a abordam de acordo com os contextos específicos da execução ou da apreciação musical⁵¹. No entanto, do ponto de vista da teoria da Educação Musical, a análise do fenômeno “música” integrado à formação da corporeidade, certamente constitui-se um campo de investigação a ser aprofundado. Apresentamos a seguir alguns resultados de pesquisa que, comparados aos nossos, enriquecem a perspectiva do leitor.

Realizou-se uma pesquisa de campo para estudar a etnopedagogia nativa da bateria de uma escola de samba de Porto Alegre (RS). Luciana Prass (1999) desejava conhecer de perto os processos de ensino-aprendizagem compartilhados pelos ritmistas, neste caso, os “bambas”⁵². O trabalho concluiu que a aprendizagem dos instrumentos de percussão extrapola o nível das habilidades técnicas para sua execução, envolvendo elementos amplos da cultura do carnaval, da tradição e da identidade sonora da bateria da escola, realizando-se através de um grande envolvimento do ritmista, que visa a produção de sincronidade coletiva através da “afinação” de corpos. Entre os resultados obtidos pela etnomusicóloga, se destacaram as performances corporais como parte fundamental da aprendizagem da execução dos instrumentos⁵³ que compõe aquele conjunto musical peculiar. A pesquisa relaciona de modo direto a aprendizagem musical na bateria com a corporalidade dos ritmistas. Foram destacados, por exemplo, a ênfase dada nos ensaios à resistência física, às habilidades motoras e à pulsação coletiva como resultado da escuta do samba, que por sua vez recebe a influência determinante da coreografia corporal.

“Fui percebendo, no decorrer dos ensaios, o quanto as coreografias são importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar são elementos fundamentais para a excelência da performance. Ensinar e aprender corporalmente é determinante para o aprendizado na escola de samba, não que não o seja em outros cenários” (Prass, 1999, p. 14).

Aproveitando-se da energia sonora dos instrumentos da bateria da escola, que incitam o corpo a movimentar-se, os “bambas” fazem de sua expressão musical uma expressão corporal, pois o corpo que toca também dança. Em seu aprendizado do tamborim, Prass (1999, p. 14) percebeu que todas as vezes em que solicitou que tocassem o tamborim para lhe mostrar, “o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gíngar na pulsação do que era tocado.” E continuou ela: “Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés.” Sobretudo essa coreografia corporal seria a principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. “Há, assim, uma relação polirrítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com suas exigências técnicas e os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, aliada a uma escuta dos demais napes e do todo.” A relação entre música e movimento como resultante da etnopedagogia delineada pela pesquisa de Prass (1999), pode ser explicada considerando que o corpo está presente no ritmo, um dos elementos fundamentais da música, mas nos indica principalmente que a música é um fenômeno de dimensões plurais.

Em outro plano da educação musical, o da apreciação, a dança como expressão dos movimentos corporais seria uma dimensão fundamental, sobretudo entre as crianças, que respondem espontaneamente à música com o corpo. Apesar dessa premissa e também da própria tradição clássica grega, a perspectiva moderna da educação musical tende hegemonicamente a alienar o corpo do fenômeno, neutralizando a resposta corporal dos sujeitos. Ressalte-se que a abordagem fragmentada do fenômeno musical na escola tem uma história: gradativamente, a visão político-estatal da tradição clássica como finalidade da formação musical foi perdendo espaço, dando lugar à concepção de música como um fim em si mesma.

“No final do Império Romano e início da Idade Média, há uma divisão no ideal profissional estabelecendo uma diferença entre o ‘musicus’ e o ‘cantor’; essa divisão gera importantes conseqüências para os direcionamentos da formação musical. O ‘musicus’ conhecia relações entre a música e as disciplinas matemáticas, o ‘cantor’ trabalhava com a prática musical, em especial com a música no serviço cristão dos cultos. Essa divisão foi o primeiro passo no sentido de uma formação praticamente unilateral na música, cujas conseqüências são percebidas na educação musical até os dias de hoje” (Beyer, 1993, p. 5).

Lembramos que, no Brasil, o canto orfeônico pode ser considerado o mais forte representante da educação musical moderna. Anteriormente à LDB 5692/71, que tornou obrigatória a Educação Artística no sistema regular de ensino, as aulas de Música eram, em geral, limitadas a esse método, criado por Villa Lobos na primeira metade do século passado, com base em vários anos de pesquisas e “(...) de viagens aos quatro cantos do Brasil no intuito de conhecer através de estudos o nosso folclore e tomar intimidade com a sensibilidade, musicalidade e a possível assimilação intuitiva musical do nosso povo” (Costa, 1996, p. 15). Com a proposta de Villa Lobos, a educação musical recuperou seu fôlego nas escolas brasileiras, que ainda não havia encontrado um programa de atuação nacional para substituir a ausência provocada pela saída dos religiosos jesuítas do país, em meados do século XVIII. Justificou-se assim àquela época a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas secundárias, por ser o estudo de Villa Lobos fundamentado em disciplina, civismo e arte.⁵⁴ Nas aulas eram cantadas, pelos alunos, sob a regência dos professores, os hinos do país (Duarte Júnior, 1991).

A descrição da atividade musical desenvolvida em Escola-Parque de Brasília, em meados da década de 90, denota aquela perspectiva de alienação, visando o controle do processo de educação através do controle corporal:

“Durante as aulas de musicalização, os alunos estão quase sempre sentados no chão, e enfileirados. A rítmica, quando trabalhada com o corpo, fica restrita à movimentação dos braços e tronco e, raramente é permitido outro tipo de manifestação. Pareceu-nos que somente pelo fato de não existirem as tradicionais carteiras, lápis e papel na mão, já estaria configurado o indicativo do avanço metodológico com relação às práticas modernas da educação musical. Em função da disciplina, o aluno é pouco solicitado e, às vezes, tolhido em suas manifestações, no sentido de experimentar, criar, improvisar, ordenar, enfim, de expressar-se musicalmente” (Gonçalves, 1996, p. 83).

Mas o corpo não estaria completamente ausente da perspectiva moderna da educação musical. A conexão entre movimento-música-aprendizagem de fato não passaria despercebida para a pedagogia da música, especialmente aquela dirigida às crianças menores. Métodos de iniciação baseados em formas ativas de audição⁵⁵ incluem como parte de suas atividades as experiências com o próprio corpo. Entre eles destacam-se o Método de Jacques-Dalcroze (suíço) e o Método de Carl Orff (alemão)⁵⁶. Ressaltamos também as brincadeiras cantadas, atividades musicais muito comuns dirigidas às crianças pequenas nas escolas brasileiras. Mas a expressão corporal permitida às crianças pequenas nessas ocasiões não se apresenta apenas como uma concessão adulta diante das necessidades infantis. Trata-se, a nosso ver, de uma política pedagógica muito clara, que embute o disciplinamento e o controle corporal, tanto a serviço da formação do instrumentista dito clássico quanto da própria ordem social que este representa.

Afinal, todo o processo educacional parece estar destinado à domesticação do corpo e esse programa se pauta numa ideologia.

“O fato de que o corpo na educação ainda não se fez presente, no sentido de ser um objeto da reflexão pedagógica, demonstra a distância que ainda persiste para transformá-lo em um instrumento de aprendizagem. Quando Alves (1981) prega a necessidade de se voltar ao corpo e afirma que ‘o caminho para a verdade do nosso discurso sobre educação deverá passar pelo corpo do educador’ (p. 45), percebemos a dimensão da importância desse tema para a aprendizagem escolar. Com o desenvolvimento da pedagogia crítica, a reflexão sobre ‘a construção social do corpo, de como ele se constitui a partir de discursos de raça, classe, gênero, idade e outras formas de opressão’ (Taylor, 1991) ganha espaço na literatura educacional” (Tourinho, 1993, p. 103).

Por outro lado, nota-se atualmente uma tendência crítica no âmbito da Educação Musical e da própria cultura escolar, de problematizar e propor alternativas visando recompor a fragmentação do processo, incluindo aquela da separação do corpo na aprendizagem e vivência musical. Esse é um movimento de reconstrução cultural e por isso é permeado por contradições. Algumas pesquisas, por exemplo, indicaram que “apesar dos professores reconhecerem e se entusiasmarem com as possibilidades da aprendizagem e do ensino de música através do movimento, quando as aulas começam, o pânico toma conta e eles se limitam às experiências seguras como os jogos cantados ou as danças folclóricas” (Hermann *apud* Tourinho, 1993, p. 103).

Essa contradição estaria presente na mesma Escola-Parque pesquisada por Gonçalves (1996), anteriormente citada. Segundo sua observação de campo, a escola é uma exceção no contexto da rede de ensino, pois a dança é desenvolvida como parte da educação musical. O objetivo, segundo os professores, seria trabalhar a expressividade e criatividade dos alunos através do corpo e não formar dançarinos propriamente.⁵⁷ Em contraponto destacamos a análise da pesquisadora: “Lá é dado ao aluno, embora sob rígida disciplina, possibilidades para expressar, através de gestos ritmados, as emoções e os movimentos que a música, no momento, lhe sugere” (Gonçalves, 1996, p. 82).

Por outro lado, constatamos, na Escola-Parque 210/211 Norte, nosso campo de investigação, tentativas profícuas na direção mais integralizadora da educação musical, conforme descreveremos mais adiante. Essas experiências pedagógicas pautam-se em reflexões feitas a partir do próprio comportamento das crianças diante das atividades musicais escolares, segundo o depoimento de professores. Corroboram essa observação estudos recentes sobre categorias de respostas na audição, que confirmam a relação intrínseca entre música e expressão corporal. Esses estudos referenciam-se na concepção de música como experiência humana rica e

diversificada, que extrapola os aspectos técnicos da música, o repertório de tradição europeia clássica e o pensamento analítico como forma privilegiada de apreciação musical.

Uma pesquisa sobre preferências e hábitos musicais realizada numa escola particular da cidade de São Paulo com crianças de 3^a e 4^a série concluiu que, entre as atividades dos alunos enquanto ouvem música, “dançar” é a preferida. E acrescenta: “Os dados deste estudo evidenciam claramente que o envolvimento corporal é fundamental na construção de vínculos entre os alunos e as músicas e, a literatura da área já enfatizou suficientemente a importância dessa experiência” (Tourinho, 1996, p. 110).

Outro trabalho dirigido a estudantes de graduação da Universidade Estadual de Londrina, incluindo do Curso de Música, investigou as dimensões da experiência musical na audição da música popular e apontou a emergência da resposta corporal. Esta categoria foi identificada da seguinte forma:

“vontade de dançar; a possibilidade de libertar o corpo dos movimentos convencionais; a música provocando arrepios e/ou frio na espinha, fazendo o pulso acelerar e/ou alterando as batidas cardíacas e/ou a respiração; originando movimentos físicos/corporais de acordo com (ou seguindo) o pulso, o ritmo da melodia, o contorno melódico, etc” (Grossi, 2000, p. 49).

Ressaltamos por fim que a relação entre música e expressão corporal torna-se muito visível através da observação do comportamento de crianças expostas à audição musical nos diversos ambientes sociais. Simplesmente “ouvindo” música em casa, cantando na escola ou na igreja, brincando na rua, dançando na frente da TV ou nas festinhas, etc. As crianças demonstram uma autêntica necessidade de movimento diante de músicas que lhe são oferecidas pela cultura em geral.

b) Pesquisa integrada às atividades de música

Considerando as referências acima assinaladas, a música pode ser compreendida como fonte cultural de configuração das performances corporais. Nesse sentido, procedemos à observação do comportamento das crianças pesquisadas em relação às atividades musicais da Escola-Parque 210/211 Norte, com o intuito de complementar e aprofundar a análise da expressão corporal infantil. Acompanhamos os alunos no espaço da aula e também em diversas apresentações musicais. Mas a música, ressalte-se, é uma manifestação que extrapola os limites

da sala de aula, integrando-se à cultura escolar como um todo. Por essa razão o trabalho de campo incluiu o cotidiano e eventos escolares em geral, entre os quais se destacou a “Festa do Folclore”.

A Festa do Folclore é um evento tradicional da escola, envolvendo a participação de toda a comunidade: pais, alunos, professores e autoridades educacionais. Segundo a direção da escola, “esta festa tem cunho pedagógico e busca resgatar as manifestações folclóricas do país”. Em 2001, ano de realização de nosso trabalho de campo, o tema escolhido foi o “Carnaval”. Embora tendo sido realizada no final de setembro, o planejamento da festa, a confecção dos trajes, os ensaios de música e de coreografia com os alunos e a divulgação na comunidade preencheram as atividades curriculares da escola a partir do início de agosto.

Acompanhamos de perto esse processo, que despertou nosso interesse desde o seu planejamento. A equipe pedagógica e os professores orientaram-se através de uma pesquisa histórica sobre o tema. Passaram a circular pela escola diversos textos sobre o Carnaval e as reuniões giravam em torno desse assunto. Assim, organizou-se da seguinte forma a participação dos cerca de 1.900 alunos do ensino fundamental, matriculados na escola: os anos de 1920 e 1930 foram representados pelas 1^{as} e 2^{as} séries, os anos de 1940 e 1950 pelas 3^{as} séries, os anos de 1960 pelas 4^{as} séries e a atualidade coube aos alunos da 5^a a 8^a série. O tema Carnaval foi então situado no tempo e ensinado através de músicas, danças e trajes, que foram produzidos e vivenciados pelos alunos de acordo com as diferenças registradas na história de nosso folclore. Selecionou-se, através da pesquisa, um repertório musical e produziram-se desenhos e moldes de fantasias e de máscaras (Figura 62).

Um dos aspectos que nos interessa destacar na observação de campo feita em torno da Festa do Folclore é o ensino da arte baseado no conceito desta como um fenômeno histórico-social. “Os sons da música são moldados pela cultura do seu próprio contexto, e a música não se define apenas pelos sons que possui, mas também pelo comportamento social dos componentes do grupo” (Oliveira, 2000, p. 18). Assim, as músicas de carnaval ensinadas às crianças acompanharam esse processo de construção social ao longo do tempo:

1^a e 2^a série – “Bloco Abre Alas”

Música “Ó Abre Alas”, de Chiquinha Gonzaga

3^a série – “Baile de Máscaras”

Músicas “Máscara Negra”, de Zé Ketí e Pereira Matos

“Alá la ô”, de Haroldo Lobo e Nássara

4^a série – Carnaval de rua com “Bloco dos Sujos”

Músicas “As Pastorinhas”, de Noel Rosa e João de Barro

“Chiquita Bacana”, de João de Barro e Ari Ribeiro

5^a a 8^a série – Apresentação de danças: Parintins e Timbalada

Músicas do Carnaval contemporâneo, principalmente parintins, timbalada e “axé”

Outro aspecto que queremos evidenciar desta rica experiência pedagógica é que o “Carnaval” foi tratado não meramente como tema de uma festa, mas como um verdadeiro projeto pedagógico da escola, desenvolvido com qualidade ao longo de quase dois meses, por todas as áreas curriculares que atuam na Escola-Parque 210/211 Norte. Balizados por aquele conceito histórico de Carnaval, os professores de Artes Visuais orientaram a produção de trajes para utilização pelos alunos das diversas turmas do ensino fundamental durante o desfile, de acordo com o espírito de cada época. As aulas de Teatro foram preenchidas com a confecção de diferentes tipos de adereços e máscaras carnavalescas; as danças e coreografias para montar o desfile foram ensaiadas durante as atividades de Educação Física; por fim, os sambas e outros ritmos carnavalescos foram executados e cantados durante as aulas de Música. Desse modo, o projeto pedagógico oportunizou aos alunos uma vivência sobre uma das mais significativas manifestações da cultura brasileira, através da interação de diversas linguagens artísticas, produzindo uma tradução intersemiótica do fenômeno, que teve como apoteose o dia da festa.

Perguntada sobre a Festa do Folclore, uma professora de Música reconheceu a sua relevância e impacto sobre a formação dos alunos da escola pesquisada. Considerou ainda que seria importante construir estratégias de maior comprometimento por parte dos alunos no evento, no âmbito das decisões e respectiva implementação. Segundo ela, o dia da festa não deixa de ser um espetáculo no qual os professores são os diretores e os alunos os atores. Porém, percebe-se o esforço do corpo docente no sentido de garantir um verdadeiro processo pedagógico, no lugar de justificar o trabalho apenas para a demonstração de um produto visando reafirmar a imagem da escola. É importante salientar que, ao contrário do que observamos na unidade pesquisada, na maioria das escolas públicas ou privadas as apresentações são tratadas como “festinhas eventuais” da escola, cujo objetivo é “festejar”, de forma utilitarista, as datas e os eventos reproduzidos pela mídia e lógica mercantil, como por exemplo, as festas do dia das mães, dos pais, das crianças, do índio entre outras.

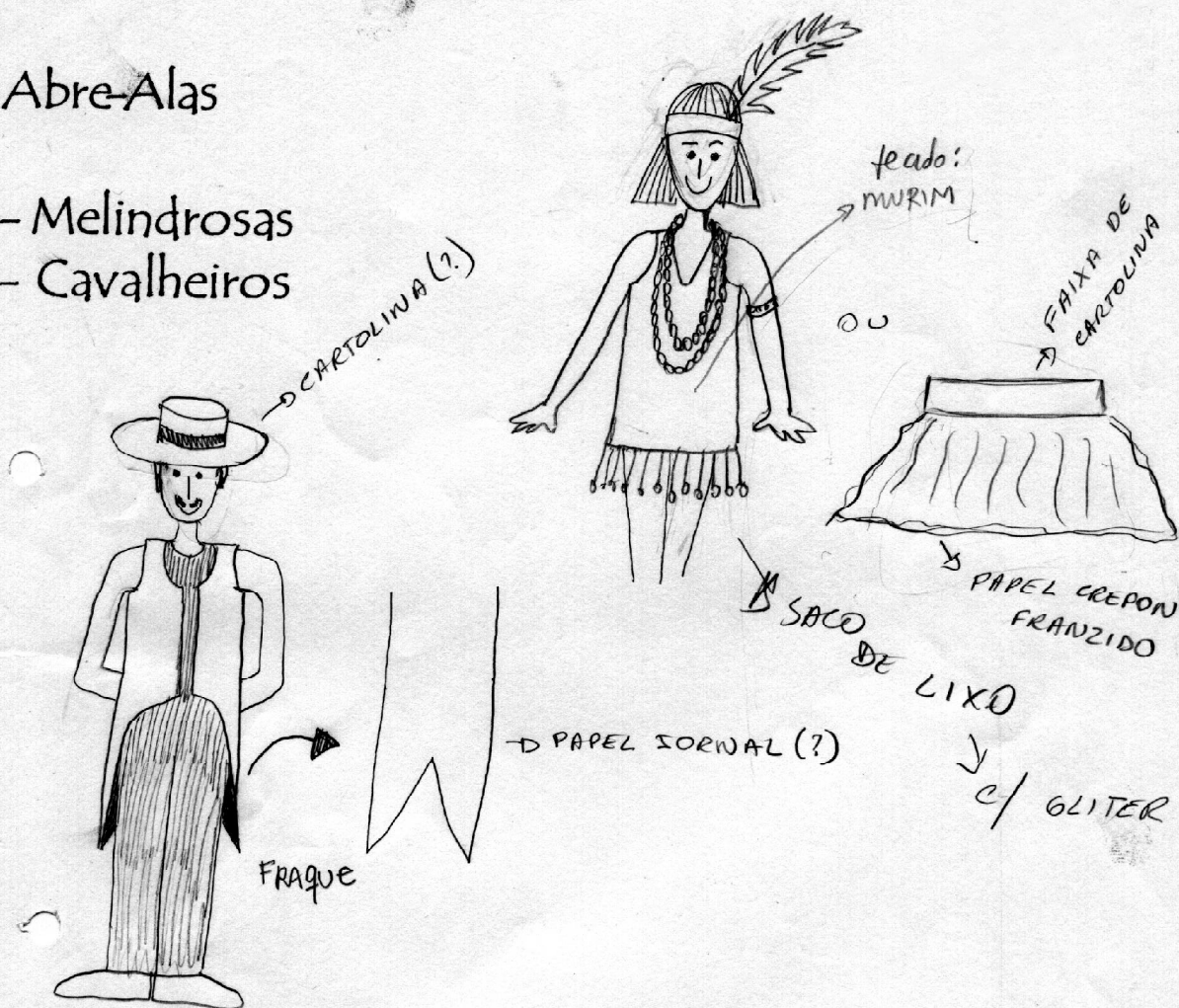
Vale ressaltar que os recursos materiais para viabilizar o projeto são obtidos principalmente a partir da própria festa, através da oferta em barrquinhas de comidas e bebidas regionais organizadas pelos professores e funcionários da escola. Naquele ano o cardápio oferecido foi: acarajé, cuscuz, cocada, bolo, vatapá e pato no tucupi. A variedade do cardápio preparado pelas mãos dos próprios professores e também a decoração distribuída pela escola, feita com máscaras gigantes, pierrôs e colombinas em tamanho quase natural, completam o cenário autêntico e sofisticado (Figura 63).

A Festa do Folclore, tematizada através do Carnaval, possibilitou ainda um evento pouco comum dentro da instituição escolar em geral: a presença da cultura popular no currículo. Nesse

- 1ª e 2ª série - 20/30

Abre-Alas

- Melindrosas
- Cavaleiros



ED. Física : coreografia

Música : Abre-Alas

Artes Cênicas: adereços...cabeça, braceletes, colares

Artes VISUAIS : ROUPAS ... FRAQUE, SAIA, ETC.

Figura 62 – Projeto para confecção dos moldes das fantasias do “Bloco Abre-alas”, formado pelas crianças de 1ª e 2ª série.

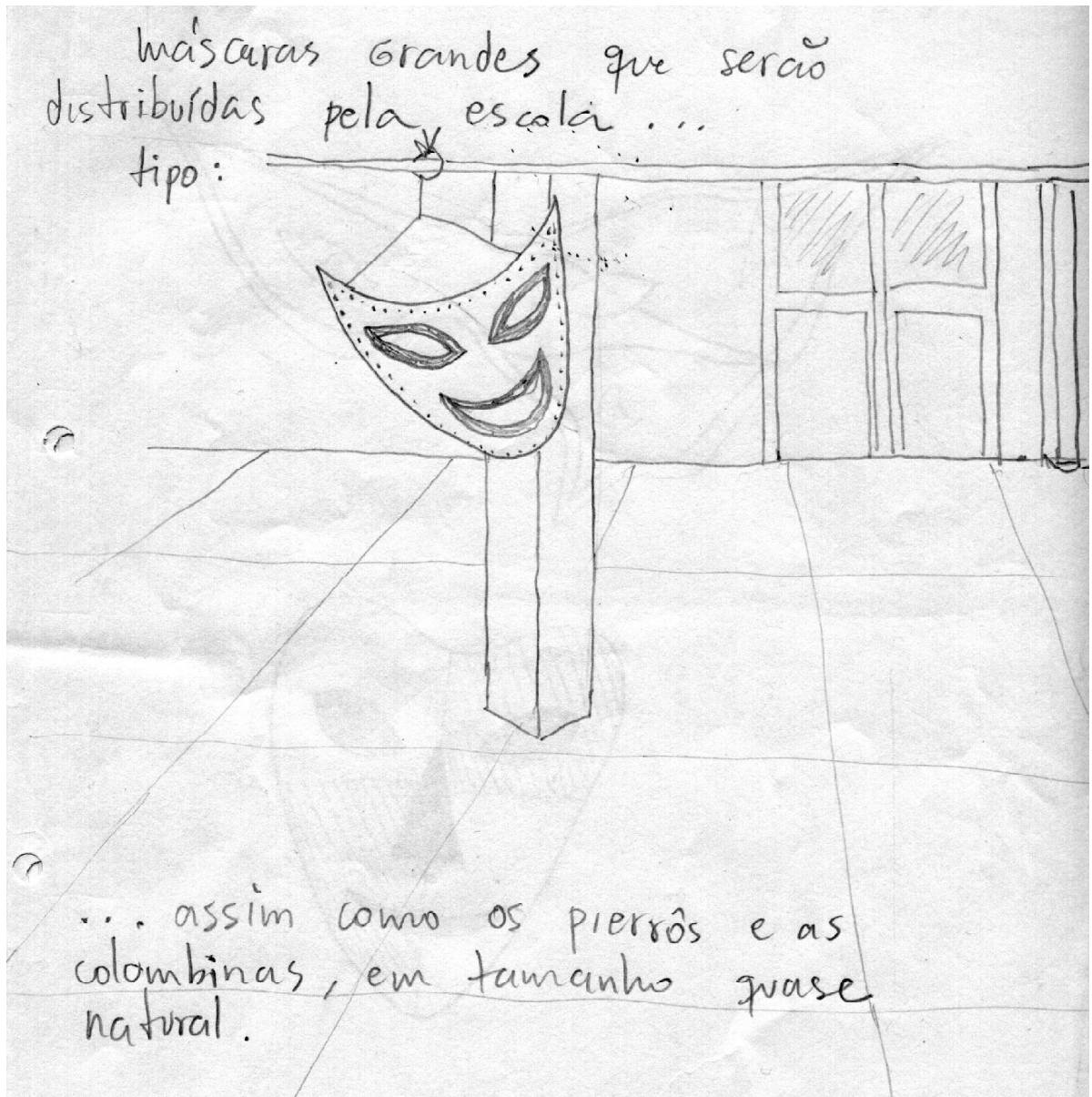


Figura 63 – Projeto da decoração para a Festa do Folclore em 2001. As máscaras gigantes, pierrôs e colombinas distribuídas pela escola deram o tom do Carnaval.

sentido, a Festa do Folclore pode ser interpretada como uma “janela” do currículo escolar, um notório representante da cultura erudita, que se abriu para a cultura dita popular. Em se tratando do Carnaval, recordamos a letra do samba “Pra que discutir com Madame”, de Janet de Almeida e Haroldo Barbosa, como uma forma de ilustrar o conflito cultural na sociedade brasileira. A “madame” pode ser traduzida como uma metáfora das instituições de ensino da música e o “samba” como outra metáfora, a das manifestações culturais populares (Prass, 2000, p. 68):

*“Madame diz que a raça não melhora/ Que a vida piora por causa do samba/
Madame diz que o samba tem pecado/ Que o samba coitado, devia acabar/
Madame diz que o samba tem cachaça/ mistura de raça mistura de cor/
Madame diz que o samba democrata/ É música barata sem nenhum valor/
Vamos acabar com o samba/ Madame não gosta que ninguém sambe/
Vive dizendo que samba é vexame/ Prá que discutir com madame?/
No carnaval que vem também concorro/ Meu bloco de morro vai cantar ópera/
E na avenida entre mil apertos/ Vocês vão ver gente cantando concertos/
Madame tem um parafuso a menos/ Só fala veneno, meu Deus, que horror/
O samba brasileiro democrata/ Brasileiro na batata é que tem valor.”*

No âmbito da educação musical, por exemplo, a questão da inclusão das manifestações populares como objeto de ensino em nossas instituições formais é considerada um problema que persiste, apesar dos novos rumos que vêm sendo indicados para a área no final do segundo milênio (Oliveira, 2000). O desconhecimento acerca dos processos e produtos que acontecem nos vários contextos sócio-culturais continua levando os educadores musicais a subvalorizarem a experiência e a capacidade, que os alunos trazem para a escola, de “responder” à música. Apesar destas respostas variarem quanto a suas formas, níveis e qualidades, “antes de iniciar formalmente o aprendizado musical, – e esse aprendizado, para a grande maioria dos estudantes brasileiros, só, e quando acontece, dá-se na escola pública – a criança já ‘aprendeu’ muito sobre, e com a música” (Tourinho, 1993, p. 107).

Embora a cultura popular se faça presente cotidianamente no ambiente escolar, através da experiência cultural dos alunos, a sua recepção por parte dos educadores tem se dado, tradicionalmente, no sentido de buscar substituir tal experiência por outra, considerada superior, que se materializa nos conteúdos e disciplinas escolares baseadas na cultura chamada erudita. “É

como se a vivência dos alunos antes e fora da escola não fizesse parte do conhecimento que a escola se responsabiliza por transmitir e estudar” (Tourinho, 1993, p. 107).

Por fim, a observação em campo da Festa do Folclore demonstrou que a participação dos alunos foi destacadamente uma manifestação corporal, confirmando as reflexões teóricas anteriormente examinadas. Uma das reações mais significativas à música, neste caso a dita “popular”, é aquela referente à dimensão dos movimentos corporais, como a dança e as coreografias. O Carnaval exemplifica bem essa relação, por tratar-se de um momento no qual a música está fortemente ligada à dança. É praticamente impossível “controlar” o corpo diante de uma bateria de escola de samba ou atrás de um trio elétrico. No Carnaval da Escola-Parque, o que se ressaltou nas performances corporais das crianças foi a mistura de coreografias. Embora tenham sido ensaiadas as coreografias, notava-se que muitas crianças desfilavam representando o Carnaval de épocas passadas por meio de gestualidades contemporâneas, expressando um código próprio do corpo. Essa mistura tornou-se mais evidente no público, que, por não ter ensaiado previamente, acompanhou todos desfiles, desde a década de 20 até o Carnaval contemporâneo, com as danças atuais.

Mas a análise da expressão corporal infantil, nosso objeto de pesquisa, considerando os efeitos da cultura musical, foi aprofundada quando passamos a acompanhar mais de perto as atividades do “setor de música” na unidade escolar pesquisada. Num primeiro momento, percebemos que a ênfase na educação musical dos alunos de 1^a a 3^a série se dava através de brincadeiras cantadas, bandinha rítmica e canto, compondo desse modo o processo de “musicalização” das crianças.

Esses dados confirmam em parte uma pesquisa realizada em escolas públicas do Distrito Federal, que observou uma utilização acentuada do canto, tanto dentro quanto fora da aula. Segundo a pesquisadora, a predominância do canto é um fenômeno de caráter histórico e cultural, pois “as atividades de execução musical são as mais valorizadas na escola. (...) Se na hierarquização das atividades musicais a escola privilegia as de execução, dentre estas, o canto é a prática que domina as experiências das salas de aula” (Tourinho, 1993, p. 95).

Em outro trabalho etnográfico, que teve como objetivo descrever a situação do ensino de música em quatro escolas públicas do ensino fundamental de diferentes regiões do país, o mesmo resultado foi registrado, pois o canto foi a modalidade de educação musical mais identificada pelos sujeitos entrevistados. “Entre as professoras que realizavam algum tipo de atividade musical em sala de aula, foi possível observar uma ênfase nas atividades de execução vocal: o canto, além de ser a atividade musical mais citada pelas professoras, era freqüente também em sala de aula” (Souza e Outros, 1995, p. 98).

No canto o corpo assume um lugar de destaque na atividade de execução musical, tornando-se ele próprio um instrumento. Considerado no âmbito da educação musical uma atividade de base, Fonterrada (1998, p. 22), justifica o canto na perspectiva da performance musical:

“Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico, sendo assim, a interferência em um deles causa transformações no outro. Dito de outro modo, o aperfeiçoamento da percepção auditiva leva ao melhor desempenho do canto, enquanto a melhoria na capacidade de cantar propicia o desenvolvimento da capacidade auditiva. Por conseguinte, o investimento em habilidades musicais específicas levará ao domínio de conteúdos e vice-versa.”

Outras análises acerca da atividade de cantar nas escolas remetem ao aprofundamento de nosso objeto. Segundo Gonçalves (1996, p. 63), “nas aulas de musicalização, o canto é a forma musical mais utilizada. Através do canto são introduzidos os elementos teóricos e as mensagens relacionadas com acontecimentos sociais, cívicos ou religiosos comemorados.” O canto, portanto, poderia ser visto como mecanismo de controle presente nos rituais escolares, conforme a análise de Tourinho (1994).

A entrada dos alunos na Escola-Parque 210/211 Norte seria um exemplo desse ritual, pois, em 2001, normalmente os alunos sentavam-se em colunas por turma e ao som da oração musicada “Pai Nosso”, acompanhavam-na com o uso da voz. Os professores coordenavam esse processo e nesse sentido se refletem as análises de Tourinho (1994, p. 34): “o canto é um elemento homogeneizador das atividades de alunos e professores, congregando-os e criando uma imagem de igualdade e unidade.” Costumavam participar desse ritual muitos pais de alunos, que ao trazer os filhos ali permaneciam acompanhando a sua entrada à escola. Sob esse aspecto confirmaram-se novamente as observações da citada pesquisadora: “A música é mantida na escola pelo seu poder afetivo e por poder ser utilizada como elemento de conexão entre escola/mundo exterior” (Tourinho, 1994, p. 33). Do ponto de vista de nosso objeto, evidenciou-se que o canto utilizado como ritual por alunos, professores e pais tinha como função sobretudo o controle corporal de muitas crianças que chegavam à escola agitadas e dispersas, regulando um estado de humor nos indivíduos para as ações escolares do dia-a-dia.

A paisagem musical escolar, contudo, não é uníssona. Diferentes formas pelas quais os professores inserem as atividades musicais em sua atuação escolar estabelecem outras oportunidades de formação para os alunos. Participando de reuniões com os professores da área de Música, tivemos contato com o projeto “Música em movimento: o ouvido brincante”. O projeto caracteriza-se enquanto uma proposta de educação musical para crianças de 6 a 10 anos, baseada no princípio do ensino pelo movimento, visando a ampliação do repertório musical e

coreográfico dos alunos. O jogo e a brincadeira são componentes fundamentais deste processo, favorecendo uma relação prazerosa dos alunos com a arte (Alves, 1988). O movimento espontâneo das crianças serviu de inspiração para a organização de um roteiro de atividades: um repertório alternativo ao da mídia foi apresentado à turma, que era dividida em pequenos grupos e cada um escolhia uma música para representar corporalmente, com total liberdade (Bugarin e Wiggers, 2003).

A partir desse projeto e de outras atividades sugeridas pelos professores, conseguimos construir uma estratégia de pesquisa que atendesse nossos objetivos específicos – analisar a expressão corporal infantil –, ao mesmo tempo integrada às atividades de ensino da Música. Nesse sentido, foram elaborados alguns procedimentos visando o levantamento do repertório musical das crianças e também a observação de sua performance corporal ligada à apreciação do mesmo.

O primeiro passo foi elencar as preferências musicais das crianças, através do jogo “A palavra é ...”, atividade sugerida por uma professora da área. Trata-se de um jogo tradicional, muito conhecido entre elas. Aplicamos o jogo em cerca de 18 turmas de 1ª a 3ª série com algumas variações⁵⁸. Dividia-se a turma em pequenos grupos de 3 a 5 alunos. Cada grupo, em forma de rodízio, escolhia secretamente uma música de sua preferência, selecionava uma palavra presente na letra que, por sua vez, era lançada como um desafio para os outros grupos. Quem conseguisse cantar uma música, ou pelo menos um trecho contendo essa palavra, ganharia ponto para o seu grupo. As crianças apresentavam uma ótima receptividade ao jogo, pois se sentem instigadas com esse tipo de desafio, ligado a um de seus interesses culturais mais intensos. Cabe ressaltar que essa modalidade de jogo oferece uma aproximação bastante razoável do levantamento do repertório musical das crianças, mas, por ser um atividade de grupo, não oferece uma visão individualizada desses dados.

Uma vez levantadas as preferências musicais das crianças, através do jogo “A palavra é ...”, estas músicas foram vivenciadas corporalmente seguindo o mesmo roteiro do projeto “O ouvido brincante”. Em todas as aulas podia notar-se uma participação intensa e vibrante por parte das crianças, o que estimulava a realização do projeto e sua integração à nossa pesquisa. Ressalte-se que nas oito turmas em que este projeto se desenvolvia normalmente, tornou-se possível contrastar a performance corporal dos alunos a partir de dois repertórios: o da professora e o das próprias crianças.

Em outras turmas acrescentamos também uma outra técnica, pedindo às crianças que desenhassem sua música preferida entre as elencadas no jogo “A palavra é ...”. Tocamos em CD as músicas e durante as aulas foram produzidos os desenhos em papel ofício com lápis preto e

pintados com lápis de cor. Desse modo obtivemos um resultado individual em relação às preferências musicais infantis.

Ressaltamos que, no que tange à coleta de dados sobre a expressão corporal infantil em relação à música, as observações em campo foram realizadas por meio de técnicas de pesquisa plenamente integradas às atividades rotineiras da sala de aula. Em alguns casos essa relação entre ensino e pesquisa se limitou a uma combinação de atividades entre professores e pesquisadora, mas em outros foi além, buscando superar a tradicional fragmentação entre ensino e pesquisa. Esse aspecto possibilitou, sobretudo em alguns casos, uma verdadeira troca de experiências entre professores e pesquisadora, criando-se uma oportunidade de diálogo e de enriquecimento mútuo dos projetos de ensino e de pesquisa.

No plano do ensino, tal integração ofereceu referências teóricas para a avaliação da atividade escolar, orientando o seu prosseguimento. Para a pesquisa, resguardou-se o processo de coleta de dados no ambiente “natural” das crianças na escola, preservando-se o contexto que confere significado aos dados. A integração entre ensino e pesquisa propiciou enfim a relação dialética entre fazer música e apreciar música, enfocando-se a expressão corporal infantil (Bugarin e Wiggers, 2003).

Embora projetos integrados de ensino e pesquisa não sejam uma proposta muito recente para a escola, no Brasil esta transformação parece ainda depender da iniciativa de professores e pesquisadores que atuam no sentido de aproximar o discurso da prática pedagógica. Esta experiência de ensino e pesquisa com crianças foi para nós um caminho possível no sentido de aproximar o discurso da prática pedagógica.

c) Análise da expressão corporal das crianças pesquisadas através da música

O primeiro aspecto a ser considerado na análise da expressão corporal, à luz de técnicas de pesquisa integradas ao ensino da música, é o enorme interesse que esta provoca nas crianças. Tanto a música própria da cultura escolar – como, por exemplo, as brincadeiras cantadas, que, conforme nossa observação de campo, exercem um fascínio nos alunos – quanto o manuseio de instrumentos rítmicos e ainda as canções comemorativas, como as de Natal, parecem motivar muito a participação das crianças na aula. Comprovamos também este interesse em diversas situações, pois comumente elas portam CDs dentro das mochilas, adoram cantar suas músicas preferidas, manusear revistas com estórias e “fofocas” sobre os cantores famosos, enfim, vestir-

se e comportar-se como eles. Surpreendeu-nos, por exemplo, o fato de algumas crianças, para demonstrar suas habilidades, pedirem para cantar uma determinada música. Elas dominavam não apenas a melodia e a letra completa, mas também se esforçavam para imitar o próprio estilo de voz do cantor, como por exemplo, no caso das chamadas músicas sertanejas cantadas em duas vozes, a aguda se sobressaindo, com voz tremida e dolente, de estilo tipicamente popular.

Falando-se de música sertaneja, os pais responderam através do questionário (Anexo 2) que os estilos de música mais ouvidos em casa são o infantil (52%) e o sertanejo (51%), de acordo com os dados indicados no Anexo 3. Essa resposta condiz em parte com as preferências musicais das crianças levantadas através do jogo “A Palavra é ...”, pois significativo é o repertório sertanejo das crianças pesquisadas. A origem das músicas sertanejas pode ser registrada nas “polcas paraguaias”, no “bolero” e nas “canções rancheiras mexicanas”. Entre as primeiras duplas caipiras brasileiras que cantaram e expressaram diretamente estas influências, como “Tonico e Tinoco”, e as mais conhecidas atualmente como “Chitãozinho e Xororó”, encontra-se a dupla “Milionário e Zé Rico”, que, segundo o musicólogo Roberto Nunes Corrêa⁵⁹, foi a dupla que representou a transição entre a mexicanização e a romantização desse estilo de música. Essa transição repercutiu diretamente na vendagem dos discos e na década de 70 essa talentosa dupla fazia *shows* para milhares de pessoas pelo interior do Brasil.

Conforme a análise daquele estudioso, que também é um grande músico de viola caipira, o sucesso das atuais duplas sertanejas, que vendem milhões de discos, não pode simplesmente ser considerado como um efeito de mídia. A música “Dormindo na Praça”, por exemplo, cantada por “Bruno e Marrone”, o maior sucesso sertanejo entre as crianças pesquisadas, traz uma batida de violão criativa e diferente, e, além disso, inova ao abordar um tema tipicamente urbano. São aspectos capazes de emocionar mesmo aquele ouvinte que, por preconceito, acredita serem certas canções apenas um produto mercadológico. A música é uma entidade que acontece como expressão do ser humano, não apenas um fruto da influência do mercado. Embora seja um som humanamente estruturado, não é exclusivamente um fenômeno sonoro, pois está articulada a um contexto sócio-cultural. Por isso não existe a boa música em si e a percepção e educação musical depende de um “distanciamento” da música, componente da audição ativa e criativa.

Mas o interesse musical manifestado pelas crianças pode ser constatado sobretudo nas oportunidades de dança e vivência corporal das músicas. Elas gostam muito de dançar e esta deve ser uma forma privilegiada de apreciação musical infantil. A combinação entre música e dança parece oferecer, sobretudo, um enorme prazer às crianças. Na visão de uma professora da escola pesquisada, a resposta das crianças ao contato com a música, através da dança

improvisada, sugere uma celebração com a vida. Perguntados ao final de uma aula: “O que você sente quando dança?”, nove alunos de 2^a série responderam:

- “*Eu sinto calafrios.*”
- “*É ... Eu me canso de tanto dançar.*”
- “*Eu me canso de tanto dançar.*”
- “*Eu acho bom.*”
- “*Eu acho legal.*”
- “*Eu gosto de dançar muiiiito, muiiiito. Eu gosto. Eu sente (sic!) as brincadeiras que eu gosto. Eu gosto de dançar. Legal.*”
- “*A gente brinca, dança ... Eu acho que a gente tá num parque de diversões.*”
- “*É bom.*”
- “*É muiiiito bom. O nosso corpo todo mexe.*”

Parece que a música lhes permite uma necessidade existencial: a dos movimentos corporais, tradicionalmente cerceada em vários campos da socialização moderna, como a escola e a religião. Entretanto, notamos, por exemplo, que algumas crianças rejeitaram a atividade da dança nas aulas da Escola-Parque pesquisada por proibição de algumas religiões evangélicas praticadas atualmente pelas famílias. Essa situação demonstra as diferentes perspectivas entre a atividade da escola, que se utiliza da dança com meio educativo, e a orientação familiar, que vê na dança um símbolo de degradação moral e religiosa. As crianças reagem de diferentes formas diante do impasse: algumas aproveitam a oportunidade em que estão na escola para vivenciar a dança com expressão e liberdade, outras dançam apenas para cumprir a determinação do professor e outras ainda se afastam completamente da atividade, excluindo-se do processo escolar.

O segundo aspecto que queremos destacar em nossa análise é que o efeito da música no processo de configuração da expressão corporal humana pode gerar diferentes performances, conforme observado em nosso trabalho de campo. Embora reconheçamos a resposta corporal como parte do fenômeno musical, essa resposta não será unívoca. O uso do corpo na cultura musical indica, portanto, a construção de diferentes expressões corporais. Em nosso campo de pesquisa, especificamente, encontramos quatro tipos de respostas corporais à música: as “danças livres”, as “danças referenciadas nas brincadeiras cantadas”, as “danças esportivizadas” e as “danças orientadas por modelos coreográficos de caráter erotizado”.

As aulas do projeto “O ouvido brincante” começavam com a organização da turma em grupos, conforme já explicamos. A professora distribuía os CDs sobre a sua mesa e cada grupo escolhia em geral duas músicas para dançar com liberdade de expressão. Ao final da aula, se ainda restasse tempo, a professora escolhia uma música para ser vivenciada coletivamente por toda a turma. Um grupo de cada vez ficava no centro da sala dançando enquanto os outros observavam. Note-se que os grupos observadores muitas vezes também dançavam as músicas, participando ativamente. O que nos surpreendeu é que muitas vezes registramos coreografias contrastantes comparando-se a performance de dois grupos distintos a partir da mesma música. Coreografias aprendidas pelas crianças foram aplicadas em diferentes situações musicais, independentemente do estilo. Em outras palavras, depois de aprendidos determinados gestos eles tornam-se parte de um repertório que é utilizado indiscriminadamente em diferentes situações.

Uma modalidade de performance corporal muito comum, principalmente entre as crianças menores, eram as “danças livres”, que neste caso pode ser descrita como um conjunto de movimentos “espontâneos” e desorganizados, sem uma preocupação com a disciplina. Notava-se entre os alunos apenas a expressão do prazer de se movimentar, que a música lhes permitia. Esse jogo corporal não demonstrou ter compromisso com a letra da música e, em alguns casos, nem mesmo notou-se preocupação com o ritmo. Havia uma conexão caótica entre música e dança. Além disso, a ocupação do espaço era plena e diversificada, sem uma ordem ou disciplina. Por vezes os alunos se irradiavam para fora do centro, ou ocupavam uma parte determinada da sala ou até o seu centro. Uma característica típica das “danças livres” entre as crianças pequenas era o intenso contato corporal. Em duplas ou trios, mas também a imagem “embolada” do grupo todo se montava e se desmanchava, e como uma bola eles “rolavam” pelo espaço da sala.

Nas palavras da professora, as “danças livres” eram assim descritas: “Esses aí estão se auto-representando”. Essa modalidade foi mais visível nas crianças menores, pois aparentemente seus corpos ainda não estariam completamente modelados coreograficamente. Notou-se ainda que os meninos apresentam-se com mais liberdade corporal do que as meninas. O mais interessante de se observar, contudo, era a festa, a alegria, as gargalhadas e a diversão entre eles. Mesmo que a música cessasse, muitos pareciam não se importar e continuavam a brincar entre si, através desse rico e criativo jogo corporal. Entretanto, algumas crianças pareciam não se circunscrever ao “caos” dançante e demonstravam uma certa necessidade de harmonia ou de disciplina. Depois de algum tempo de brincadeira podia-se detectar um ou outro que propunha: “Vamos fazer uma roda!” As brincadeiras cantadas se consideradas como mandalas vivas indicam “(...) a hipótese de que, por traz do momento espontâneo do encontro em que crianças se

dão as mãos e se movimentam expressando vocalmente as canções já por muitos antes expressadas, estaria também havendo uma busca instintiva de uma harmonização pessoal e grupal” (Michahelles, 2001, p. 14).

As brincadeiras cantadas parecem oferecer uma referência significativa para as respostas corporais das crianças à audição musical. Estas brincadeiras, que persistem entre nós desde a Idade Média, estariam com o seu espaço cada vez mais diminuído entre as atividades infantis de hoje, dominadas pela televisão, computador e *video-game*. “Nas ruas, nas praças, nos quintais está mais raro de se ver ou ouvir-se das bocas infantis aquelas canções que, na simplicidade das suas melodias, ritmos e palavras, guardam séculos de sabedoria e a riqueza condensada do imaginário popular” (Michahelles, 2001, p. 1).

“O repertório do jogo popular é na maioria das vezes lamentavelmente pobre, o que se acentua nas grandes cidades, onde o espaço natural do jogo popular, a rua, é cada vez mais restrito. Encontramos aqui refletida a censura corporal na forma enrijecida dos versos repetidos mecanicamente, na regra de jogo aceita passivamente. (...) Como indício do declínio, é sintomática a perda da parte dramática nos folguedos pois justamente aqui se revela o princípio ativo, a ação do sujeito que atualiza os significados da cultura” (Koudela, 1999, p. 88).

Por outro lado a escola em geral, especialmente no ensino infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, tem se prestado a perpetuar esse “tesouro” de nossas tradições, fazendo uso dessa expressão ancestral e genuína como forma de socialização infantil. “Diante da falta de espaço para a atividade dramática nos modernos centros urbanos, onde a criança e o jovem permanecem confinados em suas moradias, perdido o espaço da rua, a escola é capaz de incorporar essa atividade em seus procedimentos de ensino” (Koudela, 1999, p. 88).

Além disso, essas canções podem ainda ser amplamente revividas através de produtos midiáticos contemporâneos destinados à infância, que se apropriam de músicas folclóricas reeditando assim essa cultura dita popular, sem contudo perder de vista o cunho mercadológico. Alguns CDs da apresentadora Xuxa são um exemplo típico, pois utilizam amplamente esse repertório.

“O fato é, que toda esta conjuntura não altera em nada o teor valoroso intrínseco às Cantigas e Brincadeiras-de-roda. Elas continuam contendo símbolos fecundadores de toda a vida subjetiva, e continuam funcionando como pretextos maravilhosos para a criança experimentar o seu corpo, a linguagem, e para descobrir-se a si própria ao mesmo tempo se revelando ao outro e inserindo-se no convívio social” (Michahelles, 2001, p. 1-2).

Sob esse aspecto, embora pouco expressivo quantitativamente, o interesse pelas brincadeiras cantadas foi manifestado pelos pais das crianças pesquisadas. Perguntados através

do questionário (Anexo 2) sobre suas brincadeiras preferidas na época de sua infância, apenas 1% dos pais responderam as “músicas e danças”, mas em relação aos filhos essas brincadeiras correspondem, na visão dos pais, a 7% da preferência (Anexo 3).

De um outro ponto de vista, estas brincadeiras podem ser interpretadas como uma parcela de imposição cultural a que são submetidas as crianças, pois caracterizam-se pela inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis. As canções são transmitidas oralmente de uma geração para outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto quase independente da decisão pessoal, aceitas como naturais pela coletividade. Isso ocorre porque as brincadeiras-de-roda se caracterizam pela melodia e coreografia simples, tornando-se autêntica e espontânea, assumindo um poder de comunicação e uma ressonância imediata no espírito do povo que a pratica. Portanto, a música folclórica está condicionada a padrões aceitos por todos, pois é um produto artesanal e comunitário. A música folclórica existe para atender às necessidades do seu ambiente e por isso não é executada independentemente. No sentido de que se condiciona a um fim podemos aplicar à cantigas de roda a análise feita por Tourinho (1993) aos usos e funções da música na escola.

“A capa de neutralidade com a qual a música ‘entra na escola atribui-lhe um papel de ‘mera’ disciplina; por outro (lado), sufoca possíveis reflexões sobre como a música auxilia o desenrolar de ações do cotidiano escolar e contribui para reforçar o sistema de símbolos que caracteriza e integra a comunidade escolar.”

Porém, ressalva a autora que não há porque pensar o conteúdo ideológico dessa prática apenas como algo pejorativo, repressivo ou dogmaticamente estabelecido. O desejo e o prazer que esta atividade possibilita às crianças pode ter um caráter renovador, a partir da sua capacidade de estimular a identificação e o repertório de ações das crianças, na direção da formação artística. Sob este ponto de vista, cabe retomar a proposta de jogos teatrais anteriormente analisada, que eleva os jogos populares à categoria de método de ensino.

No processo pedagógico com teatro e dança os versos cantados mecanicamente e a aceitação passiva de regras de jogo têm que ser rompidos para que o processo possa ser reinstalado. Aqui mais uma vez pudemos comprovar que a ruptura de comportamentos rígidos só pode se dar através da reincorporação do plano sensório-corporal e da reintrodução de elementos de linguagem artística no processo educacional. O jogo popular adquire nova vida e se amplia quando, no seu desenrolar, são introduzidas instruções que produzem variantes para o ritmo da fala, do movimento e do gesto. Desta forma, versos muito simples podem ser re-significados e o princípio lúdico pode ser reconquistado. Poderíamos dizer que a reconquista de formas de expressão sensório-corporais e a esteticização dos folguedos é um meio para a sua revitalização” (Koudela, 1999, p. 89).

Reiteramos por fim que as crianças solicitam e demonstram enfaticamente que gostam muito de cantar e de dançar. No que se refere às brincadeiras cantadas o interesse das crianças é

impulsionado talvez porque trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de intensidade vital. Essas dimensões são emanadas das características intrínsecas do folclore, que inclui nos objetos e formas uma quarta dimensão sensível ao seu ambiente. Por essa razão o seu valor ultrapassa largamente o ângulo racional, compreendendo muito mais, uma afirmação ou ampliação do emocional (Cascudo, 1988).

Essa dimensão emocional é provocada por outra característica marcante da prática destas canções que é a correspondência entre a letra da música e o gesto corporal. Estas músicas são dançadas de acordo com o ritmo e a letra e essa integração total da canção com o corpo e através dessa, a integração entre os integrantes da brincadeira, desenvolve a plena coordenação dos movimentos e o controle voluntário do corpo. Nas brincadeiras cantadas, as variações coreográficas e a movimentação de cada participante é sugerida pela letra (Michahelles, 2001):

- rodar: “...roda, roda, roda caranguejo peixe é...”;
- rebolar: “...rebola pai, rebola mãe, rebola filho, eu também sou da família, também quero rebolar...”;
- sambar: “...samba, samba, samba ô Lelê, pisa na barra da saia ô Lelê...”
- remexer: “...dá um remelexo no corpo...”;
- requebrar: “...Como ele vem todo requebrado, parece um boneco desengonçado!...”;
- mover a cabeça e o pescoço: “...Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão...”;
- ajoelhar-se: “...Para todos se ajoelharem...”
- deitar-se: “...Para todos se deitarem...”;
- levantar-se: “...Para todos se levantarem!...”;
- bater palmas e pés: “...palma, palma, palma ô Fulana, pé, pé pé, ô Fulana...;”
- pular: “Ora vai pulando, ora vai pulando, ora vai pulando até parar!...”;
- correr: “...O tempo passou a correr, a correr, a correr...”

Esse padrão de movimentação corporal correspondente à letra da música foi uma solução muito aplicada pelas crianças ao estímulo musical. Além das próprias canções brincadas, as músicas românticas ou de ritmo lento sugeriam essa possibilidade aos alunos. Nem sempre ela se manifestou como solução para a harmonização de experimentações desordenadas com o próprio

corpo. Um grupo dos pequenos dançarinos observados, por exemplo, depois de iniciada a música ficou um bom tempo parado ouvindo a música e procurando uma forma de movimentação. Depois de muito pensar, a sua resposta corporal se limitou a imitar a letra e dramatizar a situação cantada.

De acordo com nossa observação, outras performances corporais foram manifestadas pelas crianças em relação à música. As “danças esportivizadas”, por exemplo, foram experimentadas indiscriminadamente em relação ao ritmos musicais. Tratam-se de movimentos que reproduzem, entre outros, os padrões de ginástica aprendidos na escola. Ao som de qualquer música, alguns alunos optaram pelo movimento de estrelas, rolos, paradas e outros gestos olímpicos. Em um dos grupos, essa fórmula foi repetida insistentemente durante toda a aula, por todas as alunas. As crianças demonstraram um enorme prazer em executar tais gestos em seqüência e repetidamente por todo o espaço da sala. Utilizando as próprias colegas deitadas no chão, montaram pequenas “barreiras”, criando uma maior dificuldade para a movimentação. Desafiavam-se entre si ao contar o número de estrelas executadas em seqüência. Enfim, exploraram ao máximo o padrão, sem contudo superá-lo.

No caso dos meninos, os gestos se relacionavam a outra prática corporal, não menos esportivizada nos dias de hoje, a capoeira. Alguns demonstraram muita habilidade e coordenação motora ao simular a luta e do mesmo modo que as meninas, permaneciam a aula inteira “lutando” capoeira entre si, experimentando uma verdadeira catarse. Não podemos deixar de mencionar que o esporte é um dos principais componentes curriculares da Educação Física, e por essa razão, certamente, influencia significativamente a expressão corporal infantil. Essa influência, por sua vez é reforçada também pela mídia, que se utiliza do esporte com grande ênfase em sua programação.

Por último destacamos ainda outro padrão de performance corporal que observamos durante o trabalho de campo nas aulas de música com crianças de 1^a a 3^a série da Escola-Parque 210/211 Norte: as “danças orientadas por modelos coreográficos de caráter erotizado”. O movimento que caracteriza singularmente esse modelo é o de quadril e pode ser comparado de modo direto às coreografias que as crianças aprendem, através da mídia, com grupos musicais populares como “É o Tchan” e “Bonde do Tigrão”. Essa coreografia trabalha acentuadamente o plano baixo, com pernas abertas, provocando a “quebra” do quadril. Note-se que os movimentos erotizados são reproduzidos com “naturalidade”, sem pudor e sem intenção erótica explícita. As coreografias são simplesmente reproduzidas gestualmente, sem o tom do erotismo carregado praticado pelos adultos. Essa mímica, como todas as outras aparentemente inofensiva, no entanto

configura os corpos infantis e com isso delinea a formação de suas subjetividades. A capa de neutralidade não cobre só a música na instituição escolar, estende-se ainda sobre todo o corpo.

Esse padrão de performance corporal tornou-se muito evidente em diversas apresentações de dança que acompanhamos na escola. Geralmente essas apresentações são preparadas pelos alunos, com acompanhamento da professora. As crianças escolhem as músicas e inventam os passos, montando suas coreografias. Para tanto utilizam-se de seu repertório tanto musical como corporal. Por essa razão, muitas vezes as danças imitam aquelas amplamente divulgadas pela mídia.

Uma pesquisa que visou estudar a recepção de mensagens erotizadas por parte de espectadores infantis, em São Paulo, enfocando personagens femininas como Tiazinha, Feiticeira, as Sheilas do conjunto “É o Tchan” e ainda Carla Perez, observou que as crianças pouco julgam essas “anti-heroínas do fim de século” pela sua beleza. “Em geral, quando declaram gostar de alguma delas, respondem que é porque ‘dançam bem’.” (Martins e Outros, 2003, p. 5)

Essa resposta parece soar como um efeito das tendências tecnológicas atuais sobre a apreciação musical, que fazem convergir as telecomunicações, os meios de comunicação de massa e a informática, estabelecendo uma linguagem polissêmica. Essa tendência tornou-se possível graças à digitalização dos mais diversos tipos de informação, como voz, dados, som, texto e imagens. Os novos aparelhos são capazes de combinar o som com imagem e movimento, gerando a multimídia, um dos fenômenos mais importantes nos planos técnico, político, cultural e econômico do século XX.

“Um bom exemplo seria segundo Corrêa/Oliveira (1991) o videoclipe. Advindo da ‘evolução natural da fonográfica’ trata-se de um expediente que veio ‘sofisticar e fortalecer ainda mais as maneiras de conduzir os desejos dos jovens (ou seja, administrar suas manias)’. Para esses autores, o videoclipe “vende imagem, ideologia e comportamento aos fãs daquilo que parece um mero e inofensivo conjunto de rock” (Corrêa/Oliveira, 1991, p. 157). O que muda fundamentalmente é que ele é feito para ‘ser visto, ouvido, dançado, pulado, consumido, absorvido, reproduzido’ (ibid., p. 155)” (Souza, 2000, p. 48-49).

Essas danças foram praticadas por meninos e meninas, mas com mais ênfase por estas últimas. Do mesmo modo, aquela pesquisa acima assinalada notou que as meninas paulistas pesquisadas se identificaram em larga escala com as personagens femininas da mídia, as que repassam as mensagens erotizadas, “(...) sendo mais prontamente reconhecidas por estas. Na mesma direção, as meninas encontram na dança uma forma de expressão não incorporada pelos meninos, que em geral declaram sentir vergonha de dançar” (Martins e Outros, 2003, p. 5).

Mas meninos se sentem autorizados a dançar, desde que respaldados por valores que reforcem papéis sociais masculinos. Foi o caso de uma apresentação de dança em que destacaram-se as meninas rebolando exageradamente e quando a música mudava de ritmo, entravam em cena dois meninos posando como faria Arnold Schwarzeneger, exibindo o bíceps e fazendo expressão de “fortão”. Como veremos mais adiante no aprofundamento da análise dos dados, à erotização feminina corresponde o *body-builder* como padrão de corpo masculino. Esses padrões estavam presentes nessa dança, que fora configurada pelo contexto cultural em que estamos inseridos, pois em geral os meios de comunicação de massa refletem a continuação dos papéis instituídos socialmente. A mulher, por exemplo, geralmente é colocada como elemento sedutor.

“As técnicas corporais são também condicionadas por fatores sócio-culturais. A escolha por uma ou outra atividade é carregada de valores. Ela não foge a certas convenções sociais, sobretudo no que tange à educação das crianças. Por que escolhemos, por exemplo, a dança clássica para as meninas e o judô para os meninos? (...) Há papéis bem definidos para homens e mulheres em nossa sociedade, apesar do movimento contínuo pela igualdade de todos. Neste contexto, às mulheres é reservada toda atividade onde a ternura, a delicadeza e a sensualidade são imperativas, e aos homens, as atividades físicas onde a força, a agressividade e o domínio são necessários” (Strazzacappa, 2001, p. 84).

Em outra apresentação de dança observamos que uma das alunas usava um shortinho com a marca *bad boy* desenhada em formato grande na parte de traz. Ela usava ainda botas, luvas e plumas em torno do pescoço. Mais do que o traje salientou-se a reação do público, pois todas às vezes em que a garota entrava em cena para dançar o público assobiava, batia palmas e vibrava, exaltando a performance.

Nesse sentido, destacamos que a vivência musical extrapola “(...) a matéria musical em si (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura e expressão) e suas relações. Logo que ouvimos os primeiros sons de qualquer música, começamos a assimilá-los a partir de uma rede de significados construídos no mundo social” (Green apud Del Ben, 2000, p. 102). Os significados musicais se desenvolvem em todas as dimensões da vida cotidiana: a família, o grupo de amigos, a escola e os meios de comunicação de massa.

“Nessas situações a música não está associada somente a imagens, mas a cenas, enredos, emoções, faixas etárias, movimento físico/corporal e eventos específicos, entre outros. É como se a música, ao invés de se desenrolar somente no tempo, se concretizasse também no espaço. Além de ouvir seus sons (sua matéria musical), visualizamos sua forma, sua cor, seus movimentos (ver Almeida, 1994, p. 19), o espaço onde ela acontece. Talvez por isso, mais que uma linguagem audiovisual, como coloca Belloni (1995), ao falarem sobre música, os alunos utilizem uma linguagem de videoclipe, onde a música é concebida para ser vista, ouvida, dançada, pulada, consumida, absorvida e reproduzida (Corrêa apud Souza, 1997, p. 75)” (Del Ben, 2000, p. 103).

A música, enfim, observou-se como um fenômeno multidimensional e as diferentes danças analisadas refletem, de certo modo, as configurações corporais produzidas pelas crianças, sob essa influência cultural tão significativa. As performances corporais em relação às músicas, destaque-se, podem ser comparadas às observadas no teatro e no desenho, como veremos a seguir. Danças, gestualidades e imagens se confundem na linguagem corporal e sua análise integrada produzirá uma narrativa mais complexa da corporeidade infantil.

Notas

¹ As brincadeiras são uma forte manifestação da cultura infantil. Foram observadas e, em alguns casos, vivenciadas com as próprias crianças. As brincadeiras acontecem espontaneamente durante o recreio, na entrada e saída da escola e também durante as aulas. Nesse último caso as brincadeiras são utilizadas como atividade pedagógica. Nas aulas de Artes Visuais, os professores disponibilizam jogos educativos e brinquedos populares às crianças que gradativamente vão concluindo seus desenhos e trabalhos visuais. É uma forma lúdica de compatibilizar as diferenças entre as crianças, pois varia muito o tempo que cada um utiliza para sua produção artística.

² O choro do bebê é reação a uma necessidade ou desconforto. Ao ser atendido pelo adulto provedor aprende que o choro é interpretado como um símbolo, o que transforma essa reação física em uma linguagem, ou seja, uma parte da cultura.

³ Comenta Widlöcher (1971, p. 8) que “se os desenhos das crianças são objeto de nossa curiosidade, é porque não existem desenhos de adultos. O adulto, quando não é um artista, não desenha. Sua atividade gráfica reduz-se a caricaturar alguns retratos e a rabiscar sem figuração nenhuma. O desenho, da mesma forma que os jogos, é uma atividade que envelhece com o passar dos anos e revela um tipo de conduta própria da criança.”

⁴ A palavra desenho – desígnio – reúne semanticamente os conceitos de “técnica” e de “arte”. Entretanto, o significado de desenho que prevaleceu na Modernidade, segundo Guimarães (1996) desintegrou a ação – a prática que torna a imagem visível – do pensamento – imaginação e criação. Essa dicotomia produziu a noção de desenho interno (conceito mental) e de desenho externo (o gesto, a técnica).

⁵ Luquet (1969) era um antropólogo de formação, mas sua obra está significativamente baseada na Psicologia cognitiva. As fases que propôs para a evolução do desenho infantil no início do século XX são consoantes com as etapas do desenvolvimento infantil enunciadas por Piaget e serviram de fonte para a grande maioria dos trabalhos ulteriores que seguem mais ou menos a mesma classificação. As fases foram por ele assim ordenadas: realismo fortuito (2 a 3/4 anos), realismo fracassado (3/4 anos), realismo intelectual (4 aos 10/12 anos), realismo visual (a partir dos 12 anos ou antes). A importância do trabalho de Luquet pode ser notada pela sua presença constante na grande maioria das obras sobre o desenho infantil que consultamos. Contudo, Luquet é geralmente apresentado como ponto a partir do qual os autores desenvolvem críticas a fim de levantar seus próprios pontos de vista, pois consideram a interpretação do pesquisador francês acerca do desenho infantil, embora baseada em dados objetivos, viciada por preconceitos teóricos, como é o caso de Widlöcher (1971).

⁶ A finalidade política da educação de Emílio permanecia sendo a formação de um adulto bom, paciente, resignado e sereno. A nova pedagogia se caracterizava sobretudo pelo disfarce do desejo de poder e controle sobre a criança, produzindo a sujeição no lugar da propalada liberdade.

⁷ A obra de Anísio Teixeira, ressalve-se, foi influenciada por um conjunto de teorias e por diversas experiências educacionais desenvolvidas anteriormente, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Entre elas destaca-se também a filosofia de John Dewey (1958).

⁸ A propósito, “Herbert Read era freqüentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico”, na história do ensino da arte no Brasil (Barbosa, 2003, p. 41).

⁹ A publicação do INEP sobre a “Escolinha de Arte do Brasil” inicia relatando a biografia de Augusto Rodrigues, que fora expulso da escola. Esse fato é comodamente aproveitado para desenvolver-se a crítica à ineficácia do sistema escolar, pois o artista plástico fora bem sucedido, apesar de não ter freqüentado regularmente o ensino.

¹⁰ Mèredieu (1997) registra que Rioux retomou em seu estudo os trabalhos anteriores de Probst sobre os desenhos na cultura muçulmana, realizados em 1907.

¹¹ A exposição foi realizada na Galeria Rubem Valentim do Espaço Cultural 308 Sul, uma das referências culturais mais importantes de Brasília, entre 22 de agosto e 8 de setembro de 2002.

¹² Entre as várias atividades de representação da “figura humana” em séries de ensino mais avançadas, destacamos o projeto “Sudários: múltiplos olhares”, atividade sobre a qual já nos referimos anteriormente.

¹³ Do ponto de vista da concepção intelectualista os autores parecem reafirmar tal enunciado desde seu precursor, Luquet (1969). Uma outra explicação para o desenho infantil foi elucidada por Arnheim (1995): “Para a segunda teoria, ou seja, a perceptiva, se as crianças e os primitivos desenharam generalidades, estas não se devem a uma incapacidade de percepção ou a uma incapacidade de desenhar fielmente o que se vê, mas ao fato de que o desenho mais simples preenche todas as condições que necessitam para representar” (Guimarães, 1996, p. 53).

¹⁴ Um dos efeitos da experiência infantil como fonte inspiradora dos desenhos seria a “transparência”, um caso típico de representação de diversidade de pontos de vista. Mèredieu (1997, p. 24), explica: “A casa não é apenas o lugar em que o objeto se inscreve, mas também uma rede de afetos. Só o adulto é que vê os objetos em transparência, uns distintos dos outros, e suscetíveis de entrar em experiências sucessivas – casa vista de fora, móveis dispostos dentro de uma casa mas que poderiam estar em qualquer outro lugar, loja, catálogo, etc. A criança, ao contrário, vive os objetos em simbiose uns com os outros; afetivamente, ela não os separa: a casa é percebida através da espessura das experiências múltiplas que provoca, indissociável dos personagens e objetos que ela contém. Esse processo de estilo constituído pela transparência não se reveste da mesma significação para a criança e para o adulto.”

¹⁵ A criança não imita o padrão adulto espontaneamente, pois em verdade é o adulto que quer que ela o imite (Widlöcher, p. 1971).

¹⁶ Mèredieu (1997, p. 1).

¹⁷ Note-se, portanto, que as ditas “etapas” do desenvolvimento do grafismo precisam ser relativizadas considerando-se os efeitos históricos, culturais e educacionais sobre a prática do desenho infantil.

¹⁸ A história do desenho infantil foi marcada nos tempos modernos pelo fenômeno da difusão do lápis e do papel que ocorreu a partir do fim do século XIX, pois anteriormente as crianças dispunham apenas da areia, das pedrinhas e do carvão. “O desenho das crianças é tributário dos meios de expressão de que elas dispõem. O estilo começou a evoluir desde o desenvolvimento das aquarelas e o uso recente dos ‘pincéis atômicos’ parece também ter tido grande influência” (Widlöcher, 1971, p. 9). Entretanto, o aumento do

interesse pelos desenhos infantis seria um aspecto de um fenômeno mais amplo, ou seja, a ênfase da imagem nos sistemas de comunicação da cultura contemporânea. O incremento destes, por sua vez, tem provocado a ampliação do acesso das crianças a imagens, o que provavelmente representa outro marco significativo nesta história. Um indício dessa hipótese é a comparação assinalada por Gobbi (1997, p. 25) entre os desenhos infantis da coleção de Mário de Andrade, feitos por crianças paulistanas em meados do século passado, e os dos seus próprios alunos: “Nossos desenhos, atualmente, ganharam mais movimento, provavelmente fruto da paisagem cultural à qual essas crianças estão sendo expostas e com a qual estão interagindo de um modo ou de outro, os meios de comunicação de massa, os vídeo-games, os computadores, entre outros, suscitam o desejo, nas crianças, de retratá-los também.”

¹⁹ Estilo típico dos quadrinhos e desenhos animados japoneses.

²⁰ Ferraz e Fusari (1999, p. 44), recomendam que para “(...) a ampliação dos saberes dos jovens em arte, pode-se procurar desvelar os componentes artísticos através de *leitura, apreciação, interpretação e análise* mais crítica dessas produções comunicativas.”

²¹ O “enchimento”, conforme Mèredieu (1997) é uma técnica tipicamente infantil, que se caracteriza pela cobertura da superfície vazia com pontos, estrelas e outros signos em forma de arabescos. Essa técnica foi utilizada por Miró, artista plástico que reconhecidamente valorizou em sua obra a estética do estilo gráfico infantil.

²² “Daniel Wildlöcher, em artigo intitulado ‘O interesse diagnóstico da expressão plástica na criança’, empregando indiferentemente os termos ‘plástico’ e ‘gráfico’ com relação à produção desenhada pela criança, supõe ‘a elaboração de formas figurativas, coloridas ou não, sobre uma superfície plana’.” (Oliveira, 1978, p. 44)

²³ Picasso é um exemplo típico desse caso, evocado por Guimarães (1996).

²⁴ A hipótese da comparação entre a evolução do grafismo infantil e a da arte é circunscrita por Mèredieu (1997), considerando como principal argumento desfavorável a relação entre ontogênese e filogênese implícita na hipótese. Entretanto, a autora não deixa de observar que entre o desenho do primitivo e o da criança existem fortes analogias como a representação do espaço e o esquematismo da figura humana. Outro fato perturbador é que em ambos os processos de evolução nota-se uma fase inicial pré-figurativa (não-abstrata) que tenderia gradativamente ao realismo.

²⁵ Para explicar o começo da expressão gráfica Widlöcher (1971) baseou-se nos estudos de Wallon sobre o desenho infantil.

²⁶ Segundo Widlöcher (1971) as primeiras analogias não se baseariam apenas nas propriedades objetivas da forma, mas também nas disposições subjetivas da criança, pois os primeiros desenhos pouco se assemelham com o objeto. A evolução figurativa do desenho da criança depende de um duplo progresso, da leitura das imagens e da aptidão motora do gesto gráfico.

²⁷ Essas teorias aplicam “(...) ao desenho aquilo que Piaget diz do jogo de maneira mais geral, isto é, que ele leva ‘da ação à representação, na medida em que evolui de sua forma inicial de exercício sensório-motor para sua forma segunda de jogo simbólico ou jogo de imaginação’.” (Mèredieu, 1997, p. 37)

²⁸ Derdyk (1990, p. 108), pondera: “emergem inúmeras hipóteses que concordam, discordam ou negam, hipóteses levantadas, mas nunca respondidas, a respeito da correspondência entre a consciência corporal da criança e o discurso gráfico de sua história particular da representação da figura humana.

²⁹ Consultamos também a literatura internacional e recomendamos o texto de PIAZ (1962), em italiano.

³⁰ Utilizamos a pesquisa de Derdyk (1990) para referenciar o processo de construção do desenho da figura humana, porque a artista apresenta esse processo sem vínculo direto com a faixa etária das crianças. Além disso, sua descrição é bastante detalhada, situando o desenho no contexto mais amplo de descobertas e

experiências das crianças, e fazendo uso, aparentemente, de um conjunto de teorias. Entretanto, alguns aspectos que estão implícitos em sua obra, como a comparação entre o desenho da criança e o do primitivo e a tendência do conceito de “corpo universal”, que permeia a obra como um todo, merecem nossa crítica.

³¹ Derdyk (1990, p. 114), confirma através da análise do processo de aquisição da linguagem visual “(...) que a apreensão visual na criança se dá, inicialmente, pela forma global, e de que esse processo de apreensão é inato.”

³² A teoria do estádio do espelho é considerada como a entrada de Lacan na psicanálise e o eixo de seu sistema de pensamento. Baseou-se na segunda tópica freudiana, especialmente em “O eu e o isso” (1923), trabalho introdutório sobre a distinção entre o eu-supereu-isso, e em “Psicologia das massas e análise do eu” (1921). Especificamente partiu “(...) do estudo do psicólogo Henri Wallon, que já em 1934, chamara a atenção para a experiência vivenciada pela criança diante do espelho. (...) Todavia, enquanto Wallon descreveu suas observações em termos de conhecimento e complexificação do pensamento, Lacan retomaria essa idéia descrevendo o processo não mais do ponto de vista da consciência e sim do inconsciente” (Koltai, 2000, p. 98).

³³ Lacan associa desse modo a agressividade à identificação narcísica, pois o estádio do espelho formula um impasse crucial: “por um lado, é esse outro que reconhece no espelho; por outro lado, se vê no dever de eliminar esse outro, para que possa restituir, por reconhecimento, sua própria imagem” (Koltai, 2000, p. 100).

³⁴ Esse *Eu*, sustenta Lacan (1996), é o sujeito do inconsciente, o sujeito por excelência, distinguindo-se do “eu” como pronome pessoal da primeira pessoa que pode ocupar qualquer função e que aparece nas instâncias psíquicas freudianas: eu, supereu e isso.

³⁵ Essa idéia relacionada à imagem do corpo despedaçado, anterior à imagem como totalidade, matriz do processo identificatório, ocuparia um lugar central e permanente da teoria lacaniana (Koltai, 2000).

³⁶ Estamos nos referindo ao conceito de Cassirer, para quem “a arte não é mera repetição da vida e da natureza mas sim uma espécie de transformação que depende de um ato autônomo e específico da mente humana e que é gerado pelo poder da forma estética. A forma estética não é portanto simplesmente dada, não equivale aos dados do nosso mundo empírico imediato. Para nos tornarmos conscientes da forma estética, devemos produzi-la. É nesse sentido que Cassirer define a experiência artística como uma atitude dinâmica – tanto no artista como no espectador” (Koudela, 1998, p. 31).

³⁷ “Um gato caça um rato, um leão persegue sua presa, porém nem um nem outro são capazes de se auto-observarem. Quando, porém, um ser humano caça um bisonte, ele se vê caçando, e é por isso que pode pintar, no teto da caverna onde vive, a imagem de um caçador – ele mesmo – no ato de caçar o bisonte. Ele inventa a pintura porque antes inventou o teatro: viu-se vendo” (Boal, 1996, p. 27).

³⁸ “Na terminologia dos logradouros cênicos da Grécia, *teatron* correspondia à platéia, anteposta à orquestra e envolvendo-a como três lados de um trapézio ou um semicírculo” (Magaldi, 1991, p. 7).

³⁹ Essa concepção de teatro como vocação humana não pode ser confundida, de acordo com Boal (1996), com o conceito de teatro profissional, aquele em que ocorre a separação entre os atores especializados e os espectadores.

⁴⁰ As técnicas básicas do ator incluem a expressão corporal, a expressão facial, a empostação e uso adequado da voz.

⁴¹ “As regras estabelecidas entre os jogadores determinam uma relação de parceria, que implica observação de determinadas leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados para ganhar. Há, portanto, acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação, que ocorre a partir da busca de um objetivo comum. (...) O sistema de Jogos Teatrais se fundamenta no jogo regrado, sendo que as regras

estabelecidas têm por único objetivo libertar a espontaneidade. O jogo teatral é ilimitado por sua própria natureza” (Koudela, 1998, p. 47-48 e 50-51).

⁴² Espontaneidade, neste caso, não significa simplesmente “ação livre”, correspondente ao “deixar fazer”. De acordo com Spolin (2000), o termo é definido pelo espaço de liberdade pessoal que o jogo poderá proporcionar ao indivíduo, colocando-o frente a frente à realidade e permitindo-lhe explorá-la criativamente.

⁴³ De acordo com a visão integrada de Barcellos (1995, p. 70), “a técnica de improvisação não pode ser tratada como algo que só tem a ver com a vida e nada relacionada com a arte.” Por um lado, explica a autora, a técnica enriquece a auto-expressão, pois trabalha direto com a realidade. A exploração abrangente da cena, do enredo e da temática fornecida permite conhecer os indivíduos e suas idéias. Por outro “o papel que a improvisação exerce encorajando e aprofundando a interpretação, é, entre outros atributos, a capacidade de lubrificar a imaginação tornando o indivíduo um ser criativo capaz de contrabalançar as várias manifestações de auto-consciência na criação dos personagens.”

⁴⁴ Segundo Koudela (1995, p. 26) a diferença entre “drama” e “teatro” inexistente em algumas culturas, pois a palavra drama nem sempre faz parte da linguagem. “Não existem professores de drama na França”, por exemplo.

⁴⁵ Segundo Boal (1996, p. 46) o corpo possui cinco propriedades principais: é sensível, é emotivo, é racional, é sexuado e é semovente. Com relação à primeira propriedade, o autor explica os cinco sentidos do corpo humano e enfatiza a inter-relação que haveria entre eles. “E mais: são registrados no cérebro. (...) Tudo que sinto (tudo que sinto na pele, escuto, vejo, cheiro ou sinto na boca), tudo o que eu sinto, sinto nos cinco sentidos e sinto no cérebro.”

⁴⁶ O teatro de arena caracteriza-se por um espaço central, onde se realiza a atividade dramática, circundado por cadeiras ou arquibancadas destinadas ao público. “O espaço é totalmente aproveitado, reduzem-se os cenários a elementos cênicos, e se estabelece grande intimidade entre ator e público. O teatro de arena, em última análise, é uma atualização do circo tradicional. (...) Tomado como substituto econômico para o palco tradicional ainda pode colaborar muito para a propagação do espetáculo” (Magaldi, 1991, p. 50).

⁴⁷ Auditório tem origem na palavra grega *odeion*, que designava na Antiguidade o edifício que se destinava ao teatro.

⁴⁸ Slade (1978, p. 18) distingue conceitualmente “teatro” de “drama”. Este último tem um sentido amplo, enquanto o teatro “significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados.”

⁴⁹ Outro trabalho que utilizou o teatro como instrumento de pesquisa com crianças e adolescentes foi desenvolvido por Cordeiro (1996, p. 17) e teve como objetivo “verificar, através do teatro, como vivem as crianças despossuídas do SEAMA e de propor a importância do teatro para um desenvolvimento integral e autônomo das crianças (...)” A oficina de teatro orientada pela própria pesquisadora partia de atividades de improviso, atingindo a montagem de histórias e de peças pelos próprios participantes. Essas peças foram utilizadas como instrumentos para o conhecimento das condições de vida das crianças, estabelecendo-se uma relação direta entre teatro e realidade social. O Serviço de Atendimento ao Menor Adolescente (SEAMA) localiza-se em Marília, São Paulo.

⁵⁰ A brincadeira é conhecida entre as crianças como “mímica” e trata-se de um jogo em que uma criança se coloca diante das outras dramatizando uma situação ou objeto que deve ser adivinhado pelo grupo.

⁵¹ De acordo com Tourinho (1993, p. 92), “as atividades musicais na escola podem ser classificadas em três categorias: a. as de execução, onde o aluno canta ou toca (incluindo o uso do corpo como um instrumento); b. as de descrição, quando o aluno demonstra, através de movimentos, imagens, palavras ou notação, a compreensão de produtos sonoros presentes ou internalizados; e c. as de criação, incluindo

composição e improvisação.” Entretanto, confirmamos em nosso trabalho a nomenclatura utilizada por Souza e outros (2002), para quem a educação musical contemporânea enfatiza três formas de se relacionar com a música: composição, execução e apreciação.

⁵² Denominação dada aos ritmistas da “Escola de Samba Bambas da Orgia”, a escola mais antiga de Porto Alegre, fundada em 1940. “Hoje, durante o desfile carnavalesco, congrega cerca de 2000 integrantes, em sua maioria afro-brasileiros provenientes da classe média assalariada com variantes para segmentos mais modestos e também de classe média alta” (Prass, 2000, p. 68).

⁵³ “Os instrumentos das escolas de samba são classificados em dois grupos: os *couros pesados* e as *miudezas* (segundo ARAÚJO, 1992, p. 126), muitas vezes referidos entre os bambas, simplesmente como *instrumentos pesados* e *instrumentos leves*. Entre os *bambas*, os pesados são os maracanãs de primeira, de segunda e de terceira (equivalentes aos *surdos* cariocas), os repiniques e os taróis (algumas vezes chamados também de caixas); os leves são as cuícas, os ganzás, os tamborins, os pratos e os agogôs. O equilíbrio no som produzido por uma bateria ocorre basicamente em função da divisão proporcional entre instrumentos pesados e leves” (Prass, 1999, p. 17).

⁵⁴ Em pesquisa de observação da prática pedagógica desenvolvida nas aulas de música de uma das Escola-Parque de Brasília, em meados da década de 90, Costa (1996, p. 58) detectou esses mesmos princípios do canto orfeônico, relativamente atualizados pela ideologia do desenvolvimentismo nacional: “Esta primeira aula teve uma tônica voltada para a disciplina, para a ordem e para o progresso. Esta tônica repetiu-se durante o ano todo.” A pesquisadora reproduz as palavras do professor de fanfarra: “*ordem e disciplina são requisitos principais na sala de aula, quartel, igreja e também numa escola, para se chegar ao progresso*” (Costa, 1996, p. 59).

⁵⁵ “A audição ativa ‘deve ir além do desenvolvimento de respostas prazerosas à música’ (p. 35). Lenhoard parece concordar com Broudy (1958) que afirma que a audição ativa ‘oferece ao estudante a base para julgamentos informados e objetivos sobre certos aspectos da qualidade musical’ (p. 80)” (Tourinho, 1993, p. 108).

⁵⁶ A musicalização através do método Orff é orientada fundamentalmente pelo elemento rítmico e por isso utiliza o recurso corporal com grande ênfase. “Carl Orff considera o ritmo como ponto de partida, isto é, como o básico dos elementos musicais. Segundo Orff (1960), a fala, o canto, a música e o movimento formam um todo indivisível. Orff sugere o começo do treinamento rítmico com o nome do indivíduo e com as palavras do dia-a-dia. O ato de transferir estes ritmos percebidos para sons corporais como: as batidas de palmas, os estalos de dedos, as palmadas nos joelhos e o uso de instrumento de percussão pode possibilitar acompanhamentos cada vez mais complexos do ponto de vista musical” (Costa, 1996, p. 25).

⁵⁷ “As aulas são realizadas em sala apropriada e especialmente equipada com aparelhagem de som, barra, e espelho que cobre toda a parede frontal. (...) Cada aula é dividida em três momentos. O primeiro momento é dedicado ao aquecimento, visto pelos professores como forma de soltar os alunos. (...) No segundo momento, o professor conceitua e explica os elementos a serem trabalhados e o aluno é deixado em liberdade para criar os próprios movimentos. (...) A última parte da aula é dedicada à montagem de coreografias que podem ser apresentadas no final do semestre ou em comemorações festivas.” Gonçalves, 1996, p. 71).

⁵⁸ Uma das variações do jogo “A palavra é ...” ocorre quando a professora, no lugar dos grupos de alunos, lança a palavra que desafia toda a turma a cantar uma música que a contenha em sua letra. Neste caso o jogo sofre uma influência maior do repertório da professora.

⁵⁹ Esses comentários de Roberto Nunes Corrêa fizeram parte de seu curso de “Musicologia Brasileira”, ministrado durante o “25º Curso Internacional de Verão”, da Escola de Música de Brasília, realizado entre 8 e 25 de janeiro de 2003.

Capítulo 5 – Um balé de corpos: imagens e gestualidades das crianças

*“A verdade da infância não está no que dizemos dela,
mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua
aparição entre nós, como algo novo.
E, além disso, tendo-se em conta que,
ainda que a infância nos mostre uma face visível,
conserva também um tesouro oculto de sentido,
o que faz com que jamais possamos esgotá-la.”*

(O enigma da infância, Jorge Larrosa)

Dando continuidade à análise das representações e expressões corporais infantis, vamos explorar neste último capítulo os desenhos da “figura humana” feitos pelas crianças de 1ª a 3ª série do ensino fundamental da Escola-Parque 210/211 Norte, durante o ano de 2001. Reiteramos que as crianças foram acompanhadas, ao longo do trabalho de campo, também por meio de outras linguagens, como os jogos dramáticos, as brincadeiras, a música e a dança. Todas essas se consubstanciam na própria linguagem corporal, tornando aparente para nós os olhares das crianças sobre a corporeidade. Por isso os desenhos são considerados de modo integrado a essas demais estratégias. Realizamos ainda entrevistas individuais e em pequenos grupos, observando as orientações de caráter metodológico de Nogueira (1975), Krueger (1994) e Krogh (1996). Esse complexo de informações aliado às observações de campo foi analisado em seu conjunto, produzindo-se uma narrativa, certamente parcial, do objeto.

Para o processamento da coleção, composta de 614 desenhos e pinturas, classificamos os trabalhos em dois grandes grupos de desenhos: os que foram complementados por uma entrevista com as crianças (cerca de 40% das obras) e os que não tiveram esse tipo de apoio para a sua interpretação (cerca de 60% das obras). No primeiro grupo ainda se destacam aqueles que tiveram sua elaboração diretamente acompanhada pela pesquisadora durante o período de

observação das aulas de Artes Visuais. O Anexo 5 contém um quadro descritivo da coleção das “figuras humanas” utilizada para análise e discussão da questão central da tese.

A análise prioriza os desenhos que foram explicados pelos autores através das entrevistas. Entre esses, uma parte tornou-se muito significativa: aquela em que, a pedido da professora, as figuras foram localizadas em um contexto de existência social definido por cada criança. Os contextos imaginados pelos alunos facilitaram a interpretação dos desenhos e das suas representações acerca de corpo, pois serviram como mais um dado a apoiar o trabalho de tradução das imagens. As demais obras serviram como complemento, apoiando a análise, enriquecendo a discussão dos dados e demonstrando outras nuances da realidade pesquisada.

As entrevistas constituíram um instrumento necessário e imprescindível para integrar o processo de interpretação das representações infantis acerca de corpo, pois muitos detalhes dos desenhos foram esclarecidos através das conversas diretas com as crianças. Além disso, o caráter naturalmente ambíguo dos desenhos coletados foi satisfatoriamente resolvido também através do acompanhamento direto nas aulas.¹ Essas oportunidades foram úteis para realçar nuances das concepções infantis que não estavam explicitadas nos traços, mas apenas presentes de uma maneira oculta. Esses contatos com as crianças permitiram interpretar a mensagem dos desenhos, considerando informações mais abrangentes sobre as crianças, como por exemplo a constatação da presença influente da família, da escola, da igreja e dos próprios pares, em paralelo à da TV. Sobretudo as entrevistas ajudaram a reescrever a obra, considerando o conjunto mais amplo de suas vidas. Os desenhos

“contém em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores dos sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados” (Gobbi, 2002, p. 79).

Seria imprecisa a interpretação dos desenhos sem as palavras da criança, pois são elas que explicitam o significado das figurações, tornando objetivo o significado subjetivo. “O significado faz parte da palavra e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. O desenho da criança composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra” (Ferreira, 1998, p. 34). Salientamos que, do ponto de vista teórico-metodológico, os desenhos infantis podem revelar uma expressão do pensamento das crianças cuja análise não se esgota na simples observação.

As entrevistas ocorriam de forma muito tranqüila e espontânea, num espaço contíguo à sala de aula. A única dificuldade era o barulho natural de um ambiente com muitas crianças trabalhando, pois no ateliê de Artes Visuais não existem paredes separando as salas. Entretanto,

esse aspecto não prejudicou as gravações, que são audíveis. As crianças foram entrevistadas em pequenos grupos, de dois ou três alunos, perguntando-se, inicialmente, o nome, a idade e o endereço residencial. Solicitava-se em seguida que comentassem seu trabalho. O tempo de cada entrevista variava muito, mas de um modo geral gastamos duas aulas de uma hora e meia cada para entrevistar uma turma, o que correspondia a cerca de 15 a 20 crianças.

As crianças comportaram-se de maneiras diferentes: algumas tímidas, outras falantes e alegres, outras desinteressadas, outras ainda com muita seriedade. Mas o que se destacou nessas entrevistas foi o nível de consciência que cada pequeno autor demonstrou acerca de sua obra. No que se refere à memória, as crianças se lembraram com facilidade do que representava cada símbolo desenhado, mesmo que ele tivesse sido produzido algumas aulas antes. O desenho, para elas, era como um registro de uma idéia ainda viva em suas memórias, confirmando o que diz Gobbi (2002) sobre serem os desenhos das crianças registros de sua passagem pela história.

Do ponto de vista da imaginação infantil, notamos que algumas crianças, ao comentar seus desenhos, inventavam uma outra história a partir daquela que o desenho, de certa maneira, contava. As imagens ricas de sentidos, ao mesmo tempo em que poderiam ser lidas sem esforço pelos próprios autores, lhes permitiam sonhar indefinidamente, o que nos leva a crer que o comentário verbal de um mesmo desenho pode variar conforme o momento. Como as entrevistas eram feitas ao lado de outros colegas, as próprias crianças ouvintes logo percebiam esse movimento, fazendo expressão de curiosidade ou desconfiança. Apenas um pequeno grupo se limitou a explicar o desenho e seus símbolos e não respondeu aos estímulos para que aprofundassem suas explicações. Em todos os casos percebeu-se a sinceridade e espontaneidade tipicamente infantil, manifestada pela relação íntima que cada criança tinha com o seu desenho. Falar do desenho era falar de si mesma.²

As entrevistas tornaram-se momentos importantes de produção de dados porque as crianças apresentaram um interesse espontâneo em comentar seus trabalhos. Entretanto, a maior aproximação se deu através da observação e acompanhamento das aulas, pois “(...) aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com as quais pesquisa e trabalha” (Gobbi, 2002, p. 74). A sala de aula, sobretudo, demonstrou a influência mútua que as crianças exercem sobre si mesmas enquanto desenhavam. Mas, ressalte-se: elas imitam o colega por vários motivos, entre os quais se destacam a alienação e a correspondência entre o modelo e sua própria identidade. Os registros em vídeo das atividades em sala se mostraram muito úteis para a análise posterior desses aspectos.

O melhor exercício para entrar na visão de mundo das crianças, certamente, é conviver com elas e aos poucos ir se educando para enxergar o mundo de seu ponto de vista.³ Nesse sentido, os desenhos criaram um pretexto para aproximação entre pesquisadora e sujeitos. Ressalte-se, que, contudo, para pesquisar com as crianças é preciso “mudar de lado”, e, em nosso caso, esse processo tornou-se possível através da convivência, da observação, do diálogo e do registro do comportamento no ambiente escolar, que inclui a própria sala de aula, elemento fundamental de seu contexto cultural. Fazendo um paralelo entre o pesquisador e o artista, poderíamos considerar válidas as palavras de Camargo (1990, p. 179): “Uma qualidade essencial ao artista que cria para a criança é a empatia – a capacidade de poder colocar-se no lugar da criança, sentir (ou compartilhar) os seus sentimentos.” Em outras palavras, para compartilhar e compreender a natureza do que observa e analisa, o pesquisador precisa colocar a sua própria imaginação em confronto com a de seus sujeitos.

Partimos, portanto, da problematização da visão adultocêntrica, buscando a articulação de um conjunto de procedimentos metodológicos como guia do olhar para a interpretação dos desenhos coletados. Considerando que o desenho infantil é um documento pessoal que expressa como as crianças percebem o mundo onde estão inseridas – que é também por elas imaginado, desejado e construído – a obtenção de seu significado é auxiliada por dois fatores principais. Primeiramente, as reflexões teóricas acerca do desenho infantil, que nos orientam e segundo as quais o desenho não é uma mera reprodução dos dados da percepção, mas sim um sistema complexo de manifestação infantil produzido através de imagens. Em segundo lugar, a integração de procedimentos metodológicos, que nos levam a conhecer os comentários das crianças sobre os desenhos, o comportamento durante a sua elaboração e a comparação com outros desenhos, sobretudo com outras linguagens artísticas, visando aprofundar o exame sobre nosso objeto.

A partir da coleção de desenhos que foram explicados pelos seus autores, classificamos os principais “tipos” de figuras humanas encontradas, considerando o critério das configurações que a cultura produz na imagem corporal, e elaboramos um comentário sobre cada um deles. Paralelamente, assistimos às fitas de vídeo gravadas durante as atividades de teatro, música, dança e outras situações da vida escolar, como eventos e rituais. As notas feitas em “diários de campo” eram ainda sistematicamente associadas aos demais dados. Desse modo, considerando o volume e a complexidade dos dados colhidos, o processo de análise integrou as várias dimensões da percepção do fenômeno, permitindo-nos uma visão significativa de aspectos coincidentes e contraditórios do mesmo.

Acreditamos que esses “tipos” refletem algumas das principais imagens de corpo entre os pesquisados, revelando ainda as influências sociais e culturais mais marcantes nas quais as crianças estavam envolvidas e que determinariam a construção de sua cultura corporal. No entanto, revelam sobretudo as interações observadas entre as crianças e os processos que afetam suas relações sociais. Os tipos exclusivamente femininos identificados foram: a menina-mulher, a loira imaginária, a engraçadinha e a magrela. Já os tipos masculinos foram assim denominados: o “homenzinho”, o “fortão”, o esqueitista, o *bad boy* e o herói de TV. Esse espectro das configurações dos corpos infantis parece se orientar em um tipo comum aos anteriores: a criança lúdica.

Mas toda interpretação é uma hipótese e sobre um mesmo desenho mais de uma é sempre possível. Para a criança os desenhos “(...) são instrumentos para expressar, elaborar e ordenar percepções, sentimentos e conceitos”, por isso estão carregados de significados (Camargo, 1990, p. 167). Nesse sentido afirma Eco apud Ferreira (1998, p. 99): “Quanto mais o desenho oferece ambigüidades de interpretação, mais enriquece sua comunicação, exatamente por desafiar o indeterminado.” Cabe ao adulto utilizar os desenhos como portas para entrar em seu mundo interior, se não como fonte de conhecimento sobre a criança, mas como estratégia de um encontro, desenvolvendo a aptidão de obter dela as associações de pensamento que nos permitem esclarecer as obras, considerando os múltiplos fatores constitutivos de seu conhecimento, de sua figuração e de sua imaginação. Os desenhos, portanto, constituem para as crianças uma forma de reflexão visual de nossa cultura, tornando-se memórias inventadas que anunciam uma outra sociedade. Lembramos que para as crianças os desenhos seriam uma marca fluida no papel, que se encontra em constante transformação. São utilizados como instrumentos de registro e abstração de seu diálogo com o mundo. Assim, a “figura humana” poderá ser vista não mais apenas como uma imagem estática, mas como parte de um movimento cultural e político mais amplo, configurando um verdadeiro balé de “corpos desenhados”.

5.1 – Rainhas, loiras, engraçadinhas e manecas

A menina-mulher

A maior parte das figuras femininas desenhadas pelas meninas caracteriza-se pela beleza, romantismo e feminilidade da mulher jovem, confirmando as palavras de Sant’Anna (1995, p. 121): “A insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova. A idéia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino, atravessa os séculos e as culturas.” Os cílios, a boca grande e vermelha, o *rouge* nas maçãs do rosto e os cabelos compridos e bem penteados marcam a fisionomia. Os vestidos sociais, as saias longas e armadas, as blusinhas delicadas e os sapatos de salto combinam-se às gargantilhas, brincos, pulseiras e anéis. Nas roupas, o cor-de-rosa, a renda e detalhes em forma de coração ou flor se destacam. Os cenários são românticos, ornamentados com flores, pássaros e animais de estimação.

A imagem da “mocinha” – ou “menina-mulher”⁴ –, está perfeitamente representada na obra produzida por uma aluna de 2^a série (Figura 65). Do ponto de vista gráfico, vemos uma equilibrada organização da imagem no espaço como um todo. Observa-se o cuidado com o plano único, demonstrado na refinada perspectiva dos saltos da sandália e no desenho do cabelo que “cai” para trás. A figura, embora esteja de pé e de frente, não demonstra aquela rigidez típica dos outros desenhos da coleção, o que é reforçado pelos braços pendentes, pela delicadeza dos dedos⁵ e pela expressão viva do olhar. Note-se que o espaço deixado entre os braços e o tronco, pintado de azul – a cor do fundo –, compensa a largura relativamente avantajada dos ombros.

O grafismo “adultizado” coaduna-se com os símbolos sociais típicos da mulher. Blusa de alcinha cor-de-rosa, saia até a altura do joelho⁶ em tom mais claro do que a blusa e com detalhes na barra, cinto amarelinho, pulseiras na cor do traje, gargantilha delicada com fios pendentes, batom vermelho e as sandálias de tiras amarradas na altura do tornozelo e de salto muito alto e fino não deixam dúvidas sobre o conceito de corpo feminino expresso pela autora. Rótulos sociais contemporâneos como “patricinha” e “perua” serviriam a este exemplar de uma série significativa da nossa coleção, não fosse a expressão viva, observadora e forte do rosto: olhos grandes e desenhados com a parte externa mais alta, cílios nos cantos externos dos olhos, sombrancelhas bem delineadas acompanhando a expressão dos olhos, boca grande e vermelha, nariz afilado, cabelo liso e comprido. Para completar o universo feminino, um gatinho de perfil,

A menina-mulher



Figura 64



Figura 65

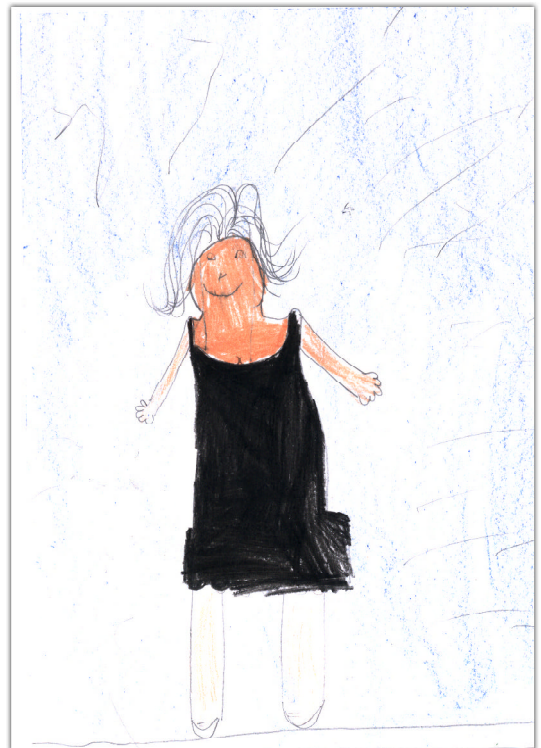


Figura 66

Figura 67



Figura 68



desenhado com muito realismo, está sentado tranqüilamente, admirando a sua dona: uma jovem mulher burguesa de olhos verdes, cabelos lisos e pele clara.

Outras versões da menina-mulher foram representadas pelas crianças pesquisadas. Em vários desenhos, a figura feminina foi desenhada vestindo o moderno e funcional “tubinho preto”, como podemos apreciar na Figura 66. Esse traje, que se adequa com muita versatilidade ao ambiente profissional, ao de festa e ao íntimo, indicaria, mais do que a sobriedade, o poder da mulher. Mas essa é apenas uma nuance de uma imagem mais forte da menina-mulher: a romântica. A apoteose do modelo romântico é representada no desenho das meninas coroadas, que simboliza o sonho romântico de tornar-se, um dia, rainha. A Figura 67, feita por uma menina de 8 anos, moradora do Plano Piloto, embora ao contrário da primeira, fiel ao estilo infantil, é um exemplo claro, entre muitos outros encontrados, do desejo das meninas pesquisadas. É um sonho que está presente nos contos de fadas tradicionais, como o da Cinderela, e vem sendo atualizado pela mídia contemporânea. Uma garota com 8 anos de idade, residente em Sobradinho, declarou que desenhou-se com a coroa da mãe, entretanto “os detalhes da coroa eu vi nesse domingo no filme *Shrek* que tem três princesas.” Se não está desenhada uma coroa, a imagem da rainha se faz presente através do vestido longo e pomposo. Confirmando essa tendência, observou-se que na atividade “Minha roupa preferida” o traje de rainha foi o segundo, representando 25% de um total de 60 trabalhos, na preferência das alunas de 1^a a 3^a série. Uma das alunas afirmou gostar “*de usar uma saia comprida verde e uma camiseta comprida de amarelo brilhante*”, e prosseguiu: “*Fiz os olhos azuis porque eu acho bonito.*” Outra aluna desenhou-se de coroa, vestido de gala, faixa de rainha, e asas de anjo. “*Pas e amo*” – Paz e amor – completam a mensagem (Figura 64).

A preferência pelo vestido de rainha foi também observada durante uma aula de teatro. A professora estendeu no chão do palco, em forma de semi-círculo, uma coleção de figurinos. Enquanto organizava a atividade, ao som de uma música calma, os alunos observavam tranqüilamente todas as opções de figurino. Em seguida cada aluno, um de cada vez, escolheu o seu traje. Uma menina foi a primeira e ela não titubeou em dirigir-se diretamente a um vestido longo rodado, de mangas bufantes e com detalhes em renda, cor-de-rosa. Era o único modelo romântico de figurino feminino disponível. Vestida de rainha só lhe restou andar, gesticular e encenar como tal.

Mas não é preciso ir ao cinema para encontrar a reedição das rainhas tradicionais. Outro exemplo está presente diariamente na televisão de canal aberto: a “Rainha dos Baixinhos”. A Xuxa foi lembrada por uma menina, esta com 7 anos de idade, moradora do Condomínio JK (Figura 68). O vestido foi decorado com flores com a inscrição “*Flora Flor*”: “*É o nome de uma*

floricultura que a minha mãe compra flor. Eu gosto de flores.” Confirmando o gesto tipicamente infantil, a criança inscreveu nos pés da boneca o nome de sua rainha, segundo a entrevista, não tão venerada como ícone, mas sobretudo como marca de consumo: *“Eu gosto mais ou menos da Xuxa, mas eu gosto dos materiais que ela produz, os produtos, xampu, sabonete ... Minha mãe nunca quer comprar, mas eu gosto, porque eu gosto de tomar banho e eu acho que são muito cheirosos.”*

Este depoimento traz à tona a relação entre beleza e consumo. A história da mulher no século passado foi originalmente marcada pelo conceito de beleza como um dom, muito mais do que uma conquista individual. Mas esse conceito foi se alterando a partir da década de 50, quando passa a ser apresentada como um direito acessível, através do consumo, a todas as mulheres, inclusive às “rainhas-do-lar”. Revistas de época, como “Querida” e “Capricho”, introduzem, através dos conselhos de embelezamento recomendados por mulheres-mitos, como Martha Rocha e Sophia Loren, a idéia de que “só é feia quem quer”. Acompanha essa idéia a:

“(...) modernização das técnicas de produção de perfumes e de cosméticos, ampliação do mercado de produtos industrializados ligados ao conforto e aos cuidados corporais, a batalha da beleza pretende ser, mais do que nunca, uma luta pessoal e cotidiana, que diz respeito não apenas às mulheres da elite mas também às funcionárias públicas, secretárias, professoras e donas de casa. Desde então a representação publicitária dessas mulheres se torna mais freqüente e a ênfase em torno dos produtos de beleza mais integrada à vida cotidiana nas ruas, dentro de casa, nos locais de trabalho, lojas, etc” (Sant’Anna, 1995, p. 130).

Uma das práticas de embelezamento mais difundidas a partir da década de 50, sobretudo a partir dos anos 60, eram as ligadas à higiene da mulher, entre elas os banhos, que deveriam ser, desde então, diários como condição para a conquista da beleza. Para tanto eram proclamadas nas revistas femininas as vantagens dos xampus, sabonetes e perfumes. “Aqui, a obsessão pela higiene não fala, como no passado, em nome do aprimoramento da raça. Ela visa, em particular, a manutenção dos laços conjugais. (...) A higiene do corpo serve, assim, para manter acesa a chama do amor conjugal. Por isso ela é tratada como sinônimo de beleza e sedução” (Sant’Anna, 1995, p. 131-132).

Mas a prática dos banhos se difunde progressivamente entre as mulheres através da publicidade de xampus e sabonetes que ressaltam o prazer de estar consigo mesmo. A publicidade divulga a “(...) bela mulher sob a ducha, seminua, olhos fechados, mãos e braços envolvendo o próprio corpo, sugerindo o prazer de estar consigo” (Sant’Anna, 1995, p. 133). A beleza assume uma imagem de mais prazer e menos sacrifício. A história do embelezamento feminino mostra que a beleza torna-se um momento de encontro com o próprio corpo, gerando

novas exigências de consumo. Nesse contexto, o produto midiático “Xuxa”, parâmetro de beleza com *status* de rainha, faz-se acompanhar de toda uma gama de produtos de consumo direto.

Entre tais produtos, destaca-se a maquiagem, especialmente os batons. Em verdade, foi raro encontrar uma garota entre os sujeitos pesquisados que não use ou possua batom. “*Eu mesma compro meus batons. Tenho cinco: marrom, rosa, vermelho claro ...*”, disse uma, enquanto outra afirmou: “*Eu tenho batom vermelho e tenho brilhante.*” Nesse sentido, uma terceira criança disse: “*Eu não tenho batom aqui (na escola), mas eu uso batom quando eu vou sair, eu vou para a festa, e uso maquiagem. Até passo nas minhas bonecas*”, confirmando um comportamento muito comum, considerado “natural” entre as meninas pesquisadas.

Ressaltamos que o último comentário denota uma menina que “brinca de ser mulher”, pois o uso do batom ocorre em dias especiais ou nas brincadeiras com as bonecas. Os próprios desenhos de meninas-mulheres são uma forma de brincar de ser mulher. Outras modalidades dessa brincadeira nos surpreenderam. Algumas meninas, na falta de batom, se divertem usando os lápis de cor aquarelados, disponíveis nas aulas de Artes Visuais, para pintar os lábios. Outras umedecem o papel crepom colorido e aplicam a tinta forte dele extraída sobre o cabelo, produzindo mexas tal como se faz no cabelereiro. Depois de realizar essas experiências cosméticas com o próprio corpo, escondidas das professoras, as crianças “desfilam” alegremente pelos corredores da escola, exibindo seu visual produzido a base de muita criatividade. A satisfação sentida pelas crianças nessas brincadeiras nos faz pensar que, se por um lado a estética da menina-mulher estaria ligada à influência cultural, por outro, poderia também estar provavelmente vinculada a uma atração pelo belo, pela figura bonita.

Por sinal, a prática de “maquiar” os cabelos foi outro comportamento estético a se destacar. Verificamos o uso crescente, por parte de meninas ainda pequenas, de mechas claras ou avermelhadas no cabelo. Pintar o cabelo de verdade tornou-se um desejo, objeto de presente de aniversário, conforme o depoimento de uma mãe: “*Essas mechas*”, falou, indicando o cabelo da filha, “*foi o presente que ela pediu no último aniversário.*” É um exemplo de que a beleza, no conceito dessas meninas, é uma brincadeira que pode tornar-se um objeto de consumo desejado. Por outro lado, pintar os cabelos ainda não deixou de ser uma atitude adulta e quando uma criança o faz, demonstra seu desejo de ser adulta mais cedo. Afinal, como adulta a pessoa pode mudar o seu destino, pode até pintar os cabelos e transformar-se, por exemplo, em loira.

A loira imaginária

Como produto da oficina “Leitura em Cor”, promovida por uma professora da área de Artes Visuais e Literatura durante o ano de 2000, a escola expôs uma coleção de livros, de autoria de alunos de todas as séries, numa estante giratória instalada na entrada da biblioteca “Simon Bolívar”. Um desses livros, criado e ilustrado coletivamente por 13 crianças de 1ª série e intitulado “Vida de Sapo”, mostra trechos interessantes:

“Era uma vez um sapo que morava no rio. Ele vivia muito alegre trabalhando bastante porque D. Sapa estava grávida.(...)”

O trabalho do sapo era cantar no show para uma platéia formada por sapos bem diferentes: sapos gordos, sapos magros, pequenos, de cabelos compridos, curtos e até carecas.(...)”

Quando ele chegou em casa, a mulher dele tinha uma surpresa: o bebê tinha nascido. Era uma linda menina de olhos azuis.”

Num amplo contexto de diferenças corporais, assinaladas pelos autores-mirins, a “menina de olhos azuis”, representada pelo desenho de uma “sapinha” recém-nascida, foi clamada como sinal de felicidade familiar. Tal conceito ideal de corpo, representado nesse volume, também foi observado como marca importante nos demais livros expostos, o que nos leva a supor que poderíamos ter como protagonista qualquer outra espécie animal, mas dificilmente as cores dos olhos das “lindas meninas” seriam outras.

A estória da família “Sapo” ilustra o que foi um sinal, para nós que estávamos a pesquisar concepções de corpo de crianças, considerando essa uma categoria fundamental da formação do sujeito. Do ponto de vista teórico, conforme assinalado no primeiro capítulo, o corpo seria uma dimensão privilegiada da educação, especialmente quando esse processo implica no seu disciplinamento ou pretensão ocultamento, como tem sido durante a Modernidade. Por essa razão a compreensão do sujeito encontra na dimensão corporal uma chave de explicação, ponto sobre o qual estamos nos debruçando. Nesse sentido, haveria uma conexão entre a consciência corporal e a consciência cultural e política mais ampla. Instigou-nos na análise do dado, levantado em campo, a presença marcante da figura humana de cabelos loiros, olhos azuis e pele clara na

A loira imaginária



Figura 69



Figura 70

Figura 71



Figura 72



colecção de desenhos e auto-retratos das crianças (Figura 69), especialmente das meninas, mesmo quando o modelo não correspondesse a esse padrão (Figura 45. pág. 126).

Muitas meninas morenas, conforme dito anteriormente, desenharam-se como loiras de olhos e pele clara. Ou então mantiveram a pele morena em contraste com o cabelo loiro artificial (Figura 70). Podemos afirmar que a quantidade de crianças loiras que freqüentam a escola é muito pequena, desproporcional em relação ao número das figuras humanas desenhadas como tal. Notamos sobretudo, durante as entrevistas, uma “naturalização” do ato e uma certa “falta de pudor” em apresentar um auto-retrato absolutamente incoerente com o modelo do autor, mas de acordo com o padrão difundido na mídia. Neste caso não se trata de conceitos subjetivos da personalidade, mas de dados físicos corporais, visíveis a olho nu, como a cor do cabelo, dos olhos e da pele.

Questionadas, as crianças não se cansam em repetir:

- *“Porque eu gosto de cabelo loiro.”*
- *“Olhos azuis porque eu quis”*
- *“Olhos azuis e loira, eu gosto, eu acho bonito.”*

Como hipótese explicativa, poderíamos acreditar que as meninas considerem bonita a figura loira, sem que isso não signifique que elas próprias desejem assim ser. No entanto, algumas alunas, não esconderam que esse desejo existe e pode interferir na própria consciência corporal, afirmando processos de alienação na construção da visão de mundo das crianças:

- *“Porque eu queria ter cabelo loiro.”*
- *“Eu prefiro usar lentes de contato verde do que óculos.”*
- *“Porque meu olho é castanho, mas parece com azul.”*

O depoimento de outra aluna (10 anos), relatando o seu desenho de uma boneca loira e de olhos bem azuis, denota dois aspectos que podem explicar essa preferência: *“Cabelo loiro porque mais me chama a atenção. É difícil a gente ver uma adolescente loira, a gente vê mais uma adulta. Na rua, quando a gente olha, o que me chama a atenção é o cabelo loiro.”* Por um lado, a mulher loira se destacaria na multidão por ser uma exceção no contexto do povo brasileiro. Por outro torna-se objeto de desejo como efeito de um processo de dominação cultural, que se verifica claramente a partir da segunda metade do século XX, mas que se acentuou no Brasil a partir daquela que chamamos de “Era Xuxa”.

A partir do momento em que o eixo da hegemonia cultural se transferiu da Europa para a América do Norte, processo que se caracterizou pela ascensão da televisão e do cinema em meados do século passado, também esse modelo de apreciação da beleza se alterou. O modelo europeu, baseado no “conjunto da obra” ou, podemos dizer, no estilo, deu lugar àquele, hollywoodiano, baseado apenas na aparência física. Como consequência, seu padrão de beleza feminina passou a ter grande influência, transformando-se em tendência. A cor dos cabelos, principalmente, mas também a dos olhos, o bronzeado contrastante e pouco natural, os seios fartos em um corpo esguio, podemos afirmar, compõem esse padrão.

Como sinal do sincretismo cultural, as figuras nacionais como Vera Fisher, Xuxa e seu séquito de assistentes – as Paquitas – e de concorrentes – Angélica e Eliana – refletem o padrão “loira”. Muito mais fácil de ser adaptado é a cor do cabelo e mesmo a cor dos olhos, através do uso de lentes de contato. Aspectos como aumento dos seios e o corpo afilado dependeriam de intervenção cirúrgica, apenas acessíveis a uma pequena parcela da população. As meninas brasileiras encontram nesses ícones as fontes de influência e educação do olhar para reconhecer na “loira” o modelo ideal de beleza representada em quantidade significativa pelos sujeitos pesquisados, tanto em imagens românticas (Figura 71), como em imagens sensuais (Figura 72). Na poesia do “Pensador” estas últimas poderiam ser a encarnação da “Lôraburra”:

*“(...) Produzidas com as roupinhas da estação
Que viram no anúncio da televisão
Milhões de pessoas transitam pelas ruas
Mas conhecemos facilmente esse tipo de perua
Bundinha empinada pra mostrar que é bonita
E a cabeça parafinada pra ficar igual paqueta (...)”*

A engraçadinha

Analisando diversas apresentações de alunos, realizadas tanto na Escola-Parque como na Escola-Classe, constatamos que o *top* parece ser o traje preferido pelas meninas. A mini-blusa colada ao corpo, que deixa a barriga à mostra, é geralmente acompanhada de *short*, mini-saia ou calça comprida justa. Adereços, tamanquinhos de salto e batom completam o figurino. Essa hipótese confirmou-se nos auto-retratos (Figura 74) e também na atividade em que as crianças vestiram o desenho de um boneco com retalhos de tecido. Também ali essa foi a roupa preferida. Uma das meninas radicalizou o modelo e se vestiu com o “paninho” da “Feiticeira” (Figura 75),

A engraçadinha



Figura 73



Figura 74

Figura 75



Figura 76



outra com o “shortinho” do “Tchan”, grupo musical em que Carla Perez – mais uma loira, esta oxigenada – se consagrou como dançarina, e outra ainda desenhou um *piercing* no umbigo aparente. A engraçadinha também usa, na visão das meninas pesquisadas, vestido tomara-que-caia curto e sapato de salto, como podemos apreciar na Figura 73.

Essa moda é adotada aparentemente de forma muito natural pelas crianças. Tanto que tem-se a falsa impressão de que o corpo infantil estaria isento das conseqüências do processo de construção das imagens de beleza da mulher, que tem levado a um desnudamento progressivo do corpo feminino, colocando em cheque de certa forma “(...) a garantia do que culturalmente foi colado à imagem da mulher: a retidão do seu comportamento, a pureza da sua alma e a beleza de seu corpo” (Goellner, 2001, p. 51). A grande oferta de produtos infantis ligados a personagens de imagem erotizada, como a Feiticeira e Carla Perez, podem fazer acreditar que esses modelos, quando aplicados à infância, perderiam seu valor socialmente “negativo”. Uma explicação para esse fenômeno se encontra facilmente nas teorias de mercado, pois “o fascínio que essas personagens exercem sobre o público infantil é manifesto na fabricação e venda de produtos para crianças inspirados nelas: a máscara e o chicotinho da Tiazinha, botinhas e shortinhos da Carla Perez, tamanquinho da Sheila” (Martins e Outros, 2003, p. 3). Mas outra hipótese considera a procura de uma certa legitimação para esses modelos perante a sociedade, pois, “se até as crianças usam, porque não os adultos também?” Assim, as crianças podem tornar-se vorazes consumidoras de bugigangas da indústria da moda, como brinquedos, roupas, músicas e danças. São produtos que trazem a imagem da mulher coisificada, sugerindo uma erotização vulgar e precoce. Quando produtos erotizados penetram o “universo infantil” sem um filtro, de certa forma se processa a aceleração da mudança da condição de menina-criança para a de menina-mulher. Novas imagens de meninas são visíveis nas roupas insinuantes, no sapato alto, na maquiagem, nas músicas, nas danças-cópula, na linguagem e em outras manifestações da cultura dita pós-moderna (Silva, 2002).

A cena descrita a seguir demonstra bem o que pretendemos dizer. Cinco meninas de 1ª série produziram o trabalho que vemos na Figura 76. Uma delas deitou-se sobre um papel pardo e teve seu corpo contornado. Em seguida vestiram a boneca com retalhos de tecido. Em aula seguinte, pedimos que improvisassem uma dramatização representando a figura. Contaram a seguinte estória:

“Era uma vez uma menina que se vestiu para ir a um shopping comprar roupa.

Ela não tinha dinheiro. O único dinheiro que ela tinha era prá lanchar, mas quando ela viu que o lanche tava muito caro ela desistiu e foi na Telebrasilía ver quanto que era o celular.

– Aí, moço quanto é que é o celular Americel?

Aí, comendo um chicletizinho, na boa, passou um ‘gatinho’. Aí ela ... (a menina olha de cima a baixo e de baixo até em cima, imaginando o ‘gatinho’ passar a sua frente e assobia).

Aí, passou bastante batom, se maquiou, arrumou a sainha, arrumou o top. E passou batonzinho, se arrumou.

Aí ela foi no cabelelero, arrumou o cabelo, fez a unha, colocou pulseira, um monte de coisa.

Comprou roupa, sapato, chinelo. Se arrumou bastante, colocou sapato, comprou tamanco, esmalte, comprou batom e um monte de coisa.

Aí a menina, como ela tava muito bonita, então foi na bijouteria. Foi lá, deu umas vorta (nesse momento a menina dá voltas no espaço da sala), comprou um anel.

A menina não tinha grana. Ligou prá mãe do orelhão e a mãe dela levou o dinheiro. Aí ela comprou o anel, colar, pulseira, duas pulseiras, batom, brinco. E foi lá na farmácia colocou um piercing no umbigo, colocou um na orelha, dois aqui (na sobrancelha).

Aí ela saiu andando com tamanco de salto e tá (a menina dá mais uma volta em sentido contrário no espaço da sala).

Aí ela foi num baile. Como ela não tinha dinheiro prá pagar o bingo no baile ela resolveu se casar (cena de casamento com padre e damas de honra).

Aí todo mundo começou:

Vamo embora na lua de mel (duas a duas, uma de gatinhas imitando um carro e a outra sentada nas costas da colega imitando o passageiro se deslocam pelo espaço da sala brincando).

Como é bom a vida!” (sic)

Os adultos também contribuem, de certa forma, para a consolidação dessa nova imagem, pois esta, além de estar na mídia, aparece fortemente presente nas representações sociais de pais e mães (Silva, 2002). Acompanhamos a Micarê Infantil, festa de Carnaval fora de época, que aconteceu em Brasília no ano de realização da pesquisa de campo, e observamos que a principal fantasia vendida pelos ambulantes era o véu da Feiticeira. Meninas de dois a doze anos usando o véu e dançando ao som do trio elétrico, inserindo-se precocemente no mundo da imagem feminina erotizada pela mão de suas próprias mães.

Em um plano menos lúdico, e portanto ainda mais dramático, assistimos à comercialização da imagem da menina erotizada por sua própria família. As agências de modelos registram, anualmente, dezenas de milhares de candidaturas ao estrelato do mundo *fashion*.⁷ As poucas “felizardas” que conseguem algo – quase todas entre 14 e 18 anos mas algumas mais novas – apresentam-se às agências junto com familiares, em geral as mães. Estas, que sofrem com a ansiedade mais do que as filhas, são capazes de passar horas em uma fila, juntamente com outras 5 mil, à espera de uma oportunidade para que suas meninas possam “mostrar a bundinha no concurso do Tchan” do SBT (Kasprzak, 1999). Outras redes de televisão também apelam para o mesmo tipo de programação:

“Recentemente o programa Raul Gil – tradicional, de forte apelo popular que vai ao ar aos sábados à tarde pela Rede Record de Televisão – passou a promover um concurso no qual crianças de todas as idades dublam o conjunto ‘É o Tchan’. Esse conjunto dedica-se exclusivamente a produzir músicas de duplo sentido e repetem à exaustão clichês sobre a anatomia feminina” (Martins e Outros, 2003, p. 3).

Essa cultura parece se movimentar ciclicamente em torno do conceito de mercado de corpos. Por um lado, o desejo comum de ser “top” leva ao consumo desenfreado de práticas corporais cada vez mais sofisticadas e agressivas, como implante de silicone, cirurgias plásticas, *lifting*, lipoaspiração, por outro, torna a própria mulher um objeto de consumo, através da exposição de seu corpo em diversos níveis de nudez e através de diversas mídias, como TV, *outdoors*, etc. De acordo com essa lógica, se hoje o objeto de desejo em alta no mercado é o corpo da jovem, não nos surpreenderemos se a necessidade desenfreada por novos produtos de consumo logo transformar aquela menina engraçadinha, “infantilmente” vestida de *top* e mini-saia, no protótipo da menina-objeto, que poderíamos imaginar como o próximo ícone da cultura burguesa do corpo.

O desnudamento do corpo feminino, ressalte-se, tem uma história na civilização moderna ocidental. A começar nas primeiras décadas do século passado, quando a exibição pública de corpos, antes estritamente vulgarizada e ligada à desonra e à prostituição, se tornou aceitável e gradativamente respaldada pelos novos valores que se instalaram.

“Sensibilidades transformadas no corpo, para seu espetáculo e seus usos, aparecem com a ascensão de novas classes médias. Estas já não se reconhecem nos valores morais de uma burguesia tradicional, cuja influência está em declínio. Elas aspiram menos à ordem do que o sucesso. Fazem do enriquecimento material, e também do acesso rápido à satisfação dos desejos individuais, os critérios do êxito. Crêem mais ainda na importância da profissionalização como meio essencial de promoção do indivíduo. Vão privilegiar o espírito de competição, tanto no terreno esportivo como na vida social, domínios que serão confundidos” (Courtine, 1995, p. 98).

A exibição do corpo feminino, que se materializou, por exemplo, na profissão de manequim, na de *chorus girl*, na publicidade e nos concursos de *miss*, produz uma maior mobilidade social e profissional a certas mulheres, nesse novo cenário econômico e social. “A prática esportiva, o cuidado com a aparência, o desnudamento do corpo e o uso de artifícios estéticos, por exemplo, são identificados como impulsionadores da modernização da mulher e da sua auto-afirmação na sociedade (...)” (Goellner, 2001, p. 46). O corpo, portanto, passa a ter uma função cada vez mais utilitária e menos de prazer, qualquer que seja seu sexo, visando a promoção individual. “A beleza é um capital, a força, um investimento; todos dois são mercadorias cujo valor de troca vai crescer ao longo do século” (Courtine, 1995, p. 98). Nesse sentido, o gradativo processo de “liberação” feminina tem seu contraponto na imagem de corpo masculino. A elevada estatura e musculatura avantajada são invocações e atributos masculinos do novo homem, correspondente à mulher erotizada. Tanto assim que não pudemos deixar de notar que, em uma das citadas apresentações de dança, essa em especial observada durante evento realizado numa Escola-Classe com a participação dos pais, os alunos organizaram-se em duas fileiras: as meninas na frente vestidas de *top* e os meninos atrás vestidos com bermudões largos e camisetas sem manga, com os braços à mostra. Essas novas imagens culturais do feminino e do masculino, como já analisamos anteriormente através das performances corporais das crianças em relação à música, correspondem às “danças orientadas por modelos coreográficos de caráter erotizado”.

A magrela

À primeira vista, essa pintura não parecia apresentar nada de especial (Figura 77). A boneca delicada está usando um vestido curto, ornamentado com flor, presilha, colar e brincos: “*Foi a minha mãe que deu*”, disse a autora. No entanto, verificando de perto a base da figura, surpreendeu-nos vê-la desenhada sobre uma balança (Figura 78). “*Sou eu, e estou me pesando*”, confirmou a entrevistada. “Tem uma balança na sua casa?”, perguntei-lhe. “*Não, aqui é uma farmácia. Lá na minha quadra, que eu morava, tinha pertinho*”, respondeu indicando os detalhes das prateleiras de remédio e a placa ao fundo avisando: “*Sorria, você está sendo filmado*”.

É verdade que, entre os cuidados dedicados às crianças, aparece com destaque o monitoramento do peso e da altura. O objetivo é alcançar o crescimento da estatura e o aumento do peso, dentro de parâmetros considerados normais para cada faixa etária. Porém, aquela

A magrela



Figura 77



Figura 78



Figura 79

Figura 80



criança de apenas 7 anos tinha outro objetivo com a prática de se pesar diariamente: *“Porque se eu pesar mais de 30 kg eu vou ter que comer só um doce por dia, é que eu acho que se pesar mais de 30 já é pesado demais.”*

Caso se tratasse de uma garota obesa, sua justificativa poderia ser considerada coerente com os padrões médicos, que também são culturais. No entanto, ela era delicada e magrinha. A explicação para tal conceito de corpo pode ser referenciada na ideologia de nossa época, fruto das políticas do corpo, fortemente caracterizada pela lipofobia, isto é, a obsessão pela magreza e a rejeição maníaca à gordura, que se exacerba no caso do corpo feminino.

Para as crianças essa imagem é divulgada de diversas formas. Entre elas, as denominadas bonecas-manequim, como a Barbie (Figura 79), inspiradas em famosas modelos, como Gisele Bündchen (Figura 80). Brougère (2000, p. 37), alerta, entretanto, para a noção de que a boneca, mais do que uma representação da realidade, refletiria uma certa imagem social da realidade. Na visão deste estudioso, o mundo que cerca as bonecas trata mais de significar do que de representar a realidade. A boneca-manequim refletiria sobretudo a imagem da infância ideal para nossa sociedade:

“Assim, o mundo da Barbie ou da ‘Xuxa’, são duas maneiras de representar as aspirações de uma menininha e de materializar seus desejos. Que uma venha dos Estados Unidos e a outra do Brasil não nos surpreende. Esse surpreendente espelho, que é a boneca, transforma a realidade para dispô-la em função de uma representação da criança, em função da maneira como se imagina que a criança represente para si o mundo.”

Três aspectos do depoimento da aluna em foco devem ser considerados em nosso comentário: a autonomia corporal, a preocupação em não engordar e uma tendência à deturpação da imagem corporal.

Demonstrando uma certa autonomia frente ao trato com o seu próprio corpo, a garota salientou: *“Ninguém falou isso prá mim”*. Isso pode indicar que ela tirou suas conclusões por conta própria, sem que a mãe, a professora ou mesmo uma colega o dissesse. Seu depoimento nos remete à análise da permissividade crescente na sociedade ocidental, como produto da crise de autoridade, que, no entanto, indicaria *“(...) não um declínio das coações sociais, mas uma transferência para o indivíduo das coações antes exercidas pelas autoridades exteriores, e que agora devem ser assumidas pelo próprio indivíduo”* (Elias apud Courtine (1995, p. 113). Esse aspecto foi reforçado, no desenho, pelos tamancos, representados ao lado da balança. Tal ato, apesar da sua simplicidade indica a seriedade da garota diante da prática de se pesar. Em estágios mais radicais da busca pelo corpo ideal, essa falsa autonomia se traduz no conceito de *self-built-women* – escultoras, diretoras, propagandistas e comerciantes de sua própria anatomia.

A auto-proibição do doce e a imagem de que 30 kg significaria um estaprolamento do peso corporal de uma menina de sete anos, poderiam vir a tornar-se, conforme o desenrolar formativo de sua representação acerca do corpo, riscos de uma patologia cada vez mais freqüente entre jovens: a anorexia. Trata-se de um transtorno alimentar

“(...) que acomete 1% da população de adolescentes e ocorre principalmente por volta dos 14 anos – caracteriza-se pela acentuada perda de peso auto-induzida, pelo medo de engordar e pela alteração da imagem corporal. Quem sofre da doença faz dietas malucas ou se nega a comer. Ao passo que emagrece, o anorético continua a achar que está gordo, mesmo que esteja dezenas de quilos abaixo de seu peso ideal. É a patologia de maior risco de morte entre jovens (...)” (Mena e Werneck, 2002, p. 6).

A doença é mais comum entre adolescentes em função da sua fragilidade emocional e vulnerabilidade da estrutura da personalidade. Mas sua proliferação nos dias atuais é explicada pelos especialistas do programa de Orientação e Assistência aos Transtornos Alimentares (Proata), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), através do totalitarismo exercido pelos atuais padrões estéticos, mercadorização do corpo, uma verdadeira apoteose da atividade física e do corpo magro. Esses padrões culturais do corpo vão se formando gradativamente desde a infância, sugere o depoimento de um nutricionista do Proata: “Uma garota que brinca com a Barbie e se olha no espelho vai, no mínimo, se achar uma baleia.” Outro especialista afirma que “os problemas de auto-imagem das garotas estão relacionados à exacerbação da figura feminina na mídia, como essa exposição da Tiazinha e da Feiticeira.”

Finalmente, arriscamos dizer que o desenho sob análise, embora exemplar único da coleção, pode ser considerado um sinal de nossos tempos, no sentido de que a representação corporal embutida nas cores da pintura antecipa com muita veemência a exacerbação da cultura corporal adulta burguesa, que vem ampliando seu domínio desde meados do século passado, difundindo-se como senso comum entre diferentes faixas etárias, classes sociais, etnias e culturas. Nesse sentido, cabe a observação de Zizek em entrevista a Polidori (2001): Na anorexia, o sujeito não estaria simplesmente deixando de comer, pois o que ele realmente deseja é “comer o nada”.

5.2 – Homenzinhos, fortões, esquetistas e heróis

O “homenzinho”

Brasília, por ser a Capital Federal, é uma cidade que concentra grande quantidade de instituições estatais. Entre a população pesquisada, cerca de quinze por cento declararam ser funcionários públicos. As crianças demonstraram estar atentas ao modelo masculino de terno e gravata⁸, exigido como condição de entrada e circulação nos prédios públicos que abrigam órgãos como o Senado Federal, a Câmara dos Deputados e outros. A relação entre o traje masculino clássico e as instituições públicas federais foi feita diretamente por um menino de 3ª série. O contexto elaborado para sua figura, um homem de terno produzido em argila e aplicado sobre um desenho, foi descrito em letras de forma como sendo o prédio de um tribunal.

A Figura 82, pintada com lápis de cor, é outro exemplo do homem de terno e gravata, retratado como efeito da imagem corporal dos meninos pequenos. Foi feito por uma criança de 8 anos. “É meu tio”, esclareceu o garoto. “Ele é segurança na Cidade Ocidental.” Além da calça, paletó, camisa e gravata, ou seja, do terno completo, “fiz um cinto de caubói. Eu também queria fazer um desenho de cavalo”. Neste caso o aluno não se limitou a reproduzir o modelo clássico do homem burguês, misturando dois estilos aparentemente opostos: um urbano e um rural.

Como produto de atividades coletivas, também encontramos o homem de terno e gravata simbolizado. Nessa atividade, uma criança deitou-se sobre uma faixa de papel pardo e teve seu corpo contornado. Em seguida o modelo foi vestido através de recortes e colagem de retalhos de tecido. O fundo foi pintado coletivamente com tinta. O boneco foi vestido com dois modelos de gravata, a tradicional e a “borboleta”, simultaneamente. Note-se que a gravata borboleta foi muito usada, mas nem sempre no mesmo sentido, pois se os meninos a utilizam para fixar o colarinho da camisa ao pescoço, as meninas a usam em forma de laço como adorno para o cabelo. Outro grupo de alunos, por brincadeira, colou no mesmo boneco a “borboleta” no pescoço e na cabeça, como mostra a Figura 83. Mas um aluno de 7 anos não deixou dúvidas quanto ao uso do símbolo: “Está de gravata porque eu sou homem!” Notamos ainda que os bonecos de gravata em uma das turmas foram todos vestidos de preto, uma cor neutra e sóbria, tipicamente masculina. O preto, sobretudo, realça a imagem de poder e, conjugado ao terno, realça mais ainda esta imagem masculina culturalmente delineada na sociedade ocidental moderna.

O homenzinho

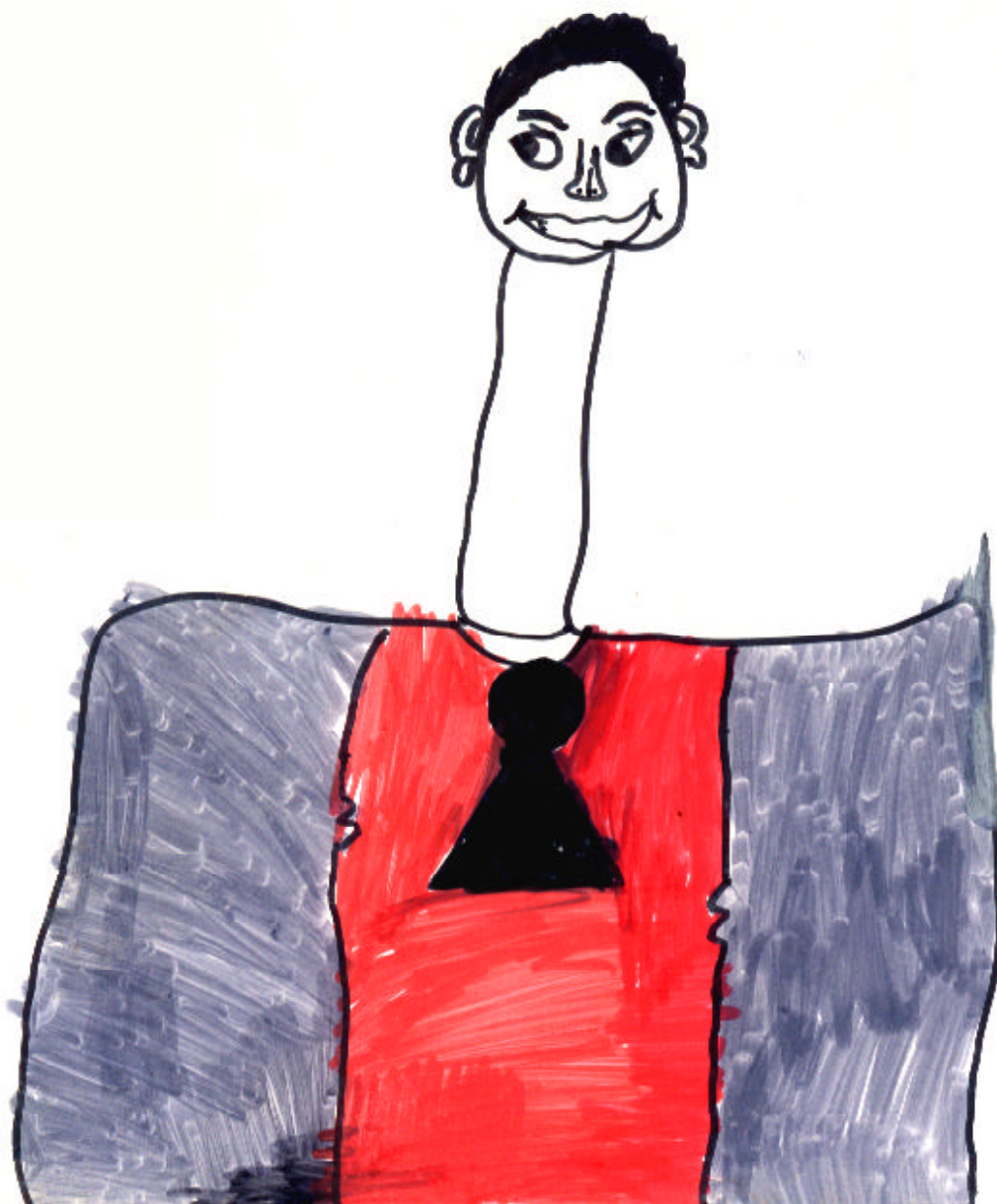


Figura 81



Figura 82



Figura 83

Figura 84



Figura 85



Para completar nosso trabalho de investigação e análise das corporeidades infantis, pedimos às crianças que dramatizassem, por meio de um jogo improvisado, as produções visuais acima assinaladas. O “homenzinho”, ao contrário do que se poderia esperar, não foi focado em seu ambiente formal de trabalho. A maioria dos grupos preferiu representá-lo fora do trabalho, como, por exemplo, em um *happy hour* imaginário. O “homenzinho”, feito sob uma gestualidade autoritária e arrogante, terminava seu dia geralmente cambaleante.

Numa versão individual da atividade anterior, um outro menino de 7 anos desenhou a lápis um boneco e o vestiu com sua roupa preferida: um traje com gravata. *“Eu gosto de camisa de manga com gravata. Eu gosto também de calça e sapato para eu sair bonito para ir à festa. Eu uso a gravata do meu pai e fica ‘desse’ tamanho em mim.”* O garoto enfatizou que *“tinha que por o meu chapeuzinho.”* Note-se que a criança divertiu-se enfeitando com purpurina vermelha a camisa de manga comprida (Figura 84). Outra figura ainda representou o pastor, de gravata e microfone em sua “Igreja”, conforme a inscrição no desenho (Figura 85). Lembramos que cerca de 25% dos pais entrevistados declararam pertencer à religião protestante, a segunda mais indicada, abaixo apenas da religião católica (62 % das respostas), conforme resultados apresentados no Anexo 3.

Os “homenzinhos”, embora não muito numerosos no âmbito da coleção, se fizeram presentes na maioria das turmas de Artes Visuais pesquisadas. Mais marcantes entre os meninos são os heróis virtuais, entre eles vários tipos de lutadores marciais. Alguns bonecos foram vestidos com uma mistura inusitada: gravata e faixa ninja, mesclando o “homenzinho” com o lutador marcial, mostrando que poucos são os limites da imaginação infantil. Essa imagem, no entanto, pode ser interpretada como o símbolo da substituição progressiva, na cultura ocidental moderna, do homem romântico, magro, pálido e lânguido, pelas definições da masculinidade vinculadas à potência muscular.

Por fim encontramos também o homem clássico de terno e gravata no imaginário feminino, como demonstra o desenho feito por uma menina, da 1ª série, de seu próprio pai. Destaca-se nesta obra a dimensão desproporcional do pescoço que deu ao trabalho uma expressão muito particular (Figura 81). Mas o que queremos enfatizar é que o terno e gravata representam um padrão adulto e o menino que sonha com ele em seus desenhos imagina-se um verdadeiro “homenzinho”.

O “fortão”

A imagem do “fortão”, expressão usada pelos próprios alunos pesquisados, está representada no desenho de um menino de oito anos, morador do plano piloto (Figura 87). Ele está vestindo camiseta lisa sem manga, modelo que valoriza o volume aumentado do tórax, marca principal da representação de figura humana desta criança. O padrão do tórax volumoso e forte é uma referência que pode ser reconhecida também em muitos outros desenhos, provável espelho do *body-builder*.

“O body-building profissional não é mais do que uma das formas, extrema sem dúvida, de uma cultura visual do músculo, mas cuja origem é mais antiga. Forma que se afirmou progressivamente, para explodir nos anos 80, quando, então, ela se reveste de novas características. Os exemplos dessa cultura são numerosos demais para que seja necessário detalhá-los, tanto no universo saturado da publicidade, quanto na permanência do espetáculo esportivo na mídia, nos brinquedos de crianças, no número e na difusão consideráveis das revistas voltadas para a cultura do corpo, ou ainda na estética gay; e, para terminar, no fabuloso sucesso de Arnold Schwarzenegger, graças a quem o músculo conheceu sua apoteose hollywoodiana” (Courtine, 1995, p. 83).

São destaques da coleção produzida pelas crianças entre sete e oito anos, que em sua grande maioria desenharam figuras pequenas ou ectomorfas, quando muito mesomorfas. No trabalho em análise, a imagem é grande, ocupa o centro do espaço e foi desenhada sobre um pequeno plano, no limite inferior do papel. Esse aspecto da organização do espaço, combinado ao tórax proeminente, faz com que o desenho não pareça retratar uma criança, mas sim um jovem, exceto pelo formato redondo e pequeno dos olhos, que sugere uma expressão singela, e pelo estilo gráfico infantil presente no conjunto da obra. Um sinal deste estilo são os braços afilados e muito longos em relação à proporção do corpo. Este trabalho, assim como a grande maioria dos “fortões” presentes na coleção de figuras humanas da Escola-Parque, foi desenhado sobre um fundo azul, confirmando a imagem do corpo masculino hipertrofiado e virilizado.

Ressalte-se, entretanto, que se trata de um auto-retrato de um menino de 8 anos. O autor, que usava uma medalhinha do Flamengo durante a entrevista, preservou no desenho a cor de sua pele. Esclareceu ainda que no desenho ele estaria caminhando e escutando música com um aparelho de *walkman*. Como diz Courtine (1995, p. 82), “entre a multidão de passantes, os *body-builders* destacam-se por sua forma de andar: braços afastados, cabeça enfiada no pescoço, peito abaulado, rigidez, balanço mecânico. O *body-builder* não anda; ele conduz seu corpo exibindo-o como um objeto imponente.”

O fortão



Figura 86



Figura 87



Figura 89



Figura 88

O “fortão” também foi muito explorado durante a atividade de desenhar e vestir com retalhos recortados de tecido um boneco com sua roupa preferida. A Figura 89 é um exemplo de trabalho feito por um menino de 8 anos, morador do Plano Piloto, que declarou ser sua roupa preferida uma blusa colorida, como essa representada na imagem, dada pela mãe. Destaca-se nessa blusa a parte que cobre os músculos peitorais, os ombros e os bíceps, formando um bloco corporal homogêneo e volumoso. Completam o traje desse “fortão” a calça, os sapatos e um boné “transado”.

Outra forma encontrada foi a do “Johny Bravo”, personagem de canal de TV por assinatura. O menino de 7 anos utilizou barbante para caracterizar o personagem: *“o topete dele é grande e ele tem esses cabelos debaixo do braço. Eu só tenho um pouco, nem dá prá aparecer.”* Quanto ao traje, continuou: *“Eu gosto dessa camisa cinza porque ela é muito bonita. Eu gosto de preto, mas eu achei essa cor, achei bonito e coloquei”*. Interessante observar como o desenvolvimento do trabalho artístico modificou os conceitos preliminares da criança, neste caso, em relação a cor utilizada na obra. A boca desenhada grande e de lado, e os braços abertos completam a expressão irreverente do personagem (Figura 88).

Outro desenho coletado, contudo, se caracterizou pela expressão facial ameaçadora, que, em contraste com o romantismo de delicadas flores desenhadas na base do suporte, produziu uma coerência monolítica com o estilo que constitui, conforme Courtine (1995), uma resposta ao desenvolvimento da violência. O autor deste desenho, um menino de 10 anos, contou-nos acerca de sua figura: *“Não sei quem é... Ele não está fazendo nada... Os olhos dele são vermelhos ... é a lente. Ele está usando um brinco em forma de cruz numa única orelha. Não lembro quem usa brinco na televisão ... é da novela ‘O anjo que caiu do céu’ ... eu acho que é da ‘A Padroeira’ ... sei lá! Não consigo lembrar... Ganhei esta pulseira ‘Redley’ do meu amigo de 16 anos (o garoto usava uma igual a do desenho). Eu não tenho relógio, só pulseira mesmo.”*

As mãos ocultas dentro do bolso são um sinal de grafismo em perspectiva e expressam um certo tipo de passividade, própria de quem não está fazendo nada, como ressaltou o pequeno pintor. Um paradoxo em relação ao estilo de vida dos *body-builders*, que no campo profissional foi encarnado pelos *yuppies*, *“(...) camada social que se tornou um emblema dos anos 80 (...)*. Esses ‘jovens profissionais urbanos’, ávidos pela auto-realização através do sucesso material, praticantes mais assíduos da transpiração eletrônica, fizeram desse tipo de aparelhagem um signo essencial de pertencimento a seu grupo (...)” (Courtine, 1995, p. 85).

O esquetista

Um menino de 8 anos, morador do Plano Piloto, desenhou seu melhor amigo, aparentemente um adolescente, andando de esquete e ouvindo música (Figura 90): *“Esse daqui é um amigo meu. Eu desenhei ele porque ele é o meu melhor amigo, eu gosto dele ... Eu fui só uma vez na casa dele, agora nem eu tô mais descendo com ele, porque eu acho que ele se mudou, aí eu tô assim lembrando dele.”* A imagem está posicionada no centro do espaço, sobre um pequeno plano e ocupando o papel quase por completo em seu sentido longitudinal, reforçando a ectomorfia da figura. A morfologia corresponde ao corpo dos esquetistas em geral, conforme podemos observar nas ruas de Brasília ou através da mídia. Afinal, um corpo magro e ágil favorece a movimentação, a velocidade e o deslocamento sobre o esquete. Essa característica impregnou o olhar das crianças pesquisadas, pois todos os desenhos de esquetistas coletados seguem essa forma corporal.

A posição estática da imagem, em pé e de frente, em paradoxo ao fato de estar sobre o esquete, produz o efeito da idéia de movimento, quebrando a noção de rigidez do corpo encontrada na quase totalidade dos trabalhos representando a figura humana. O esquete, contudo, funciona como símbolo de um estilo de ser, assim como o aparelho de som, também desenhado de maneira não realista, pois flutua no fundo. A coerência da representação do estilo esquetista pode ser observada através da forma do corpo, da expressão facial, da roupa e dos acessórios “transados”, do tipo de música que costuma ouvir, da fala *inscrita* no balão, mas sobretudo com a marca “*Bad Boy*” *inscrita* no esquete (Figura 95).

A expressão facial denota um misto de agressividade e camaradagem, características do “malandro” que vive solto nas ruas. Os óculos escuros pequenos, o brinco na orelha esquerda, o relógio no pulso e a boca entreaberta “puxada” para a direita compõem com os braços finos arcados e a calça jeans rasgada de cintura baixa. *“Eu quis desenhar um óculos, – prossegue o garoto – um óculos assim com a lente pretona eu não vi ainda, mas eu inventei. Eu tenho óculos escuro, ele é lente tipo espelho. O meu pai comprou para mim lá na Feira do Paraguai, ele também comprou um para ele, um pro meu irmão pequeno e um para minha mãe, para a família toda. Eu que escolhi o meu. Esse tênis também é diferente, ele tem uma coisa assim e a gente não amarra, é só puxar assim que ele aperta. Também a calça tem uns rasgadinhos assim, pretinho, diferente. E o cinto é só rodar assim que ele aperta bem.”*

Segundo o autor da obra, as músicas preferidas pelo esquetista são “É o Tchan”, “Rick Martin”, *funk* e outras que integram a liderança dos produtos culturais de massa. A fala *inscrita* no balão em si é singela e reproduz o contexto em que foi situada a figura humana representada.

O esquitista



Figura 90



Figura 91



Figura 92

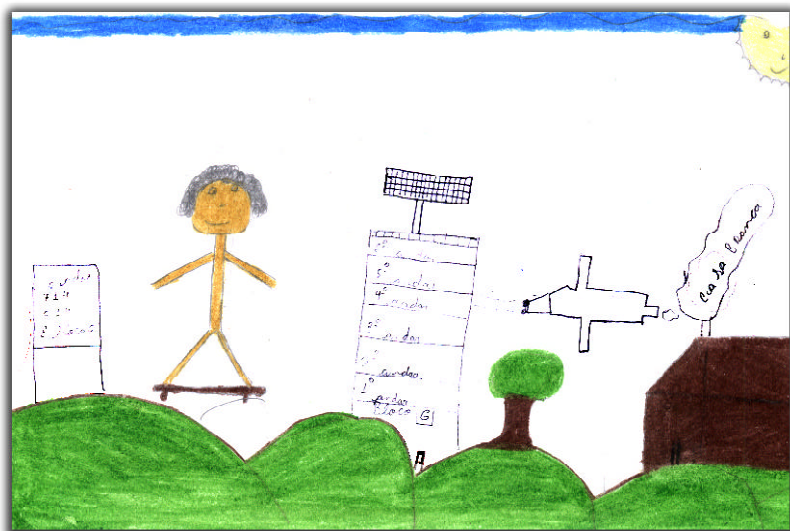


Figura 93

Não temos dúvidas de quem se trata: “Agora eu vou sair para andar de esquete”. O que se destaca, contudo, é a presença da palavra na representação da figura, o que simboliza comunicação e poder. Enfim, o pequeno desenhista não poupou detalhes, marcando fortemente a imagem com elementos da cultura jovem urbana contemporânea, embora mantendo o estilo infantil, como indica a transparência dos braços. Para as crianças “o uso do pormenor exemplar é (...) muito importante. (...) Finalmente a criança não hesita em colocar algumas legendas em seus desenhos (...)” (Widlöcher, 1971, p. 51).

O fenômeno se repete na Figura 91, que foi produzida por um garoto da mesma idade. A imagem ficou surreal, pois retrata um menino-bebê equilibrado sobre o esquete. O sorriso e a expressão do olhar voltado para a esquerda são “marotos”, demonstrando a satisfação de estar sobre o esquete. Neste exemplo, o pai está presente no depoimento da criança e também no próprio desenho, que apesar de ser um auto-retrato incluiu a influência paterna: “*É o cabelo do meu pai, porque eu acho bonito.*” Note-se por último o contraste da cor verde dos olhos, embora o menino possuísse olhos castanhos. Segundo ele, entretanto: “*eu me desenhei de olhos verdes porque eu tenho olhos verdes, eu me olhei no espelho e vi.*” O colega do lado protestou: “*Prá mim é castanho escuro.*”

Os desenhos, portanto, parecem ser muito mais obra da imaginação do que reflexo da realidade material da existência. Ressalte-se que, embora tenham destacado o esquete, marca de um dos desejos mais presentes na maioria dos meninos de nossa cultura atual, nenhum dos dois alunos sequer possuíam o brinquedo. O interessante, contudo, é que alguns dados da realidade se misturam à imaginação. O primeiro garoto contou durante a história de seu desenho que “*...depois ele (o esquetista) desligou o som para não gastar energia.*” Explique-se que na época da entrevista vivíamos uma fase de economia de gastos de energia por orientação do poder público, amplamente divulgada pela mídia e sustentada por ameaças de corte e cobrança de multas. Outro aspecto que merece análise nesse âmbito é alguma separação que o autor faz entre si próprio e o amigo presente em sua imaginação, modelo do desenho, ao relatar as suas preferências musicais. Se as músicas preferidas pelo amigo são aquelas já descritas, “*eu gosto mais de Fala Mansa, forró, Zezé di Camargo e Luciano e Leonardo*”, diz o desenhista. Embora façam parte em conjunto dos atuais produtos culturais de massa, representam dois estilos bastante diferenciados.

O esquetista apareceu também na nossa coleção de desenhos como um singelo emblema na roupa (Figura 92). Mas merece destaque esse último exemplo: um esquetista que foi desenhado simbolicamente em um cenário que mistura o Plano Piloto de Brasília e os ataques de 11 de setembro de 2001, ocorridos nos Estados Unidos da América. O autor colocou na mesma

cena o Bloco G (seis andares) da 714/914 da Asa Norte e a “Casa Branca”. Um avião voando em direção ao edifício demonstra que a fantasia infantil pode ter algum fundamento na realidade, mesmo quando essa se confunde na tela da TV com cenas de ficção (Figura 93).

Conforme anteriormente mencionado, parte da coleção de figuras humanas sob análise foi desenhada, a pedido da professora, em um contexto da existência social escolhido por cada aluno. De um conjunto de trinta e nove figuras produzidas por meninos, oito (20% do total) desenharam o esqueite como cenário, ressaltando-se que nenhuma menina apresentou este tipo de solução para o contexto de seu desenho. Constatamos ainda que os esqueitistas apareceram em apenas duas de um total de quatro turmas, o que demonstra a influência que se verifica entre as próprias crianças. Notou-se na observação de campo que é comum a repetição de trabalhos entre as crianças que se agrupam.

Entre os esqueitistas, alguns foram representados de modo bem mais agressivo. São figuras desenhadas sobre a rampa de esqueite, vestindo roupas de lutador marcial, ou com as mãos levantadas segurando armas, como revólver ou faca, e com a expressão facial bem mais ameaçadora. Estes parecem encarnar muito mais o espírito do *bad boy*, do que do esqueitista radical, duas versões de um mesmo estilo urbano da atual cultura jovem brasileira.

O *bad boy*

A logomarca da grife de roupas esportivas “*Bad Boy*” é uma imagem muito difundida pela mídia desde a década de 1990 e por isso faz parte do imaginário das crianças pesquisadas, especificamente como um modelo para os meninos que a utilizam em seu repertório gráfico com muita naturalidade. Encontrar, portanto, a marca em alguns dos desenhos de esqueitistas não surpreende tanto quanto o conceito que os alunos têm do que ela representa. “*Eu botei o cabelo assim prá cima, como o do bad boy*”, disse um menino de oito anos que, perguntado sobre quem seria o *bad boy*, respondeu que “*é um cara assim do desenho que ele fica assim, ó*”, imitando a expressão do olhar característica do desenho da marca. Talvez supondo a existência física do personagem a criança concluiu: “*só vi na televisão, mesmo*”.

A imagem característica da logomarca é o desenho de dois olhos com as pupilas localizadas ao centro e as sobrancelhas grossas acompanhando o formato dos olhos apertados, quase fechados, expressando violência e agressividade. Completa o conjunto a boca retorcida, com os cantos virados para baixo (Figura 96). Este aspecto nos instiga a analisar que trata-se de

O bad boy

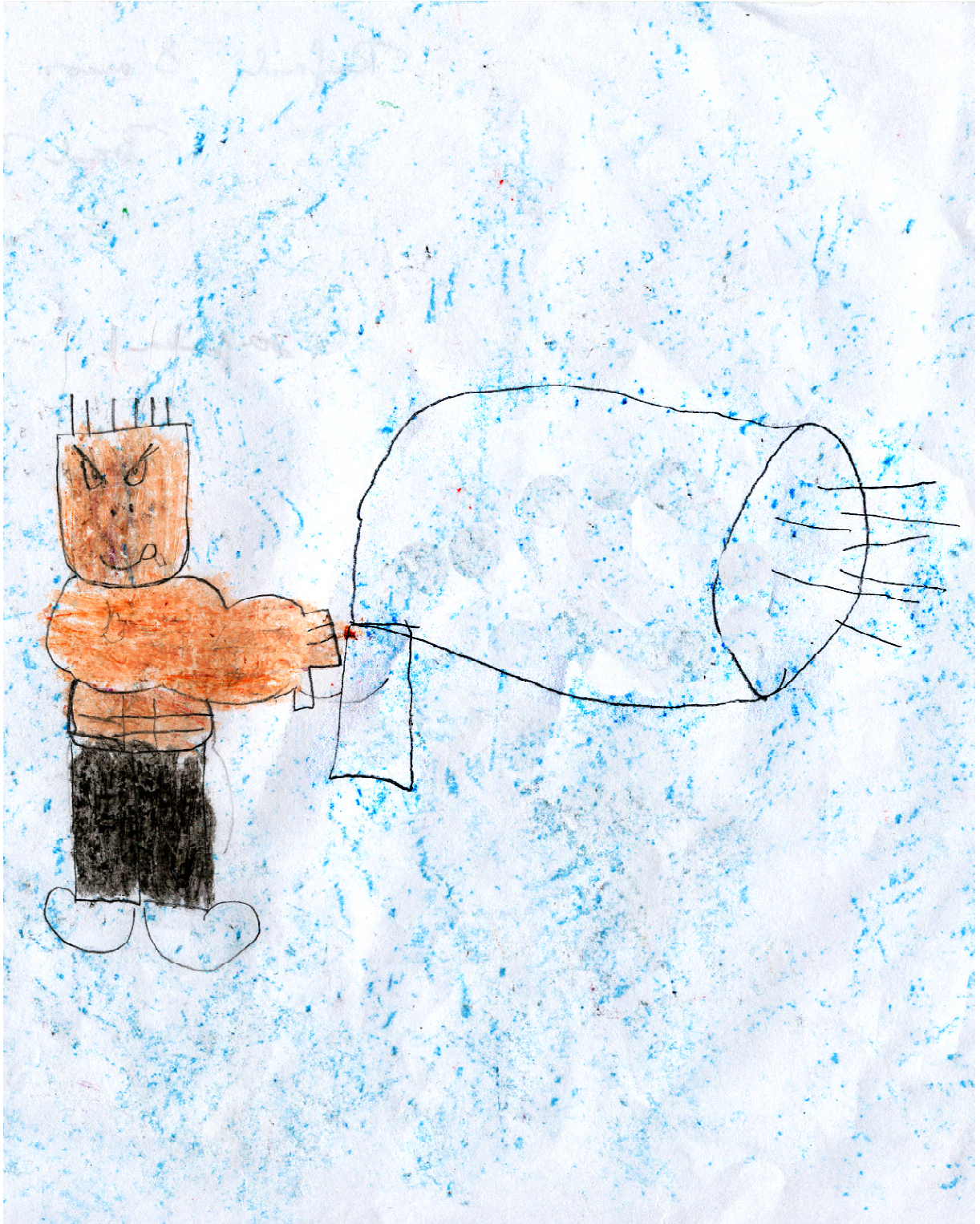


Figura 94

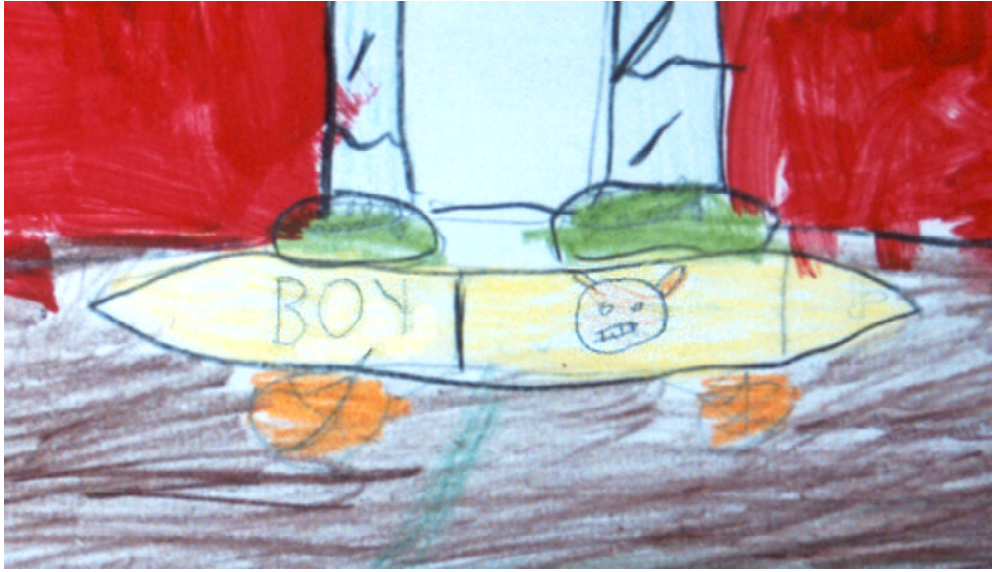


Figura 95



Figura 96



Figura 97

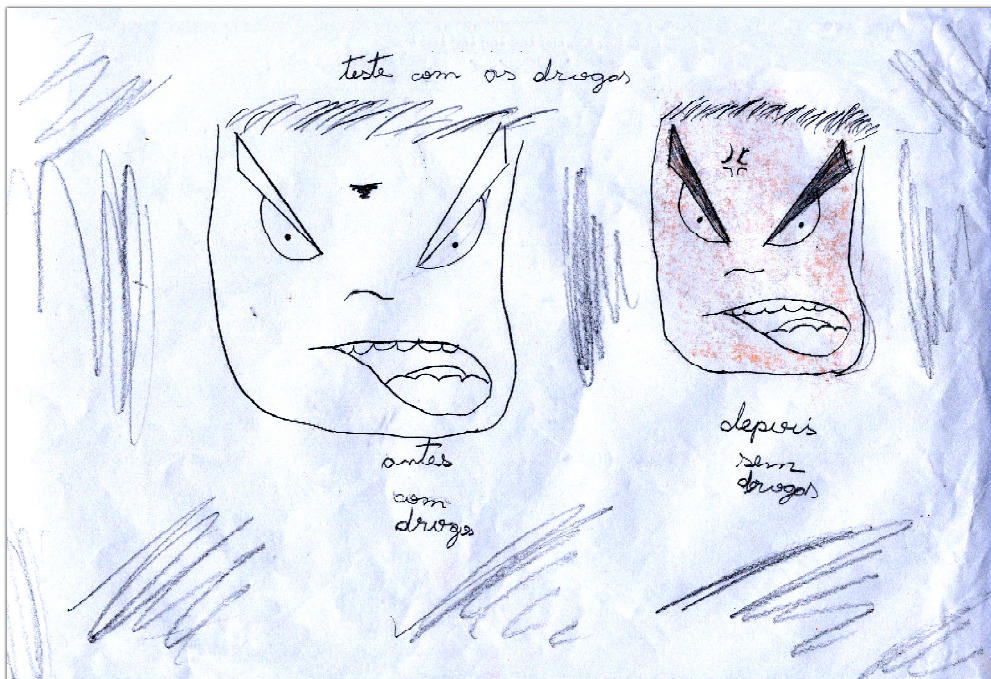


Figura 98

um traço da cultura de massa que parece tocar no limite da parte dita “universal” da representação da figura humana, pois a expressão do olhar e da boca são tão significativas que parecem modificar a forma física dos olhos.

Muitas expressões faciais das figuras masculinas foram marcadas pelo *bad boy*, como no exemplo da Figura 94. Esse exemplar, registre-se, está sem camisa e empunhando uma bazuca. Até mesmo o rosto de um singelo sol foi por ela “poluído”. Confira parte da reportagem da revista de moda “Sportswear Internacional”, de abril de 1997, citada por Fernandes (1998, p. 70-71), a respeito da conquista definitiva do mercado brasileiro pela marca, através do patrocínio de ídolos de fama controvertida:

“(...) com imagem associada à rebeldia do surfista havaiano Jonny ‘Boy’ Gomes, e um logotipo que fazia e faz a alegria dos piratas, tudo ficou mais fácil depois que passou a patrocinar artistas globais e renomados esportistas. ‘Até Bad Boy virou um termo popular’, diz Merhej (licenciador da marca) sobre a estratégia que levou à massificação da marca, sobretudo pelo aproveitamento oportuno da mídia espontânea conquistada, ocorrido simultaneamente a elevação de ídolos de imagem controvertida como Edmundo e Romário (jogadores de futebol). Nos meados da década já se tropeçava no logotipo da Bad Boy sob vários formatos nas bandeiras de torcidas organizadas do Santos e do Grêmio, nas camisetas de atores como Alexandre Frota e Gerson Brener e do craque Giovanni, e em milhões de adesivos colados em carros de todo o país. (...) esportistas de 15 modalidades são patrocinados, como o iatista medalha de ouro em Atlanta, Felipe Sheidt e Danrley, goleiro do Grêmio, atual campeão brasileiro.”

Um outro garoto da mesma idade, embora tenha iniciado a explicação sobre o seu desenho negando saber o significado da expressão *bad boy*, não titubeou na seqüência: “*Eu só sei ... eu vejo na sandália, ele é um fortão, luta capoeira, fica assim ... ele aparece nas roupas também, eu gosto dele porque ele também é forte, eu não sei o que significa bad boy e nem o que significa boy, é um tipo de cara que fica assim sem camisa, brinco na orelha, fortão, ... ele gosta mais de andar prá lá, gosta mais de ir nas boates, essas coisas assim.*”

Ao contrário do que afirmou no início, ele sabe muito bem o que é um *bad boy*, ou seja, mais do que uma roupa da moda, é um tipo controvertido, de comportamento rebelde. Em seu trabalho de representação da figura humana, caprichou no desenho de um esqueitista com o olhar típico e a inscrição da logomarca no esqueite. Tratava-se da representação de um amigo que, além de ter um esqueite, gostava de ouvir música. Alguma diferença havia entre autor e personagem, pois “*ele gosta de forró, eu de sertanejo*”, disse a criança. E diferença notou-se também entre estes dois e o estereótipo do *bad boy*, mais relacionado a outros estilos de música, como *rapp* e *rock*. De acordo com esse estilo, o *bad boy* foi avaliado também por uma criança de 3ª série num “Teste com drogas”, conforme demonstrou na Figura 98.

Tal como na pesquisa de Fernandes (1998), apesar de o *bad boy* ser uma imagem comumente reproduzida por meninos, em nossa coleção também meninas o desenharam. Ressalte-se que há uma versão feminina para o tipo, a *sexy machine* (Figura 97). Segundo a mesma reportagem anteriormente citada, “além da Bad Boy, (...) Merhej (...) está lançando a Sexy Machine, exclusivamente para garotas. (...) ‘São roupas voltadas para meninas de 12 a 25 anos. A idéia é ocupar um espaço que outras marcas femininas não estão explorando’.” Por fim destacamos que o homenzinho, o fortão, o esquetista e o *bad boy* representam para os meninos espécies de heróis. Outros heróis, contudo, são ofertados amplamente como conteúdo privilegiado da programação televisiva.

O herói virtual

Conforme indicamos anteriormente, observamos entre os signos que emolduram os auto-retratos produzidos pelas crianças pesquisadas, a influência da televisão. Em alguns casos, mesmo o próprio objeto aparece desenhado, mas em geral as crianças preferem as imagens de seus ídolos midiáticos compondo o cenário de seu auto-retrato, como observamos na Figura 99, que representa o efeito dos desenhos animados japoneses. É uma figura de proporções equilibradas, com rosto angulado e expressivo. O fundo, pintado em duas cores, proporcionou boa noção de espaço. Quatro monstros estão representados, entre eles um dinossauro, criatura que aguça sobremaneira a imaginação infantil e que faz parte do enredo. Para não deixar dúvidas quanto à sua intenção narrativa, o menino de 8 anos de idade, morador da Asa Norte, escreveu “Pokémon” no cenário e também na sua camiseta, integrando-se simbolicamente na trama dos “monstros de bolso”. O pequeno artista afirmou que a camiseta lhe foi dada pela avó, mas lamentou não possuir os brinquedos temáticos.

Em 2001, o Pokémon era um desenho animado que parecia se manter vivo nas mentes dos alunos mais em função da respectiva febre de consumo, que costumeiramente acompanha os produtos midiáticos, do que propriamente pelo fato de estar sendo exibido na televisão. Embora o Pokémon possua um ícone marcante e inconfundível, o Pikachu, outros desenhos japoneses concorriam em importância, com destaque para o Dragon Ball Z. Pedimos a 109 crianças de 1ª a 3ª série que desenhassem seu programa de TV preferido e entre os desenhos animados 50% das crianças optaram pelo Dragon Ball Z (Figura 100) e apenas 16% pelo Pokémon.

○ herói-virtual



Figura 99



Figura 100

Figura 101



Figura 102



Levantamos essa hipótese a partir da observação da verdadeira “epidemia” que se alastrou entre as crianças ao longo de toda a pesquisa de campo, girando em torno dos produtos de consumo. Na escola, tornava-se visível, principalmente na hora do recreio, os meninos se espalhando em pequenos grupos pelo pátio, para disputar o “bafo” com as figurinhas do Pokémon, distribuídas como brindes dos salgadinhos “Elma Chips”. Enquanto comiam os salgadinhos, conquistavam mais figurinhas. Cada coleção era composta de 50 figurinhas e tivemos a oportunidade de conhecer meninos que se gabavam de possuir quatro coleções completas.

Fanáticos pelo Pokémon, conheciam todos os detalhes da trama emaranhada e rica em detalhes. Ressalte-se que o autor da Figura 99 denominou os monstros desenhados com toda segurança e naturalidade durante a entrevista, embora seus nomes não fossem de fácil pronúncia. Confirmou-se o mesmo comportamento observado por Girardello (2000), em sua pesquisa de campo com crianças de uma vila de pescadores de Florianópolis (SC), sobre o papel da televisão na imaginação infantil. Em 1995, o desenho animado em exibição e favorito das crianças era “Cavaleiros do Zodíaco”, também de produção japonesa:

“O entusiasmo das crianças pelos Cavaleiros aos poucos foi virando culto iniciático, estimulado por características da própria narrativa. (...) O conhecimento das tramas era fator de prestígio entre as crianças que se empenhavam em decorar nomes, brados de guerra, as entidades protetoras de cada guerreiro, o passado de cada um” (Girardello, 1999, p. 1).

A trama é quase ininteligível e se caracteriza pela engenhosidade tipicamente infantil, o que dificulta o acompanhamento do adulto, que não se interessa ou não tem tempo para se dedicar. Perguntamos a 152 pais de crianças pesquisadas quais os programas de televisão assistem junto com os filhos e 36% indicaram os desenhos animados, enquanto somente 10% tem esses programas como seus favoritos (Anexos 2 e 3). Esta relação demonstra que, no momento em que assistem juntos à TV, a preferência das crianças prevalece sobre a dos adultos mas nota-se o pouco entusiasmo destes últimos por esse gênero de programa. Conversando com os pais sobre o assunto durante as reuniões, percebemos que eles não têm muito a dizer sobre as histórias do Pokémon, Digimon e Dragon Ball Z, limitando-se à reclamação comum de que são desenhos de luta e violência.

Tais características fazem destes desenhos amostras da cultura visual destinada particularmente à infância. Essa cultura parece querer romper a comunicação entre as gerações, dificultando os pactos necessários para superar as diferenças entre passado e presente. O que

queremos enfatizar é que, mesmo que adultos e crianças assistam juntos, não é apenas o interesse mínimo dos adultos, mas as próprias características do produto midiático que dificultam uma ponte entre a cultura da infância e das gerações anteriores. Diante desse modelo, a reação dos adultos é o silêncio, reflexo de um sentimento de incapacidade para o diálogo.

Analisando o contexto de maneira geral, podemos concluir que essa é a situação da infância de hoje, que se vê privada da presença dos pais. Na visão de Jerusalinsky, entrevistado por Rocha (2000, p. 6), “os pais perderam o governo da educação da criança, que passou a ser muito mais educada pelo âmbito público. (...) Parece que os pais se sentem debilitados para conduzir o destino dos filhos e se sentem imersos em uma posição de fracasso de seus ideais almejados”. Em lugar de assumirem uma posição diante do discurso midiático e participarem da sua crítica como ato educativo dirigido aos filhos, os pais se limitam a levantar queixas contra a erotização ou a violência das imagens televisivas, deixando-se ao mesmo tempo substituir por ela.

A Figura 5 (pág. 40) traz uma nova versão, mais intensa, de integração das imagens da televisão às figuras humanas. Trata-se da forma corporal do mito como padrão para o desenho do auto-retrato. Em outras palavras, o autor fantasia-se fisicamente de herói. No caso, um garoto com 7 anos e morador de Sobradinho vestiu seu desenho com uma roupa de retângulos nas pernas, de bolinhas nas mangas e de triângulos no tronco. Os sapatos parecem aparelhos voadores. Segundo o depoimento, o herói estaria saindo da estória e apontando para uma torre, sob um fundo amarelo, lembrando diretamente uma cena de filme ou desenho animado.

Mas por que, conforme pudemos constatar, as crianças se sentem tão atraídas pelos super-heróis da televisão? Em princípio porque a cultura midiática opera como ferramenta do processo de socialização e subjetivação humana. Lembramos que, para Lacan (1996), o ser humano depende da tutela de um semelhante a fim de se constituir como sujeito, ao mesmo tempo em que o nascimento do Eu deve sua gênese aos objetos com os quais se identifica. Os desenhos animados, ao lado dos brinquedos, histórias infantis e jogos de videogame, estão recheados de valores, ideais e conceitos, compondo parte do universo simbólico que as culturas oferecem aos seus descendentes para construírem os traços de sua identificação.

“Os personagens da mídia são vistos (...) como novos heróis, ou, como os denomina Edgar Morin, ‘novos olímpianos’: fazem parte, simultaneamente, da vida comum e de um mundo distante. É esse duplo caráter que garante sua eficácia enquanto mitos, pois despertam no indivíduo um processo de projeção-identificação, tornando-se modelos de vida. (...) Esses novos mitos são os referenciais sobre os quais nós, adultos e crianças, trabalharemos as questões mais profundas da nossa subjetividade. E lá, em lugares que a razão não alcança, o mito sobrevive” (Meurer, 1999, p. 2).

Embora os pais estejam certos acerca do violência como pano de fundo de desenhos japoneses, esse cenário de luta se desenrola de uma maneira muito especial. As lutas entre os personagens e monstros são estratégias pessoais em busca de um sentido objetivo para a existência: “evolução”. As crianças percebem essa mensagem e por isso enfatizaram nas entrevistas: “*O Dragon Ball Z é legal porque tem luta, dá poderes, se transforma em Supersaiadim, está voando.*” E mais: “*O dragão ressuscita todos os Dragon Ball Z*”. Lembra uma estória sem fim que circula sobre si mesma ou uma vida sem morte.

O auge dessas transformações atinge o âmago dos personagens, ou seja, o seu próprio corpo, como veremos através do desenho de um menino de 8 anos, morador do Plano Piloto (Figura 101). Um bonito trabalho, com o fundo bem explorado através de grafismos diversificados e da aplicação de três cores. A cor da camiseta e do fundo se equivalem produzindo uma harmonia para o todo da obra. Na face, as sardas foram desenhadas por um amigo, pois o próprio autor preferia ter omitido esta característica: “*Todo mundo fica gozando da minha cara porque eu tenho sardinhas.*” Note-se a explicação ambígua sobre a cor dos olhos, considerando que as crianças tiveram acesso a um espelho para se observarem detalhadamente antes de produzirem o auto-retrato: “*Coloquei os olhos azuis porque eu não sabia que cor eram meus olhos.*”

Aprofundando um pouco mais essa entrevista, chegamos a um tópico importante para a análise em desenvolvimento. Perguntado sobre o que havia colocado no centro da camiseta, respondeu: “*Um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer. Vi um robô e depois um cara Digimon e misturei para ver o que dava. Ele tem um canhão com bola e raio laser.*” A própria professora observou como essa descrição do ser híbrido correspondia ao padrão dos desenhos animados das séries japonesas e dos brinquedos equivalentes. As crianças se divertem com os bonecos desmontando e articulando novas formas, sugerindo os processos de “evolução” pelos quais se desencadeiam as lutas e competições. Essa imagem nos leva a analisar o seu impacto sobre os conceitos de corpo das crianças, comparando com os processos de virtualização do corpo.

Essa concepção de corpo virtualizado pode ser constatada entre as lutas “de brincadeira”, que os meninos denominam entre si de brincar de “lutinha”. Duas formas de luta foram observadas. A primeira, de contato corporal, consiste em meninos rolando no chão, se empurrando, dando rasteira, e, às vezes, até chutes e socos. As crianças não costumam se machucar nessas brincadeiras, porque logo chega um adulto para “atrapalhar”. Por outro lado, entre os pequenos, sempre algum deles sai chorando e reclamando do colega. Sentimentos passageiros, pois em poucos minutos podem ser vistos jogando futebol ou bafo, lado a lado.

Observamos em campo que as “lutinhas” também foram objeto de dramatização teatral. Os desenhos de ninjas produzidos coletivamente na aula de artes visuais, exemplificados na Figura 102, foram representados corporalmente na aula de teatro. Um grupo de ninjas entra em cena – uma casa imaginária –, pulando uma cadeira um a um e promovem um verdadeiro massacre do morador, representado por um menino que estaria dentro da casa. Alguns deles imitam sons de tiros e gritam “AA - ta - caaar!” O que se vê são golpes e pancadaria em geral, em nada semelhantes às lutas meticulosamente travadas pelos heróis virtuais dos desenhos japoneses.

Outro grupo de “ninjas”, entretanto, dramatiza as “lutinhas” através da capoeira, representando essa forma de luta sem toque mas com muito controle corporal. Alguns meninos narram a dramatização enquanto a vivenciam: “*Aí, você morreu!*” Assemelhando-se, nesse aspecto, a outra forma que imita as lutas típicas do Dragon Ball Z, orientado por um brado, “*Came, Came, Rááá*”, que é emitido junto com a movimentação dos braços. Os meninos ficam algum tempo envolvidos com a brincadeira de Dragon Ball Z, lutando sem nenhum contato corporal, esforçando-se para derrotar o “inimigo” com brados e gestos à distância. Um desenho muito comum entre as crianças demonstra o espírito desse tipo de luta: nele não é possível visualizar os lutadores, mas apenas seus raios e a luz provocada pelo encontro dos raios. A luta virtual sinaliza para o conceito de corpo virtual.

5.3 – As Crianças Lúdicas

As respostas das crianças à cultura corporal, reveladas em forma de imagens, demonstra que a brincadeira é um dos seus traços mais marcantes. Observamos essa resposta nas “figuras humanas” – especialmente nos auto-retratos –, em atividades de expressão corporal propriamente dita e na observação do comportamento das crianças em várias situações do cotidiano escolar. Uma parcela considerável da coleção de figuras humanas reunida na escola pesquisada, incluindo alguns que se encaixam também nos outros “tipos”, traz a representação da criança lúdica.

Os “auto-retratos” foram feitos, em grande parte, no formato 3X4. Alguns deles, podemos dizer, foram emoldurados pela composição rítmica de uma constelação de pontos, estrelas e outros signos, da preferência do autor. Além desses e de grafismos de arabescos, linhas sinuosas e mandalas, outros tipos de desenhos se destacaram: os signos românticos, como estrelinhas, corações, árvores e florezinhas; os desenhos de monstros e heróis; e os brinquedos, como patinete, carrinhos, bolas e bonecas. Os pequenos desenhos flutuam ao redor dos auto-retratos configurando-os historicamente e socialmente. Os três tipos de signo parecem concorrer entre si no espaço da imaginação infantil e sua presença pode ser explicada na própria experiência cultural das crianças pesquisadas.

A insistência em desenhar brinquedos para ornamentar os auto-retratos parece confirmar esse sentimento de infância, presente no imaginário das crianças pesquisadas (Figura 36, pág. 124). “Os tempos modernos ‘dessacralizam’ a imagem, mas não destroem a ‘aura’ da infância como um mundo próprio, criado pela criança no limiar do sonho e do despertar, como nos legou Walter Benjamin” (Piacentini, 1995, p. 294). Será o brincar, ainda, uma atividade significativa na vida daquelas crianças ou essa insistência seria apenas um efeito prolongado, embora de maneira diferente ainda visível em nossos tempos, daquela aura de uma infância bonita, alegre e brincalhona, presente na imagem do *putto*, que atravessa cinco séculos? A pergunta nos leva, de qualquer modo, a questionar a hipótese do “fim da infância”.

Essa “opção pelo brincar” mostrou-se clara também quando acompanhamos um conjunto de aulas com três turmas de 3^a série. A atividade proposta pela professora denominava-se “Mundo das Crianças”. Cada criança recebeu um jornal, que valeu como “passaporte” para a entrada na sala de dança. Ao som de músicas escolhidas previamente pelas crianças, estas expressaram com o corpo sua imagem de infância durante cerca de 20 minutos, com liberdade

As crianças lúdicas



Figura 103

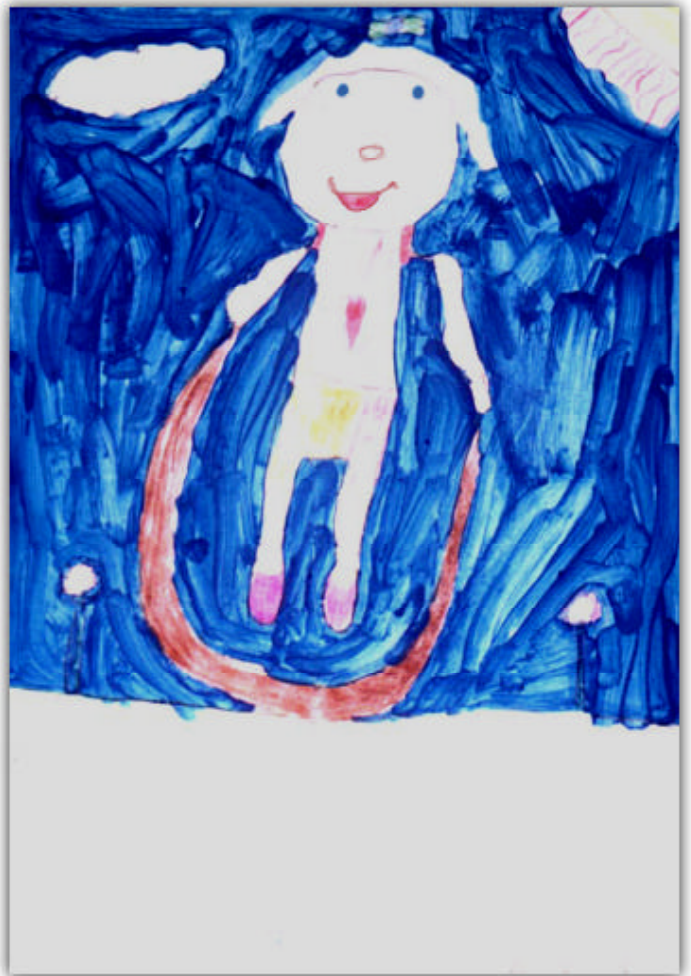


Figura 104



Figura 105

para fazê-lo em forma de brincadeiras. Em seguida, sugerimos que a atividade fosse repetida pelas crianças, mas para representar, nesta segunda etapa, o “Mundo dos Adultos”. O tempo final da aula foi preenchido com um relaxamento sobre colchonetes ao som de música calma, e depois sentamos em roda para um diálogo e reflexão coletiva sobre os dois “mundos”, ao estilo de grupos focais.

A aula com música e expressão corporal fez um grande sucesso entre as crianças, que se empolgaram diante da fantasia de uma viagem. O “passaporte” e as músicas consolidaram essa motivação. A atividade proporcionou aos alunos participantes um tempo e um espaço onde cada um poderia “fazer” o que quisesse. Nas palavras da professora: *“Não vai ter nenhum adulto dizendo que não pode fazer isso ou não pode fazer aquilo.”* E ela cumpriu à risca, pois limitou-se a observar e acompanhar toda a movimentação das crianças. Em uma das aulas, os meninos, desde o início, não pouparam seu corpo e se movimentaram constantemente, correndo, pulando, rolando e experimentando o contato corporal. O que se via eram braços e pernas para o alto, corpos girando, crianças se movimentando livremente e produzindo uma verdadeira catarse. Apenas um deles demonstrou cansaço ao final, sentando-se encostado à parede, mas não por muito tempo, pois a vontade de participar da aula parecia ser maior.

Com as meninas foi diferente. Elas entraram na sala observando e devagarinho se sentaram em um canto. Pareciam estar pensando no que fazer e tomando decisões no seu íntimo. Uma delas, entretanto, não resistiu e logo começou a participar da diversão. Depois de um tempo inicial de movimentação livre e desordenada, as crianças passaram a brincar entre si. Utilizaram várias modalidades de giro do corpo, explorando-as por muito tempo, individualmente, em duplas, trios e com o envolvimento de toda a turma. Uma das meninas, por ser a maior da turma, assumiu um lugar central, segurando e fazendo girar seus colegas. As crianças também fizeram uso de bambolês, destacando-se ainda a movimentação típica da capoeira e de passos *funk*. Entre as músicas escolhidas para o “Mundo das Crianças”, ressaltou-se, estavam “Tigrão” e “La Bomba”. Outra menina permaneceu o tempo todo sentada observando e demonstrando distanciamento da atividade, ficou “lendo” o jornal (passaporte). Ao final explicou seu comportamento: *“Foi ruim porque eu não gosto dessas músicas. É porque é muito indecente.”*

Na segunda parte da aula, o comportamento da turma em geral não apresentou modificações significativas. Os meninos continuaram bastante ativos e as meninas por vezes aparentavam não saber o que fazer no “Mundo dos Adultos”. Destacou-se, entretanto, a principal brincadeira entre os meninos que foi “Polícia e Ladrão”, indicando o caráter violento desse mundo. As músicas escolhidas para o “Mundo dos Adultos” foram Celso Portioli e Sandy e Júnior.

Comparando-se as três turmas observadas, aspectos comuns do comportamento infantil revelaram-se para nós significativos. A “entrada” nos mundos caracterizou-se por um comportamento corporal desorganizado, caótico e anárquico. Após essa primeira experiência de liberdade, as crianças, em geral, tendiam a buscar o relacionamento com um ou mais colegas e o próprio corpo foi usado como instrumento, através do olhar ou do toque. As crianças pareciam desejar uma certa harmonia e conexão entre si no processo de ocupação de um espaço e um tempo colocados em aberto para a sua experiência. Uma forma encontrada por elas para organizar a sua movimentação era dançar em grupo, através das coreografias correspondentes às músicas que estivessem tocando. O comportamento corporal ditado pela cultura musical funcionou como um instrumento de ligação entre elas, um conteúdo comum que propiciou a desejada comunicação no grupo.

A outra modalidade de organização coletiva do tempo e do espaço entre as crianças, tanto no “Mundo dos Adultos” como no “Mundo das Crianças”, foi a brincadeira. Como em passe de mágica, em um piscar de olhos, a brincadeira transformava o ambiente de corpos desordenados e livres em corpos que buscavam o relacionamento com o outro, produziam a disputa, sentiam a alegria de compartilhar o prazer e a disciplina do seu próprio corpo. A brincadeira manifestou-se como um espécie de código cultural e social entre as crianças, transformando seus corpos, antes fragmentados, em corpos lúdicos.

Lembramos que “o brincar não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: é parte essencial da lei de seu crescimento, do processo através do qual ela se torna adulta” (Joseph Lee apud Fernandes, 1989, p. 198). A brincadeira é a forma típica infantil de interação social, através da qual a criança pode conhecer o mundo, apropriar-se culturalmente de seus significados, construir suas representações sociais e constituir a linguagem. Portanto, o brincar “(...) é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (Vygotsky, 1984, p. 117). A brincadeira, entretanto, não tem apenas um sentido funcional, pois sua dimensão simbólica pode traduzir a realidade e propor universos imaginários. Nesse sentido o brincar pode ser interpretado como um gesto infantil que rompe continuidades e cria o seu próprio mundo. Nuances desse conceito veremos a seguir na análise dos desenhos feitos pelas crianças.

Como complemento para a pesquisa oferecemos, na aula seguinte, duas folhas brancas em tamanho ofício, lápis preto e lápis de cor, e solicitamos que as crianças desenhassem o “Mundo das Crianças” e o “Mundo dos Adultos”. As imagens que se destacaram para simbolizar o “Mundo dos Adultos” foram: brigas e lutas entre adultos, campo de futebol, teatro, cinema, *shows* musicais, guerra, poluição da natureza, pessoas passando fome e pegando comida no lixo,

homem pescando num lago, chuva de trovão, malhação, leitura de jornal e de livros, os próprios pais, assalto, cigarro, pessoas dormindo na rua, televisão, trabalho, casal se beijando e planejando o casamento, ouvir música. O “Mundo das Crianças” foi assim representado: crianças brincando, correndo, pulando, jogando, parque de diversões, praia, chocolate, cenários da natureza – cachoeiras, ilhas e rios – chuva de chocolate, ping-pong, balões, Sandy e Júnior, crianças “voando”, leão “voando”, boneca que fala, piscina quente de chocolate, pássaro com cabelo, computador, video-game e futebol.

O “Mundo dos Adultos” é marcadamente representado por situações negativas e indesejadas, embora algumas cenas compensem essa dura realidade, como as de atividades profissionais, esportivas e culturais. Muitas cenas de violência foram desenhadas. Ressalte-se que esses desenhos não estão correlacionados exclusivamente a crianças residentes na periferia, contrariando a ideologia dominante de que “criança pobre” é sinônimo de “classe perigosa”. A maioria deles foi feita por moradores do Plano Piloto. Um morador da Asa Norte, de 9 anos, descreveu assim o seu desenho: *“Os caras que ficam lutando, brigando no bar. Já vi. Meu pai já brigou. Ele me levou. Brigou com um cara lá.”* Em contrapartida, encontramos desenhos em nada violentos feitos por alunos moradores de cidades satélites. Um menino, com a mesma idade, residente em Samambaia, representou o “Mundo dos Adultos” através do desenho do adulto vendo TV, lendo jornal, indo e chegando do trabalho. Enquanto o “Mundo das Crianças” é um mundo perfeito, na visão dos pequenos desenhistas. *“É assim o nosso mundo”*: colorido, cheio de guloseimas, diversão, brincadeiras, liberdade e muita fantasia.

Como expressão desse sentimento entre as crianças, selecionamos os desenhos de um menino de 9 anos, esse também morador de Sobradinho. O autor identificou o “Mundo dos Adultos” com “prisão”, “carro”, “fábricas” e “bancos”. Segundo ele: *“Só tem isso no mundo dos adultos e muita violência. Desenhei um cara saindo da prisão, todo machucado. O mundo dos adultos está feio”* (Figura 106). Em contraste, o desenho de um portal colorido abre o “Mundo das Crianças”: pula-pula, *Mc Donald’s*, *shopping*, foguete, avião das crianças em forma de pássaro e piscina de sorvete. O das crianças é um mundo de solidariedade na visão do garoto: *“Todos contribuem com um pouco de sorvete. E aí pode nadar, comer, mergulhar”* (Figura 107).

Conclui-se preliminarmente, que para as crianças pesquisadas o seu seria um mundo à parte e protegido do “Mundo dos Adultos”. Seria ainda solidário, amigável e que satisfaz os desejos das crianças de brincar, de ter contato com a natureza preservada e tomar banho em piscinas de sorvete. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa de campo podem ser



Figura 106



Figura 107

comparadas às análises de Postman (1999). Esse autor produziu um livro que relata historicamente o surgimento da idéia de infância, o desenvolvimento deste conceito ao longo da civilização ocidental e, analisando a influência da mídia sobre o comportamento das crianças americanas na década de 70, levantando por fim a hipótese do desaparecimento da infância, consideradas tendências no direito de responsabilização da criança por crimes cometidos e as semelhanças entre o comportamento de adultos e crianças, inclusive a própria aparência física, provocada pelo avanço tecnológico e incremento das comunicações, entre outros argumentos.

Contudo, essa hipótese foi questionada pelas próprias crianças através de correspondências trocadas com o autor, levando-o a afirmar que as crianças demonstraram uma espécie de força moral em defesa da preservação da sua condição infantil. Na nova edição do livro, na década de 90, escreve no prefácio que “a cultura americana é hostil à idéia de infância. Mas é reconfortante e mesmo animador pensar que as crianças não são” (Postman, 1999, p. 7-9).

Acerca da “força moral” que as crianças apresentariam a seu próprio favor, outro estudo sobre a infância, este feito no Brasil, merece ser citado. O trabalho interpretou representações sociais de alunos do ensino fundamental, buscando compreender como a criança concebe a escola e também o seu próprio universo. A pesquisadora, que concorda com Postman (1999), retira esta como a sua principal lição da análise feita das “falas” das crianças, que “(...) indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes, até comovente” (Quinteiro, 2000, p. 198).

Um olhar mais atento aos desenhos representando os mundos de adultos e crianças, entretanto, pode nos levar a outras nuances do conceito de infância expresso pelas crianças da escola pesquisada. Um menino, por exemplo, intitulou o desenho do “Mundo dos Adultos” como o “Mundo do Dragon Ball Z”, desenho animado infantil de produção japonesa. Sua explicação para isso demonstra uma identificação entre o produto midiático infantil com o ambiente social contemporâneo, tornando transparente aquela tradicional proteção político-cultural destinada às crianças em nossa civilização ocidental moderna: “*Os caras estão lutando aqui e no Dragon Ball Z eles lutam*”. As músicas escolhidas pelas crianças para representar o “Mundo das Crianças” – Tigrão e La Bomba – também reforçam a penetração de valores, como a violência e a erotização, ainda considerados culturalmente exclusivos dos adultos, no universo infantil. Como vimos anteriormente, embora uma menina tenha resistido a esse estilo musical ficando sentada durante a atividade, a maioria das crianças conhece e sabe dançar com desenvoltura as coreografias erotizadas tão presentes na cultura de massa atual.

Por outro lado, a própria infância também estaria presente no conceito das crianças acerca do “Mundo Adulto”. Uma menina de 9 anos, moradora de Sobradinho, deu o seguinte

depoimento, fazendo-nos lembrar da figura do adulto-criança: *“Eu fiz esse mundo relacionado aos meus pais. Eles sempre querem ser radicais. O meu pai é desse jeito ... O meu pai é um criança. Meu pai foi nesse brinquedo (de parque de diversões) que fica de cabeça para baixo. Minha mãe adora descansar. Balanço na árvore porque minha mãe adora balançar. A violência não leva a nada. Meu pai e minha mãe não se batem e nem se brigam, porque nós somos evangélicos, porque nós temos Deus no coração.”*

Embora essas nuances aparentemente contraditórias da realidade social nos levem a aceitar, pelo menos em parte, a hipótese do desaparecimento da infância, queremos enfatizar que pudemos constatar em nosso trabalho de campo que a brincadeira se constitui em um elemento fundamental da cultura infantil, e isso apesar da ampliação de opções de atividades sociais infantis e do acesso à dita cultura adulta por parte das crianças. Pedimos aos pais, através de um questionário (Anexo 2), elencar as brincadeiras preferidas de seus filhos. Do total de brincadeiras as mais citadas, conforme dados elencados no Anexo 3, foram “brincadeiras de-faz-de-conta” (48%), “bicicletas e similares” (35%), “brincadeiras de regras” (24%) e “brincadeiras populares” (20%). Às crianças pedimos que desenhassem suas brincadeiras preferidas, durante aula de Artes Visuais. As Figuras 108 e 109 representam as brincadeiras na rua, e as Figuras 110 e 111, as feitas dentro de casa. “Pular corda” e “brincar de boneca” foram indicadas pelas meninas. “Jogar futebol” e “brincar no computador” são preferências dos meninos pesquisados.

Como podemos ver, as “brincadeiras populares” continuam em alta entre as crianças pesquisadas, embora tenham sofrido uma queda significativa em relação ao interesse dos pais por esse tipo de brincadeira à época de sua infância. A geração anterior indicou as “brincadeiras populares” como o primeiro lugar de sua predileção (52%). A Figura 104 (pág. 245) mostra de modo direto o interesse infantil pelas “brincadeiras populares”, pois a garota foi solicitada a escolher um contexto de sua preferência para ambientar o desenho de seu auto-retrato. Moradora do Plano Piloto, com 8 anos de idade, fez um trabalho de estilo gráfico infantil e situou coerentemente a figuração no ambiente. A imagem pulando corda surpreende o apreciador, como já tivemos oportunidade de destacar anteriormente, pela noção de movimento proporcionada pela figura aérea de pés estendidos. Além disso, a corda está em posição baixa e, portanto, em sincronia com o movimento da boneca. “Gosto muito de pular corda, claro”, justificou a autora. As brincadeiras tradicionais ainda estão em alta entre as preferências das crianças.

Outros detalhes do mesmo desenho importam sobretudo porque indicam influências discrepantes. Além do coração vermelho, fez há símbolo da *Nike* na camiseta, segundo ela, *“porque tenho um tênis da Nike”*. Note-se que esse símbolo está pouco visível, próximo ao



Figura 108



Figura 109

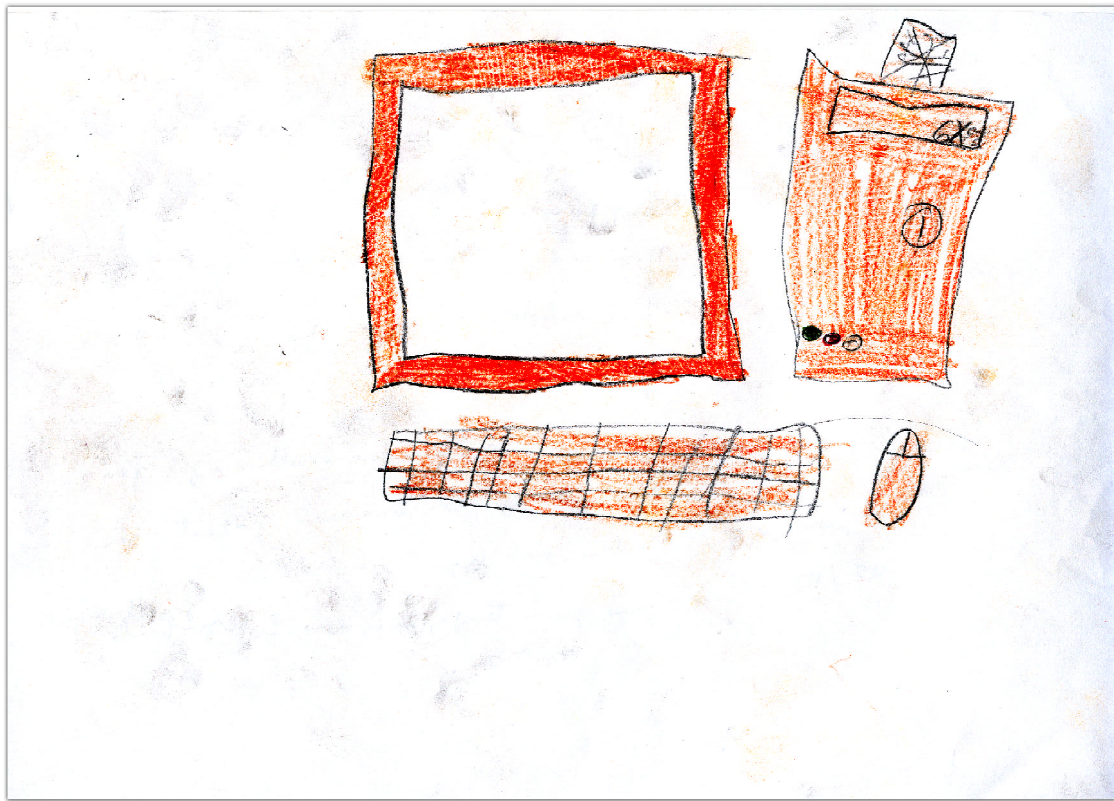


Figura 110



Figura 111

pescoço, ao lado de “*um bolsinho azul*”. O esporte como influência cultural se desvela ainda mais na seguinte explicação: “*O short é de um time, mas com cores inventadas.*” Como vemos, muitos aspectos se evidenciam nesse desenho, com destaque para a criatividade e autonomia. O lacinho verde na cabeça, o cabelo claro e os olhos azuis simbolizam o corpo feminino. Por fim tudo está envolvido por um cenário natural, pois “*a blusa é de arco-íris*” e aparece um sol no canto superior direito, uma nuvem, duas florezinhas românticas e um fundo azul da cor do céu.

A observação do comportamento infantil em campo, pois além do que foi exposto, não podemos esquecer como as crianças ocupam os “vãos do tempo escolar” – principalmente a entrada e a saída da aula e o recreio – com as brincadeiras, nos fazem novamente perguntar se a brincadeira seria um ato fundamental das crianças em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, revisamos a seguir duas pesquisas com crianças, uma no meio urbano e outra no meio rural, como forma de correlacionar seus resultados com as nossas análises acerca da criança lúdica.

Crianças moradoras de favelas de São Paulo dispõem apenas de passagens estreitas entre as casas ou áreas de topografia íngreme, o que as impede de organizarem-se em atividades coletivas. As brincadeiras viáveis são as de perseguição ou simplesmente andar em pequenos bandos. O espaço da favela não possibilita jogos planejados e outras brincadeiras tradicionais. Por isso as crianças de 4 a 10 anos não brincam de roda, o que exigiria, segundo seus depoimentos, um “*lugar mais largo*”. Tais atividades ainda parecem ser possíveis, contudo, na escola, conforme seus relatos. Além disso, destacou Lima (1989) que nenhuma das crianças indicou a moradia como lugar para as suas brincadeiras, pois estas costumam ficar mais tempo fora do que em casa, mesmo com a presença da mãe. Brincam fora de casa por causa da falta de espaço, da “bronca” da mãe e do barulho, disseram as crianças. Apesar dos limites de espaço as crianças parecem não se conformar e “(...) brincavam, segundo suas respostas, ‘de parar os carros, de conversar, de pedir dinheiro, de pegador, de brigar, de catar coisas, de futebol e de correr’.” (Lima, 1989, p. 94)

“Apesar da precariedade dos meios e da limitação dos materiais e dos espaços, as crianças entrevistadas têm experiência – ou tiveram em algum momento – na criação/construção de espaços e objetos. Elas constroem ambientes, maiores ou menores, utilizando as próprias irregularidades do terreno, escavando e completando com elementos de madeira, papelão ou pano. Fabricam carros e bichos com caixotes, pedaços de madeira, barbante ou barro, mostrando capacidade de recriar efetivamente a partir da sucata” (Lima, 1989. p. 94-95).

A falta de espaço também não impede as brincadeiras nos cortiços da mesma cidade. Segundo Lima (1989, p. 96), apesar das crianças que aí residem não disponibilizarem de áreas

dentro de suas residências ou nas imediações, “(...) não sentem esta falta, senão na hora de fazer as lições. As brincadeiras são feitas em grupos, e a calçada e a passagem são consideradas espaços seus. Os meninos chegam a jogar pelada na passagem e as meninas continuam brincando de casinha e até de roda.”

As brincadeiras estão presentes também entre as crianças trabalhadoras rurais. Estudando as relações entre trabalho infantil e o usufruto do tempo de lazer/lúdico pelas crianças da Zona da Mata canavieira, Silva (2000) concluiu parcialmente que a vivência de jogos e brincadeiras no tempo residual das jornadas de trabalho produz três tipos de crianças: as que não brincam, as que brincam pouco e as que brincam plenamente. Por outro lado, ressalta o pesquisador que prevalece o pouco tempo para o lúdico:

“Ficou evidenciado que os jogos e brinquedos das crianças são construídos no terreno da adversidade e da penúria, na sucata e migalhas de tempo conquistadas a duras penas. O lúdico nestes meandros é tecido na boca-da-noite, na boca-de-forno, na natureza quase morta, no tempo morto, mas ainda assim, da maneira mais criativa e rebelde possível. Os jogos das crianças se constituem em brincadeiras tradicionais, tais como: subir em árvores, caçar passarinhos, jogar futebol, brincar de roda, atirar flechas de folha de cana, imitar os animais domésticos” (Silva, 2000, p. 319).

O “corpo brincante” que vivencia “doces jogos na vida amarga da cana-de-açúcar” seria tão inerente àquelas crianças que, mesmo quando mencionaram nos depoimentos que não brincam, demonstram vestígios de brincadeiras nos sonhos, como um forte desejo que as persegue e as sustenta.

“Embora tenha constatado que as crianças brincam em condições adversas de tempo e espaço ou simplesmente através do imaginário onírico e de seus sonhos desejados penso que, o que está em jogo não é o jogar em si. O que realmente está em jogo no meu entendimento é o fato delas brincarem numa realidade destruída pela racionalidade capitalista e, mesmo assim, se imporem enquanto seres sociais, resistindo ludicamente, apresentando, enfim, um outro projeto de sociedade” (Silva, 2000, p. 320).

Pode-se dizer que o brincar, o brinquedo e a brincadeira articulam no tempo e no espaço os fragmentos de infância, atestando a existência de um sentimento de infância que convive com os “controles contabilísticos e burocráticos desenvolvidos nas cidades”⁹, em metrópoles ou no campo. Sinais de infância que indiscutivelmente não se apagaram e que também fazem parte do imaginário do ser humano contemporâneo. A releitura do quadro de Peter Bruegel (Figura 1, pág. 5) feita por Paul Klee, em 1937, após 400 anos de História da Arte nos leva a crer nesse mito (Figura 112).

Notas

¹ “O desenho da criança é o ‘lugar’ do provável, do indeterminado, das significações. Estas se tornam múltiplas e indefinidas pela própria possibilidade da interpretação.” A estabilidade da significação seria refletida pela linguagem (Ferreira, 1998, p. 105).

² Observa-se uma relação com a descrição de Camargo (1990, p. 153), sobre o Laboratório de Desenho da Pinacoteca do Estado de São Paulo”, destacando a ligação entre autor e sua obra: “Quanto aos trabalhos, percebe-se nitidamente a relação entre o que é produzido pelo jovem e ele mesmo. Trata-se de experiências em que o jovem se coloca como pessoa e que refletem o seu momento.”

³ Como disse Fernandes (1979) em seu estudo clássico sobre a cultura infantil “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, através de um tempo prolongado de observação e contato com as crianças o pesquisador tende a adquirir uma maior afinidade e domínio sobre a análise da realidade de um campo social do qual já pertenceu.

⁴ Expressão proposta por Silva (2002) em texto que trata da problemática da aceleração precoce das meninas para a idade adulta.

⁵ O realismo da obra pode ser comprovado também pelo desenho dos cinco dedos em cada mão.

⁶ Aparentemente os joelhos foram o único detalhe desenhado “fora do lugar”.

⁷ Informação oferecida por José Augusto de Novais, sócio-diretor da Elite Model Management Brasil, uma das maiores agências de modelo do país (Lobo e Athayde, 2003).

⁸ A partir da Revolução Industrial, na Inglaterra do século XIX “o terno perdeu as cores, os excessos, e tornou-se a roupa sóbria, seca e respeitável que até hoje. (...) De quebra impõe autoridade, poder e credibilidade (Kalil, 1998, p. 102).

⁹ Expressão retirada de Silva (2002).



Figura 112– “Les enfants au jeu”, Paul Klee, 1937 (Fonte: LAZZARO, G. di San. *Klee: la vie et l'œuvre* par. Paris: Fernand Hazan, 1957).

Um encontro com a infância

*“Isso é a experiência da criança como um outro:
o encontro de uma verdade que não aceita
a medida do nosso saber,
com uma demanda de iniciativa que não aceita
a medida de nosso poder,
e com uma exigência de hospitalidade que não aceita
a medida de nossa casa.
A experiência da criança como um outro é a atenção à presença
enigmática da infância,
a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e
a esses seres selvagens que não entendem nossa língua.”*
(O enigma da infância, Jorge Larrosa)

Ir ao encontro da infância de Brasília e buscar conhecer suas representações e expressões corporais construídas pelas relações com a escola e a mídia, foi o nosso propósito inicial.

As razões que nos motivaram para essa busca são de caráter político e teórico, pois pressupomos que o corpo é uma dimensão fundamental da formação do sujeito. Conhecendo-se a corporeidade de uma dada cultura, situada historicamente, tem-se nas mãos uma boa chave de explicação social. Inversamente, as culturas são as fontes da corporeidade, havendo uma reciprocidade entre cultura e corpo. Assim, partimos da crítica à Modernidade ocidental, esta caracterizada pela naturalização do corpo, sugerindo sua plasticidade e educabilidade.

Enfocamos essa perspectiva considerando que a escola e a mídia oferecem filtros coerentes para a formação da cultura corporal. Nesse sentido, a apoteose do culto ao corpo narcísico que vivemos em tempos atuais, por influência marcante, entre outros, da mídia, produz a noção do “corpo espetacularizado”, que se equivaleria política e filosoficamente ao “corpo disciplinado”, forjado, entre outros espaços, na escola tradicional. Ambos oferecem uma imagem corporal fragmentada, desvinculada de outras dimensões sociais, sobretudo neutralizando a crítica e a liberdade de expressão corporal como perspectiva.

À inclusão dos signos do universo adulto no mundo da criança, esta reage em sua heterogeneidade. Admitindo que a escola e a mídia colaborem para a construção de uma mesma cultura corporal, pressupomos que as crianças são capazes de reagir criativamente a essa cultura, dependendo de suas próprias condições econômicas e culturais. Por isso o nosso interesse principal, conforme assinalamos, era conhecer como as crianças configuradas pela cidade de Brasília reagem a esse bloco cultural aparentemente homogêneo. Aproveitando-nos da estratégia de fantasia utilizada por Postman (1999) para provocar o debate sobre a infância, nos referimos à imagem do “fim da infância”, considerando que as crianças fossem portadoras de uma “expectativa de corpo ideal”, reproduzindo os valores adultos de cultura corporal.

O encontro com a cidade de Brasília nos surpreendeu primeiramente por diversos aspectos. A cidade, que é comumente reconhecida apenas como sede do poder nacional, possui facetas que nos instigaram do ponto de vista da teoria social. Em Brasília, o espaço urbano foi esquadrihado tal como na prancheta de Lúcio Costa e esta configuração espacial, que se caracterizava inicialmente pela setorização de serviços e funções, foi delineando-se sobretudo como distribuição territorial de classes sociais. Ali as diversas infâncias são mais visíveis, pois se distribuem territorialmente entre o Plano Piloto, o Lago e as Cidades-Satélites, conforme suas diferentes condições econômicas. Para todas as crianças o esquadrihamento espacial produz a partir da relação entre corpo e espaço noções correspondentes de cultura corporal.

Se por um lado as classes sociais estão reguladas pela distribuição territorial, alguns pontos desse mesmo território oferecem oportunidades de cruzamento, como é o caso das Escolas-Parque. Essas escolas se situam nas superquadras residenciais – contraposição aos espaços de poder –, ocupadas pela classe média, funcionários públicos e profissionais liberais. Nessas ilhas as crianças tem oportunidades únicas de viver a infância com qualidade, em relação ao espaço urbano das outras grandes cidades brasileiras. As Escolas-Parque, por sua vez, situam-se no “coração” destes espaços e são freqüentadas por crianças que ali residem e também por filhos de empregados de serviços que trabalham no Plano Piloto, embora morem nas cidades-satélites ou em favelas e invasões.

Ao longo do trabalho conhecemos boa parte dos tipos de crianças de Brasília. Esse encontro deu-se na Escola-Parque 210/211 Norte, mediado por brincadeiras e conversas, sobretudo por desenhos, jogos dramáticos, música e dança. Nesse ponto, o do trabalho de campo, o desenvolvimento da pesquisa pareceu se dispersar das hipóteses lançadas como guias, pois a investigação, como vimos, nos surpreendeu em aspectos antes não previstos. Essa “dispersão”, contudo, nos permite indicar alguns elementos fulcrais da relação da criança com a cultura, visando conhecer as possibilidades que estas poderiam apresentar como sujeitos criativos.

A Escola-Parque faz parte do mesmo projeto nacional-desenvolvimentista que norteou a construção de Brasília. Tendo sido projetada e implantada como modelo de demonstração de como deveria ser a educação sob aquele prisma, em seus mais de 40 anos de existência sofreu alterações, sob o efeito da história política do país, vindo a tornar-se um espaço privilegiado da rede pública de ensino que oferece Artes e Educação Física de boa qualidade. Entretanto, cabe ressaltar que sua história ainda está por ser contada. A Escola-Parque representa parte de uma cultura e é, portanto, com ela compatível. Mas como se trata de uma escola de artes, o imponderável, o inusitado e o novo tornam-se possíveis. Por um lado a Escola-Parque tornou-se uma solução para situar o encontro com as crianças, mas por outro trouxe novas inquietações, dúvidas e muita curiosidade.

As representações e expressões corporais manifestadas pelas crianças, como vimos, encontram eco na cultura corporal, que é emanada dos agentes sociais, em especial a escola e a mídia. Mas essa cultura corporal infantil não pode ser interpretada como um reflexo perfeito, sobretudo considerando que em nosso sítio de investigação, ela pode ser recriada através da brincadeira e da arte, instrumentos capazes de transformar as corporeidades aprendidas socialmente. Parece-nos que, nesse sentido, e não como ressucitação do projeto de Anísio Teixeira, a Escola-Parque deve ser considerada um patrimônio para todos os brasileiros, um lugar de “ser criança”, com oportunidade de imaginar, brincar, sonhar e produzir cultura.

O trabalho com as manifestações artísticas nos mostrou uma forma de ressignificação das corporeidades aprendidas pelas crianças através da escola e da mídia. Colocou-nos cara a cara com a linguagem corporal, nosso objeto em estudo. Os desenhos, os jogos dramáticos, a música, a dança e as brincadeiras podem se consubstanciar como uma ajuda para que as crianças realizem desejos, sonhos e uma outra cultura, exerçam sua heterogeneidade e diversidade cultural, inclusive sob a ótica do próprio corpo. Essa questão nos suscita a novas pesquisas sobre a relação entre corporeidade e arte, sobre o mapa do corpo na arte.

A imagem de nosso encontro com a infância brasiliense não sustenta a hipótese do “fim da infância”. Embora estejam se modificando a cada dia, a cada ano e numa velocidade

provavelmente cada vez mais rápida, as crianças pesquisadas demonstraram uma afeição muito grande pela brincadeira, que sem dúvida é oportunizada pelo espaço urbano, favorecendo novos desenhos sobre os contornos ditados pela escola e pela mídia. Os esqueitistas, os fortões, as magrelas, as meninas-mulheres encontram-se nas mãos das crianças pesquisadas como se fossem um palco de balé de corporeidades.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. p. 347-354.
- ALVES, Rubem. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação: a experiência de ontem e o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAV-UFG/FAEB, 2003. 278 p. p. 37-59.
- BARBERO, Jesús Martín-. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. 5. ed. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.
- BARCELLOS, Helena. *Além do círculo de giz: drama – educação*. Brasília: MusiMed, 1995.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BELINKY, Tatiana e GOUVEIA, Julio. Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 29-41.
- BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 9, n. 1-2, p. 35-53, jan./dez. 1994.
- BELLONI, Maria Luiza. Da tecnologia à comunicação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambú. *Anais...*
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: ética e estética. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 2000, Braga. *Actas...* 2000. 3 v. v. 1, p. 7-18.
- BEN, Luciana Del. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 91-104.
- DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 91-104.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

- BEYER, Ester. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 5-25, 1993.
- BOAL, Augusto. *O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUCKINGHAM, David. *After the death of childhood*. Polity, 2000.
- BUCKINGHAM, David. Studying children's media cultures: a new agenda for cultural studies. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga, *Actas...* 2000, Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2000. 3 v. v. 1, p. 19-32.
- BUGARIN, Cláudia Maria Soares e WIGGERS, Ingrid Dittrich. Ensino da arte e pesquisa em educação: uma experiência integradora na Escola-Parque de Brasília. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAV-UFG/FAEB, 2003. 278 p. p. 240-241.
- CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 147-192.
- CASCUDO, Camara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CENECA. *Educación para la comunicación: manual latinoamericano de educación para los medios de comunicación*. Santiago: CENECA/UNESCO/UNICEF, 1992.
- CORDEIRO, Ana Paula. *Os meninos da rua da descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*. 1996. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- COSTA, Cláudia da Silva. *Educação musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico*. 1996. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- COURTINE, Jean-Jaques. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. (Org.) *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.
- COUTINHO, Rejane Galvão. A coleção de desenhos infantis do Acervo Mário de Andrade. 2002. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1990.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Capricorn, 1958.
- DISTRITO FEDERAL. Direções das Escolas Parque. *Orientação pedagógica das Escolas Parque*. Brasília, 2001, 22 p. Trabalho não publicado.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Pública, 2002.
- DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos: esporte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte: o caso Brasília*. Brasília: Thesaurus, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1991.
- DURKHEIM, Émile. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores)
- ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro, 1971.
- ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena, nasce a ética. In: ECO, Umberto e MARTINI, Carlo Maria. *Em que crêem os que não crêem?* Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 79-90.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FERNANDES, Florestan. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-256.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: EDUSP/Escuta, 1994.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Infância e modernidade: doença do olhar*. In: GUIRALDELLI, Júnior (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 61-82.
- FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós o sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP*. 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus, 1998.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11. , 1998, Brasília. *Anais...* Brasília: FAEB/ASAE-DF, 1998. 192 p. p. 15-27.
- FOUCAULT, Michel. *Iluminismo e crítica*. Tradução de Selvino José Assmann. Florianópolis, 1999, 16 p. Versão em italiano. Original em francês. Trabalho não publicado.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. São Paulo: Forense, 2000.

- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 311-329.
- GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. 349 f. Tese (Doutorado em Jornalismo) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GIRARDELLO, Gilka. A televisão substitui o saber dos antigos. *Zero Hora*. Porto Alegre, 9 jan. 1999. 2. cad. p. 1.
- GIRARDELLO, Gilka e OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO. 11., 2002. *Anais ...*
- GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e OUTROS (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69 - 92.
- GOBBI, Marcia e LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel. *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. p. 93-148.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção do corpo: imagens de feminilidade. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 12, n. 16, p. 35-52, mar. 2001.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- GONÇALVES, Maria Inês Diniz. A música, uma alternativa da educação na reconquista do homem. Brasília: Ed. Especial, 1996.
- GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: FML/ABEM, 2000. 192 p. p. 37-64.
- GUIMARÃES, Leda. *Desenho, desígnio, desejo: sobre o ensino do desenho*. Teresina: UFPI, 1996.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul. 1999.
- GUSMÃO, Neusa. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. Campinas, 2001. Trabalho não publicado.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría e praxis: ensayos de filosofia social*. Buenos Aires: Sur, 1966.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril, 1974. (Os pensadores).
- IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ITURRA, Raul. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- KALIL, Gloria. *Chic homem: manual de moda e estilo*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1998.

- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: Kant, Immanuel. *Textos seletos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.
- KASPRZAK, Roselene Gurski. A TV tece sua rede simbólica. *Zero Hora*. Porto Alegre, 9 jan. 1999. 2. cad. p. 6.
- KOLTAI, Caterina. *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Classificação, evolução e condução dos jogos infantis. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 8. , 1995, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: CEART-UDESC/FAEB, 1995. 312 p. p. 25-33.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. “Aqui é uma árvore. Aqui o sol, a lua. Aqui um montão de guerra”: o uso do desenho infantil na sociologia. In: *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 83-100, 1998.
- KROGH, Suzanne. Entrevistando a niños. In: *Historia, antropologia y fuentes orales*, Barcelona, v. 1, n. 15, p. 177-192, 1996.
- KRUEGER, Richard A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2. ed. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 1994.
- LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do Eu. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 97 - 103.
- LASO, E. El racionalismo y la deducción. In: DÍAZ, E. *La ciencia e el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 131-50.
- LEO, Joseph di. *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LUQUET, G.-H. *O desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. São Paulo, Martins Fontes: 1980. p. 39-61.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MARTINS, Alice Fátima e OUTROS. Escolas-Parque: resgate do histórico e processo de preservação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAV-UFG/FAEB, 2003. 278 p. p. 237.
- MARTINS, Ferdinando Crepaldi e OUTROS. 2003. *A erotização da infância nos meios de comunicação de massa brasileiros: algumas observações*. www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt25/25m05.pdf. Acesso em 10/06/2003.
- MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. s.d.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1976.

- MASTERMAN, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre, 1993.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- McQUAIL, D. *Mass communication theory: an introduction*. Beverly Hills: Sage, 1983.
- MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MEURER, Flávio. A reabilitação do panteão na era eletrônica. *Zero Hora*. Porto Alegre, 9 jan. 1999. 2. cad. p. 2.
- MICHAHELLES, Benita. *Cantigas e brincadeiras-de-roda na musicoterapia*. 2001. Monografia (Curso de Musicoterapia) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.
- MORE, Thomas. *Utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1975.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: FML/ABEM, 2000. 192 p. p. 15-34.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- OLIVEIRA, Eliane Maria de. *Perspectivas psicanalíticas dos desenhos infantis*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- OLIVEIRA FILHO, Orlando dos Santos. *Expressões imagético-simbólicas e organizacionalidade antropolítica: um estudo culturalanalítico com professores de uma escola parque em Brasília*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- PAVIANI, Aldo. Brasília: cidade e capital. In: NUNES, Brasilmar Ferreira. *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.
- PIACENTINI, Telma Anita. *Fragmentos de imagens de infância*. 1995. 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PIAZ, Riccardo Dal. *Linguaggio grafico e arte infantile: nelle scuole materne ed elementari*. Torino: Internazionale, 1962.
- PINTO, Manuel. O currículo escolar e os media: educar para um uso crítico dos meios de comunicação social. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto, 1995. p. 103-134.
- POLIDORI, Fabio. *An interview with Slavoj Zizek*. Disponível em http://www.univ.trieste.it/~dipfilo/etica_e_politica/2000_1/zizek.htm. Acesso em 9 out. 2001.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). *Em pauta*, Porto Alegre, v. 14/15, p. 5-18, nov. 1998/abr. 1999.

- PRASS, Luciana. Transitando entre o formal e o informal para repensar a educação musical do século XXI. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: FML/ABEM, 2000. 192 p. p. 67-74.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- READ, Herbert. *O sentido da arte*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROCHA, Everardo P. G. *O que é mito*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RODRIGUES, Augusto (Coord.) *Escolinha de arte do Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 1980.
- ROMERO, Elaine. *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SALM, Claudio. *O impacto das novas tecnologias e a educação*. s.d.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121- 139.
- SELLTIZ e OUTROS. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder/USP, 1971.
- SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 17, n. 3, p. 244-251, mai. 1996.
- SILVA, Ana Márcia. *O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade*. 1999. 236 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. Brasília: Coordenada, 1970.
- SILVA, Maurício Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SILVA, Maurício Roberto. *A infância de sapato alto: o salto de menina para mulher*. Florianópolis, 2002. 2 p. Trabalho não publicado.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A “Era da Informação”: tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos e modernos educadores. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 113/114, p. 11-19, jul/out. 1993.
- SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. O canteiro de obras em Brasília: um espaço de produção, sociabilidade, submissão e resistência. In: NUNES, Brasilmar Ferreira. *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 45-57.
- SOUZA, Jusamara e OUTROS. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre, n. 6, nov. 2002.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- STRAUSS, Claude Lévi-. *Mito e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Guanabara, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan/mar. 1961.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.
- TOBIN, Joseph. “*Good Guys don’t wear hats*”: children’s talk about the media. Teachers College/Columbia University, 2000.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 91-133. (Série Fundamentos, n. 1)
- TOURINHO, Irene. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual escolar. In: *Boletim do NEA*, Porto Alegre, p. 30-38, jul. 1994.
- TOURINHO, Irene. Música e ensino básico: considerações a partir de um estudo sobre preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª e 4ª séries. In: *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS/NEA, 1996. p. 99-112. (Série Estudos, n. 2).
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WIDLÖCHER, Daniel. *Interpretação dos desenhos infantis*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- WINNER, Ellen. *Invented worlds: the psychology of the arts*. Harvard University, 1982.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 5. ed. Lisboa: Presença, 1999.

Anexos

Anexo 1 – Modelos de autorização para participação das crianças na pesquisa

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL
DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS
GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E DO CRUZEIRO
ESCOLA-PARQUE 210/211 NORTE**

A U T O R I Z A Ç Ã O

A Escola-Parque 210/211 Norte está apoiando um trabalho de pesquisa relacionado às vivências culturais infantis, com ênfase na expressão corporal. A Prof^ª Ingrid Dittrich Wiggers, doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina, está coordenando a pesquisa que poderá trazer uma contribuição importante para o processo educativo de seu(sua) filho(a).

Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar a participação de seu(sua) filho(a) através de entrevistas, fotografias, filmagens e trabalhos artísticos infantis, para fins exclusivamente científicos e educacionais.

Para maiores informações procurar a Prof^ª Ingrid na Escola-Parque ou pelo telefone 2732371.

Brasília, 10 de julho de 2001

A Direção

Autorizo meu (minha) filho(a) _____
_____série_____Escola Classe_____Norte, a participar das atividades da pesquisa “Corpo, Movimento e Educação”, a ser realizada na Escola-Parque 210/211 Norte, nos dias normais de frequência, durante o ano letivo em curso.

Nome _____ do _____ Responsável: _____ -

Telefone: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Obs: Esta autorização deverá ser entregue no próximo dia de frequência do aluno na Escola-Parque 210/211 Norte à professora do primeiro horário.

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL
DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS
GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E DO CRUZEIRO
ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE**

A U T O R I Z A Ç Ã O

Conforme divulgado em ocasiões anteriores, a Escola Parque 210/211 Norte está apoiando um trabalho de pesquisa que tem como objetivo analisar a expressão corporal infantil, considerando as vivências culturais das crianças diante da escola e da mídia. O desenvolvimento da pesquisa tem ocorrido até o momento através de observação e acompanhamento das atividades artísticas e esportivas freqüentadas pelas crianças na Escola Parque, e da análise das produções artísticas infantis. Como se trata de um trabalho científico sobre a expressão corporal de crianças em situação escolar, o processo de pesquisa está sendo documentado, principalmente, através de anotações, filmagens e fotografias dos alunos durante as atividades curriculares na Escola Parque.

Destacamos que a pesquisa se realiza durante os dias normais de freqüência à Escola Parque 210/211 Norte, durante o ano letivo em curso, o que não implica em nenhum tipo de deslocamento das crianças da escola.

Esta pesquisa está sendo coordenada pela Prof^ª. Ingrid Dittrich Wiggers, doutoranda vinculada à Universidade de Brasília (UnB – Sociologia). A professora está à disposição dos pais para esclarecimentos e outras informações na Escola Parque 210/211 Norte ou pelo telefone 273-2371. Agradecemos o apoio recebido até o momento, tanto por parte de pais quanto de professores e dirigentes educacionais da Escola Parque 210/211 Norte e das Escolas Classe por ela atendidas.

Solicitamos aos pais que ainda não tiveram oportunidade e que desejem autorizar a participação de seu (sua) filho(a) na forma de entrevistas, fotografias, filmagens e trabalhos artísticos infantis, para fins exclusivamente científicos e educacionais, que o façam através do formulário abaixo. Esperamos que a pesquisa possa trazer uma contribuição importante para o processo educativo de seu (sua) filho(a).

A Direção

Autorizo meu (minha) filho(a) _____
_____série_____Escola Classe_____Norte, a participar das atividades da pesquisa “Corpo, Movimento e Educação”, realizada na Escola Parque 210/211 Norte, nos dias normais de freqüência, durante o ano letivo em curso.

Nome do Responsável:

Telefone: _____

Data: _____

Assinatura:

Anexo 2 – Questionário aos pais ou responsáveis

Questionário aos pais e responsáveis

Senhores pais e responsáveis,

A fim de complementar o trabalho de pesquisa “Corpo, Movimento e Educação”, que está sendo realizado na Escola Parque 210/211 Norte pela doutoranda da UnB, Prof^a. Ingrid Dittrich Wiggers, solicitamos que respondam este questionário, que agora apresentamos. Conforme divulgado em ocasiões anteriores, a pesquisa visa analisar a expressão corporal infantil, considerando as vivências culturais de nossas crianças na escola e diante da mídia. Ressaltamos que o preenchimento levará apenas alguns minutos e não é necessário identificar a criança ou seus pais.

1. Idade do(a) filho(a): 6 7 8 9 10 11 12 13 ou mais

2. Sexo do(a) filho(a): feminino masculino

3. Assinale as atividades que seu (sua) filho(a) tem acesso em casa:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> TV canais abertos | <input type="checkbox"/> TV por assinatura | <input type="checkbox"/> videocassete |
| <input type="checkbox"/> computador | <input type="checkbox"/> internet | <input type="checkbox"/> videogame |
| <input type="checkbox"/> DVD | <input type="checkbox"/> rádio | <input type="checkbox"/> som – CD ou fita |

4. Durante quantas horas, aproximadamente, seu (sua) filho(a) assiste à TV por dia?

De dia 1h 2h 3h 4h ou mais

De noite 1h 2h 3h 4h ou mais

Fim de semana 1h 2h 3h 4h 5h 6h ou mais

5. Quais os programas de TV preferidos de seu (sua) filho(a)?

6. Quais os programas de TV que você (pai ou responsável) mais aprecia?

7. Você assiste TV junto com seu (sua) filho(a)?

- Quase sempre
 Algumas vezes
 Pouquíssimas vezes ou nunca

8. Quais os programas de TV que vocês costumam assistir juntos?

9. Qual(is) o(s) canal(is) de TV mais assistidos pela família? _____

10. Que estilos de música são mais ouvidos em casa (CD, fitas, rádio, vídeos, programas de TV)?

() Sertanejo () Pagode () Reggae () Axé () Rap

() Pop Internacional () Samba () New Age () Funk () Rock

() Música Clássica () MPB () Jazz () Religiosa

() Infantil – Quais? _____

11. Qual a estação de rádio mais ouvida pela família? _____

12. Possuem fitas de vídeo em casa? () Sim () Não

Quais as preferidas de seu (sua) filho(a)? _____

13. Na sua opinião, quais as atividades, brincadeiras ou brinquedos prediletos de seu (sua) filho(a)?

14. Seu filho(a) gosta de freqüentar a Escola Classe? () Sim () Não () Mais ou menos

15. Seu filho(a) gosta de freqüentar a Escola Parque? () Sim () Não () Mais ou menos

16. Geralmente quem cuida de seu (sua) filho(a) quando ele (ela) está em casa?

() mãe () pai () irmãos mais velhos () outros parentes

() babá () empregada doméstica

17. Com que frequência seu (sua) filho(a) brinca no parque, área externa ou quintal?

- todos os dias ou quase todos os dias
- raramente
- somente aos fins de semana

18. Seu (sua) filho(a) ajuda em alguma tarefa doméstica? Sim Não

Quais? _____

19. Seu (sua) filho(a) costuma brincar com outras crianças quando está em casa?

- Sim Não

Quem são? irmãos primos vizinhos outros coleguinhas

20. Quais as atividades extra-escolares que seu (sua) filho(a) frequenta?

21. Você considera seu (sua) filho(a) vaidoso(a), preocupado com a aparência e o modo de se vestir?

- Sim Não Mais ou menos

22. Seu (sua) filho(a) ganha mesada ou semanada? Sim Não

23. Quais as brincadeiras ou brinquedos preferidos por você, na sua época de infância?

24. Dados sobre o pai, mãe ou responsável que responde a este questionário

Sexo feminino masculino

Idade Até 20 anos
 Entre 21 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Anexo 3 – Relatório do questionário aos pais ou responsáveis

Relatório do questionário aos pais ou responsáveis

Reflexões sobre o questionário e sua aplicação

Com o objetivo de arrecadar mais informações sobre as crianças pesquisadas, preparamos um questionário aos pais e responsáveis (Anexo 2) contendo 28 perguntas, sendo 14 delas com alternativas fixas de resposta e as demais em aberto. As questões formuladas foram apresentadas com simplicidade e objetividade, mesmo as de caráter aberto, pois as opiniões foram pouco solicitadas. Procurou-se, contudo, a verificação de fatos e de comportamentos, segundo a classificação do conteúdo de perguntas proposto por Selltiz e Outros (1971)¹. As perguntas giraram em torno de comportamentos atuais, exceto a que buscou sobre as brincadeiras preferidas pelo participante na época de sua infância². Foram solicitados dados sócio-econômicos, sobre os hábitos cotidianos e de lazer da família, além de dados sobre as vivências culturais das crianças, enfatizando a relação com a mídia. Em princípio, as perguntas feitas auxiliam na investigação das hipóteses de pesquisa e foram agrupadas por ordem temática (Thiollent, 1985)³, conforme especificamos a seguir no “mapa” do questionário. Os dados obtidos através do questionário demonstram o cenário, embora parcial, das condições sociais, econômicas e culturais da população pesquisada.

O instrumento dirigido aos pais foi uma oportunidade de investigar sobre os sujeitos centrais da pesquisa, as crianças, inquirindo adultos que os conhecem sobremaneira. Desse modo pudemos contrastar a visão de adultos e crianças, através da coleta de informações de sujeitos que ocupam posições diferentes na situação pesquisa, ampliando a análise dos dados. O questionário, portanto, solicitou informações acerca do próprio respondente, mas principalmente sobre a criança de quem era o responsável. Responderam voluntariamente ao questionário um total de 152 pais, o que representa cerca de 14% da população. Cabe ressaltar que foi mantido o anonimato dos participantes como forma de criar uma atmosfera de maior liberdade para as respostas às questões apresentadas. Apesar disso queremos registrar que um número de pais, embora muito reduzido, não se interessou ou recusou-se a participar.

¹ Selltiz e Outros. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, Herder/USP, 1971.

² Cabe-nos transcrever a ressalva de Selltiz e Outros (1971, p. 274): “a falibilidade da memória para acontecimentos que não se repetem, para acontecimentos do passado distante, de pouco interesse e dificilmente compreensíveis; a qualidade passageira da memória e o fato de depender de fatores situacionais; a possibilidade de deformação da memória ligada a acontecimentos de significado para o eu – todos esses fatores exigem cuidado, quando se aceita, como verdade, a lembrança das coisas passadas.”

³ Thiollent, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1985.

Inicialmente não havíamos planejado a aplicação de um questionário. Foi no decorrer do trabalho de campo que percebemos a adequação deste instrumento para alcançarmos os pais, considerando algumas características apresentadas por eles no contexto do sítio de pesquisa. Observou-se que seria difícil conquistar esses perfis para uma técnica que demandaria mais tempo e mais envolvimento, como é o caso da entrevista. Tendo feito essa avaliação, ao sermos informadas da realização de uma reunião escolar, decidimos aplicar um questionário. Contudo, o tempo para preparação e teste foi muito curto, pois essas reuniões são agendadas, em geral, com antecedência de uma semana. Tais condições objetivas do campo de pesquisa limitaram o aperfeiçoamento do nosso instrumento à realização de um pré-teste mais elaborado.

Contudo, experimentamos o questionário através de um piloto aplicado com dez profissionais que atuavam na Escola-Parque 210/211 Norte no ano em que se realizou a pesquisa, pais de crianças em idade escolar que participaram do pré-teste em colaboração. Esta avaliação mostrou que o questionário exigia, na maioria dos casos, entre 5 a 8 minutos de tempo para ser respondido, o que atendia nossa necessidade diante das condições em que seria aplicado. Permitiu ainda correções na ordenação e formulação de algumas questões, adequação das opções de respostas considerando a realidade dos participantes e revelou, sobretudo, o interesse dos respondentes pelas questões levantadas.⁴

Apesar desse ensaio prévio, o questionário mostrou-se insuficiente em alguns aspectos.⁵ Poderíamos ter solicitado a informação do bairro de residência da família, pois em Brasília ocorre uma segregação territorial peculiar entre Plano Piloto e Cidades Satélites. Embora essa informação tenha sido suprida pelas entrevistas com as crianças, que esclareceram o seu local de residência, a ausência desta pergunta impossibilitou a sua análise correlacionada a outros dados do questionário, através do programa de processamento utilizado, o SPSS. Notamos também que na questão em que se perguntou a situação do respondente no mercado de trabalho: “Está empregado?”, faltou oferecer a opção de resposta “economia informal”, considerando que significativa parcela do PIB brasileiro seria proveniente desta versão do sistema. Por fim concluímos que a designação “TV canais abertos” ainda não é do senso comum. Perguntou-se aos responsáveis acerca da atividade a que a criança teria acesso em casa e apenas 62% assinalaram essa alternativa, embora 100% tenham respondido às perguntas sobre número de

⁴ Ao final do questionário-piloto solicitou-se que o respondente indicasse as perguntas que não haviam ficado claras, as perguntas que exigiram maior tempo de resposta e o tempo total utilizado para responder ao questionário.

⁵ Além das insuficiências desse questionário específico há que se considerar as de caráter geral levantadas pela crítica ao instrumento, indicadas também por Thiollent (1985, p. 36-7 e 63-66).

horas que a criança assiste à TV por dia, programas de TV preferidos e canais de TV mais assistidos pela família, indicando a existência da televisão no ambiente doméstico. A melhor pergunta teria sido provavelmente: “Quantos televisores existem em funcionamento na residência familiar?”

O aspecto mais relevante da avaliação do questionário diz respeito ao processo de sua aplicação. Os questionários eram entregues aos responsáveis das crianças, conforme acima mencionado, em meio a sua participação nas reuniões dirigidas aos pais para acompanhamento e avaliação do desempenho escolar, tanto nas Escolas-Classe, quanto na Escola-Parque.⁶ Solicitou-se autorização prévia da direção da escola e dos professores para a nossa participação. Uma única vez nos foi negada a possibilidade. Não desistimos e ao reiterarmos o pedido fomos autorizadas a participar da reunião desta escola em outra data.

Em geral estas reuniões se desenvolveram de duas formas. Iniciam com avisos gerais, oportunidade em que me apresentava como pesquisadora e solicitava a colaboração dos presentes, e em seguida ocorre o atendimento individual a cada pai ou responsável, pela professora na sala de aula. Neste caso, durante a espera dos pais pela sua vez de conversar com a professora, lhes era oferecido o questionário. Logo, o questionário era aplicado dentro de uma outra atividade para a qual os adultos estavam preparados, gerando um certo conflito de interesses e uma “competição” entre duas atividades paralelas. Outra forma é a disponibilização de um horário flexível de cerca de duas horas que a professora oferece para o atendimento dos responsáveis. Os pais em geral tem pouco tempo para acompanhar a vida escolar das crianças e sua ida para conversar com a professora se restringia a um tempo exíguo e tudo ocorria de um modo acelerado. Esta segunda forma reduzia mais ainda as condições de resposta aos questionários. O elevado número de questões não respondidas e a incidência de respostas descritivas apresentadas de modo muito genérico confirmam as impressões da pesquisadora durante o processo de aplicação do instrumento. Nesse sentido observou-se também que poucos solicitaram ajuda ou explicações complementares durante o processo de resposta ao questionário, confirmando a falta de tempo que afeta grande parte dos pais.

Apesar dessas limitações avaliamos que a opção pelo questionário permitiu a obtenção de dados sobre as crianças pesquisadas, do ponto de vista de seus responsáveis, dentro do tempo disponível, em quantidade muito satisfatória. O questionário tornou-se também adequado porque

⁶ Thiollent (1985) define esse tipo de amostragem por aglomerado, que se caracteriza pela seleção aleatória de indivíduos. Ressalva que esta modalidade não teria representatividade estatística.

adaptamos as perguntas no sentido de produzir respostas simples e objetivas, abordando assuntos sobre os quais as pessoas não demonstraram dificuldade em se pronunciar.⁷ O principal fator positivo do uso do questionário como parte do conjunto de instrumentos utilizados refere-se à oportunidade que o mesmo abriu para que se ampliasse a relação da pesquisadora com os responsáveis pelas crianças. Além do encontro para explicar a pesquisa junto às famílias, o contato durante a aplicação do questionário levou ao aumento da confiança dos responsáveis, incrementando o número de autorizações assinadas para a participação das crianças nas atividades referentes ao trabalho de campo. O mesmo ocorreu em relação ao contato com as Escolas-Classe e sua equipe administrativa e pedagógica, pois participei de várias reuniões nesses ambientes correlatos ao sítio da pesquisa, obrigando-me a divulgar constantemente o trabalho em desenvolvimento. A articulação entre os instrumentos de produção dos dados, portanto, tornou-se importante não apenas para a formação de um conjunto complementar de informações, visando o aperfeiçoamento do processamento e análise do material coletado, mas também desde a fase de sua aplicação.

Mapa do questionário

Campo 1: Informações gerais sobre o responsável e dados sócio-econômicos

- sexo
- faixa etária
- grau de escolaridade
- profissão (aberta)
- situação no mercado de trabalho (empregado ou não)
- modalidade de residência (alugada, própria ou cedida)
- tipo de residência (apartamento ou casa) – tipo de material da casa
- número de pessoas residentes
- número de quartos na residência
- renda mensal familiar bruta

⁷ A entrevista ao contrário não apresentaria estas vantagens. entretanto, se dispuséssemos de mais tempo poderíamos ter escolhido um pequeno grupo de responsáveis para entrevistar individualmente, entre os mais interessados e participantes, visando o esclarecimento mais apurado das informações obtidas por meio do questionário. O contato com os pais durante a aplicação do questionário permitiu a seleção de uma amostra que provavelmente teria colaborado com uma entrevista. Segundo Thiollent (1985, p. 33) “questionários e entrevistas são consideradas como técnicas complementares. Regra geral, pratica-se entrevista não-diretiva em estudo-piloto para determinar a formulação do questionário. Após aplicação do questionário, ou no seu decorrer, são realizadas outras entrevistas com indivíduos privilegiados para esclarecer ou aprofundar certas respostas, ou certos quadros de referência de respostas.”

- atividades familiares de final de semana (aberta)
- filiação a alguma religião – tipo de religião (aberta)
- brincadeiras ou brinquedos preferidos pelo responsável na época de sua infância (aberta)

Questões: 23, 24, 25, 26, 27, 28

Subtotal de questões: 6

Subtotal de questões abertas: 4

Subtotal de categorias: 15

Subtotal de tabelas: 15

Campo 2: Informações sobre os hábitos familiares relacionados à mídia

- atividades que a criança tem acesso em casa
- número de horas que a criança assiste à TV por dia – de dia
de noite
no fim de semana
- programas de TV preferidos pela criança (aberta)
- programas de TV preferidos pelo responsável (aberta)
- frequência com que o responsável e a criança assistem à TV juntos
- programas de TV que o responsável e a criança assistem juntos (aberta)
- canais de TV mais assistidos pela família (aberta)
- estilos de música mais ouvidos em casa
- músicas infantis ouvidas em casa (aberta)
- estação de rádio mais ouvida pela família (aberta)
- existência de fitas de vídeo em casa – quais as preferidas pela criança? (aberta)

Questões: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Subtotal de questões: 10

Subtotal de questões abertas: 7

Subtotal de categorias: 14

Subtotal de tabelas: 16

Campo 3: Informações gerais sobre a criança e suas vivências culturais

- idade
- sexo
- atividades, brincadeiras ou brinquedos prediletos (aberta)
- se gosta de freqüentar a Escola-Classe
- se gosta de freqüentar a Escola-Parque
- pessoa que cuida da criança quando está em casa
- freqüência com que a criança brinca em área externa
- participação da criança nas tarefas domésticas – quais? (aberta)
- se brinca com outras crianças quando está em casa – com quem?
- participação em atividades extra-escolares – quais? (aberta)
- se considera a criança vaidosa?
- se a criança ganha mesada ou semana?

Questões: 1, 2, 13, 14 ,15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Subtotal de questões: 12

Subtotal de questões abertas: 3

Subtotal de categorias: 14

Subtotal de tabelas: 14

Total de questões: 28

Total de questões abertas: 14

Total de categorias: 43

Total de tabelas: 44

Processamento dos dados obtidos através do questionário

Campo 1: Informações gerais sobre o responsável e dados sócio-econômicos

Tabela 1 – Sexo do responsável

Sexo	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Feminino	116	76,3
Masculino	27	17,8
Sem resposta	9	5,9
Total	152	100,0

Tabela 2 – Faixa etária do responsável

Faixas etárias	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Até 20 anos	1	0,7
Entre 21 e 30 anos	44	28,9
Entre 31 e 40 anos	74	48,7
Entre 41 e 50 anos	23	15,1
Mais de 51 anos	2	1,3
Sem resposta	8	5,3
Total	152	100,0

Tabela 3 – Grau de escolaridade do responsável

Escolaridade	Frequência	
	Absoluta	Relativa
1° grau incompleto	35	23,0
1° grau completo	11	7,2
2° grau incompleto	21	13,8
2° grau completo	45	29,6
Superior incompleto	18	11,8
Superior completo	12	7,9
Pós-graduação	4	2,6
Sem resposta	6	3,9
Total	152	100,0

Tabela 4 – Situação do responsável no mercado de trabalho

Situação no mercado	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Empregado	87	57,2
Desempregado	53	34,9
Sem resposta	12	7,9
Total	152	100,0

Tabela 5 – Profissão do responsável

Profissão	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Serviços gerais	33	21,7
Do lar	21	13,8
Funcionário público	19	12,5
Professor	11	7,2
Militar	11	7,2
Comércio / Vendas	9	5,9
Secretariado	9	5,9
Serviços pessoais	7	4,6
Serviços especializados	5	3,3
Outras profissões	19	12,5
Sem resposta	8	5,3
Total	152	100,0

Fonte: Pesquisa “Corpo, Movimento e Educação”, 2002

Tabela 6 – Modalidade de residência da família

Modalidade de residência	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Alugada	53	34,9
Própria	54	35,5
Cedida	32	21,1
Sem resposta	13	8,6
Total	152	100,0

Tabela 7 – Tipo de residência da família

Tipo de residência	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Apartamento	68	44,7
Casa	56	36,8
Sem resposta	28	18,4
Total	152	100,0

Tabela 8 – Tipo de material da casa em que reside a família

Tipo de material da casa*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Madeira	4	7,1
Tijolos	38	67,9
Outros	1	1,8
Sem resposta	13	23,2
Total	56	100,0

* Nesta tabela constam apenas as respostas daqueles entrevistados que declararam residir em moradias do tipo casa.

Tabela 9 – Número de pessoas residentes na moradia familiar

Nº de pessoas residentes	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Duas pessoas	8	5,3
Três a cinco pessoas	117	77,0
Seis a dez pessoas	20	13,2
Mais de dez pessoas	3	2,0
Sem resposta	4	2,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Quantas pessoas vivem na residência?*

Tabela 10 – Número de quartos da residência familiar

Nº de quartos	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Nenhum	3	2,0
Um quarto	31	20,4
Dois quartos	40	26,3
Três quartos	47	30,9
Quatro quartos	23	15,1
Cinco ou mais quartos	4	2,6
Sem resposta	4	2,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Quantos quartos possui a residência?*

Tabela 11 – Renda mensal familiar bruta

Renda familiar bruta (em Salários Mínimos)	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Até um	10	6,6
Dois a três	30	19,7
Quatro a cinco	21	13,8
Seis a sete	23	15,1
Oito a nove	20	13,2
Dez a catorze	20	13,2
Mais de quinze	20	13,2
Sem resposta	8	5,3
Total	152	100,0

Tabela 12 – Atividades familiares de final de semana

Atividades	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Lazer em casa*	37	24,3	100	65,8	15	9,9	100
Lazer fora de casa**	91	59,9	46	30,3	15	9,9	100
Lazer cultural***	24	15,8	113	74,3	15	9,9	100
Atividades sociais****	44	28,9	93	61,2	15	9,9	100
Viagens	3	2,0	134	88,2	15	9,9	100
Atividades religiosas	32	21,1	105	69,1	15	9,9	100

Perguntou-se ao entrevistado: “O que a família costuma fazer nos fins de semana?”

Tabela 13 – Filiação da família a alguma religião

Filiação religiosa	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	125	82,2
Não	21	13,8
Sem resposta	6	3,9
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *A família frequenta alguma religião?*

Tabela 14 – Tipo de religião freqüentada pela família

Religião*	Freqüência	
	Absoluta	Relativa
Católica	77	61,6
Protestante / Evangélica	31	24,8
Espírita / Espiritualista	10	8,0
Messiânica	1	0,8
Sem resposta	6	4,8
Total	125	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Qual religião?* * Nesta tabela constam apenas as respostas daqueles entrevistados cuja família freqüenta alguma religião.

Tabela 15 – Brincadeiras ou brinquedos preferidos pelo responsável na época de sua infância (tabela a ser elaborada)

Brincadeiras - responsável	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Jogos educativos	2	1,3	132	86,8	18	11,8	100
Brincadeiras de faz-de-conta	72	47,4	62	40,8	18	11,8	100
Brincadeiras populares	79	52,0	55	36,2	18	11,8	100
Brincadeiras de regras	39	25,7	95	62,5	18	11,8	100
Brincadeiras eletrônicas	1	0,7	133	87,5	18	11,8	100
Bicicletas e similares	21	13,8	113	74,3	18	11,8	100
Música e dança	2	1,3	132	86,8	18	11,8	100
Atividades artístico-visuais	3	2,0	131	86,2	18	11,8	100
Atividades ao ar livre	6	3,9	128	84,2	18	11,8	100
Literatura	2	1,3	132	86,8	18	11,8	100
Outras brincadeiras	6	3,9	128	84,2	18	11,8	100

Perguntou-se ao entrevistado: “Quais as brincadeiras ou brinquedos preferidos por você, na sua época da infância?”

Campo 2: Informações sobre os hábitos familiares relacionados à mídia

Tabela 16 – Atividades que as crianças têm acesso em casa

Atividades*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
TV canais abertos	94	61,8
Computador	63	41,4
DVD	5	3,3
TV por assinatura	30	19,7
Internet	44	28,9
Rádio	97	63,8
Videocassete	78	51,3
Videogame	60	39,5
Som – CD ou fita	120	78,9

Solicitou-se ao entrevistado: *Assinale as atividades que seu(sua) filho(a) tem acesso em casa.*

* Nesta tabela constam apenas as respostas afirmativas para cada tipo de atividade.

Tabela 17 – Número de horas que a criança assiste à TV por dia no período diurno

Nº de horas de TV – diurno	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Uma hora	31	20,4
Duas horas	58	38,2
Três horas	29	19,1
Quatro horas ou mais	13	8,6
Sem resposta	21	13,8
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Durante quantas horas, aproximadamente, seu(sua) filho(a) assiste à TV durante o dia?*

Tabela 18 – Número de horas que a criança assiste à TV por dia no período noturno

Nº de horas de TV – noturno	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Uma hora	28	18,4
Duas horas	56	36,8
Três horas	24	15,8
Quatro horas ou mais	2	1,3
Sem resposta	42	27,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Durante quantas horas, aproximadamente, seu(sua) filho(a) assiste à TV durante a noite?*

Tabela 19 – Número de horas que a criança assiste à TV por dia no final de semana

Nº de horas de TV – final de semana	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Uma hora	8	5,3
Duas horas	20	13,2
Três horas	32	21,1
Quatro horas	25	16,4
Cinco horas	10	6,6
Seis horas ou mais	13	8,6
Sem resposta	44	28,9
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Durante quantas horas, aproximadamente, seu(sua) filho(a) assiste à TV durante o fim de semana?*

Tabela 20 – Programas de TV preferidos pela criança

Programas de TV – crianças	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Desenhos animados	115	75,7	31	20,4	6	3,9	100
Programas de auditório infanto-juvenis	51	33,6	95	62,5	6	3,9	100
Programas humorísticos em geral	25	16,4	121	79,6	6	3,9	100
Esportes	4	2,6	142	93,4	6	3,9	100
Filmes e seriados	40	26,3	106	69,7	6	3,9	100
Telejornais e documentários	13	8,6	133	87,5	6	3,9	100
Programas de auditório adultos	5	3,3	141	92,8	6	3,9	100
Novelas	17	11,2	129	84,9	6	3,9	100
Novelas infanto-juvenis	16	10,5	130	85,5	6	3,9	100
Programas infantis alternativos	19	12,5	127	83,6	6	3,9	100
Programas educativos	2	1,3	144	94,7	6	3,9	100
Outros programas adultos	7	4,6	139	91,4	6	3,9	100

Perguntou-se ao entrevistado: *“Quais os programas de TV preferidos de seu (sua) filho (a)?”*

Tabela 21 – Programas de TV preferidos pelo responsável

Programas de TV – responsável	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Telejornais	100	65,8	42	27,6	10	6,6	100
Programas humorísticos em geral	8	5,3	134	88,2	10	6,6	100
Esportes	15	9,9	127	83,6	10	6,6	100
Novelas	42	27,6	100	65,8	10	6,6	100
Filmes	45	29,6	97	63,8	10	6,6	100
Talk-shows	12	7,9	130	85,5	10	6,6	100
Documentários	25	16,4	117	77,0	10	6,6	100
Musicais	3	2,0	139	91,4	10	6,6	100
Programas de auditório	10	6,6	132	86,8	10	6,6	100
Programas educativos	10	6,6	132	86,8	10	6,6	100
Programas de variedades femininos	5	3,3	137	90,1	10	6,6	100
Programas infantis e infanto-juvenis	16	10,5	126	82,9	10	6,6	100
Outros programas	8	5,3	134	88,2	10	6,6	100

Perguntou-se ao entrevistado: “Quais os programas de TV que você (pai ou responsável) mais aprecia?”

Tabela 22 – Frequência com que o responsável e a criança assistem à TV juntos

TV com filho (a)	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Quase sempre	75	49,3
Algumas vezes	73	48,0
Pouquíssimas vezes ou nunca	3	2,0
Sem resposta	1	0,7
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Você assiste TV junto com seu (sua) filho (a)?*

Tabela 23 – Programas de TV que o responsável e a criança assistem juntos

Programas de TV – crianças e responsáveis	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Desenhos animados	55	36,2	77	50,7	20	13,2	100
Programas humorísticos em geral	13	8,6	119	78,3	20	13,2	100
Programas de auditório infanto- juvenis	9	5,9	123	80,9	20	13,2	100
Esportes	7	4,6	125	82,2	20	13,2	100
Filmes	48	31,6	84	55,3	20	13,2	100
Telejornais e documentários	36	23,7	96	63,2	20	13,2	100
Programas de auditório adultos	16	10,5	116	76,3	20	13,2	100
Novelas	31	20,4	101	66,4	20	13,2	100
Musicais	4	2,6	128	84,2	20	13,2	100
Programas educativos	3	2,0	129	84,9	20	13,2	100
Novelas infantis e infanto-juvenis	8	5,3	124	81,6	20	13,2	100
Programas religiosos	2	1,3	130	85,5	20	13,2	100
Programas infantis alternativos	2	1,3	130	85,5	20	13,2	100
Talk-shows	1	0,7	131	86,2	20	13,2	100
Outros programas adultos	10	6,6	122	80,3	20	13,2	100

Perguntou-se ao entrevistado: “Quais os programas de TV que vocês costumam assistir juntos?”

Tabela 24 – Canal de TV mais assistido pela família – 1ª opção

Canal de TV mais assistido 1ª opção	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Rede Globo	74	48,7
SBT	32	21,1
Rede Record	4	2,6
Rede TV!	5	3,3
TVE	4	2,6
Outros canais	6	3,9
Sem resposta	27	17,8
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Qual(is) o(s) canal(is) de TV mais assistido(s) pela família?*

Tabela 25 – Canal de TV mais assistido pela família – 2ª opção

Canal de TV mais assistido 2ª opção*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Rede Globo	21	28,8
SBT	30	41,1
Rede Record	9	12,3
Rede TV!	2	2,7
TVE	2	2,7
Outros canais	9	12,3
Total	73	100,0

* Nesta tabela constam apenas as respostas daqueles entrevistados que citaram um segundo canal de TV.

Tabela 26 – Canal de TV mais assistido pela família – 3ª opção

Canal de TV mais assistido 3ª opção*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Rede Globo	4	15,4
SBT	6	23,1
Rede Record	10	38,5
Rede TV!	1	3,8
TVE	1	3,8
Outros canais	4	15,4
Total	26	100,0

* Nesta tabela constam apenas as respostas daqueles entrevistados que citaram um terceiro canal de TV.

Tabela 27 – Estilos musicais mais ouvidos em casa

Estilos musicais mais ouvidos*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sertanejo	78	51,3
Pagode	40	26,3
Reggae	10	6,6
Axé	24	15,8
Rap	2	1,3
Pop internacional	25	16,4
Samba	26	17,1
New age	6	3,9
Funk	9	5,9
Rock	18	11,8
Música clássica	33	21,7
MPB	63	41,4
Jazz	7	4,6
Religiosa	59	38,8
Infantil	79	52,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Que estilos de música são mais ouvidos em casa (CD, fitas, rádios, vídeos, programas de TV)?*

* Nesta tabela constam apenas as respostas afirmativas para cada estilo musical.

Tabela 28 – Estação de rádio mais ouvida pela família

Estação de rádio mais ouvida	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Rádio Nova Brasil FM	5	3,3
Rádio Transamérica	3	2,0
Rádio Jornal FM	3	2,0
Rádio Cultura	1	0,7
Rádio Ok FM	13	8,6
Rádio atividade	6	3,9
Rádio Nacional	5	3,3
Rádio 105 FM	30	19,7
Rádio Senado	1	0,7
Rádio Câmara	2	1,3
Rádio Jovem Pan	1	0,7
Outras rádios	39	25,7
Não tem rádio mais ouvida	3	2,0
Não ouvimos rádio	3	2,0
Sem resposta	37	24,3
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Qual a estação de rádio mais ouvida pela família?*

Tabela 29 – Existência de fitas de vídeo em casa

Fitas de vídeo em casa	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	105	69,1
Não	39	25,7
Sem resposta	8	5,3
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Possuem fitas de vídeo em casa?*

Campo 3: Informações gerais sobre a criança e suas vivências culturais

Tabela 30 – Idade da criança

Idade da criança	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Seis anos	6	3,9
Sete anos	28	18,4
Oito anos	50	32,9
Nove anos	46	30,3
Dez anos	22	14,5
Total	152	100,0

Tabela 31 – Sexo da criança

Sexo da criança	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Feminino	69	45,4
Masculino	83	54,6
Total	152	100,0

Tabela 32 – Atividades, brincadeiras ou brinquedos prediletos da criança

Brincadeiras - crianças	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Jogos educativos	14	9,2	120	78,9	18	11,8	100
Brincadeiras de faz-de-conta	73	48,0	61	40,1	18	11,8	100
Brincadeiras populares	31	20,4	103	67,8	18	11,8	100
Brincadeiras de regras	37	24,3	97	63,8	18	11,8	100
Brincadeiras de construção	4	2,6	130	85,5	18	11,8	100
Brincadeiras eletrônicas	16	10,5	118	77,6	18	11,8	100
Bicicletas e similares	53	34,9	81	53,3	18	11,8	100
Música e dança	10	6,6	124	81,6	18	11,8	100
Atividades artístico-visuais	18	11,8	116	76,3	18	11,8	100
Atividades ao ar livre	12	7,9	122	80,3	18	11,8	100
Lutas	5	3,3	129	84,9	18	11,8	100
Adivinhações	2	1,3	132	86,8	18	11,8	100
Literatura	7	4,6	127	83,6	18	11,8	100
Jogos de salão	11	7,2	123	80,9	18	11,8	100
Passeios	5	3,3	129	84,9	18	11,8	100
Brincadeiras na água	7	4,6	127	83,6	18	11,8	100
Outras brincadeiras	8	5,3	126	82,9	18	11,8	100

Perguntou-se ao entrevistado: “Na sua opinião, quais as atividades, brincadeiras ou brinquedos prediletos do seu (sua) filho (a)?”

Tabela 33 – Se a criança gosta de freqüentar a Escola-Classe

Escola Classe	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim, gosta	138	90,8
Não gosta	2	1,3
Mais ou menos	7	4,6
Sem resposta	5	3,3
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho (a) gosta de freqüentar a Escola-Classe?*

Tabela 34 – Se a criança gosta de frequentar a Escola-Parque

Escola Parque	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim, gosta	130	85,5
Não gosta	3	2,0
Mais ou menos	12	7,9
Sem resposta	7	4,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho(a) gosta de frequentar a Escola-Parque?*

Tabela 35 – Pessoa que cuida da criança quando está em casa

Quem cuida da criança em casa	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Mãe	102	67,1
Pai	5	3,3
Irmãos mais velhos	11	7,2
Outros parentes	10	6,6
Babá	3	2,0
Empregada doméstica	11	7,2
Sem resposta	10	6,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Geralmente, quem cuida de seu (sua) filho (a) quando ele (ela) está em casa?*

Tabela 36 – Frequência com que a criança brinca no parque, em área externa ou no quintal

Frequência com que brincam em área externa	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Todos os dias / quase todos os dias	67	44,1
Raramente	18	11,8
Somente aos fins de semana	56	36,8
Sem resposta	11	7,2
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Com que frequência seu (sua) filho (a) brinca no parque, área externa ou quintal?*

Tabela 37 – Participação da criança nas tarefas domésticas

Participação nas tarefas domésticas	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	91	59,9
Não	53	34,9
Sem resposta	8	5,3
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho (a) ajuda em alguma tarefa doméstica?*

Tabela 38 – Tarefas domésticas que a criança participa

Tarefas domésticas	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Cuidados com seus pertences e espaços	52	34,2	33	21,7	67	44,1	100
Tarefas domésticas em geral	66	43,4	19	12,5	67	44,1	100
Cuidar dos irmãos	4	2,6	81	53,3	67	44,1	100
Cuidar dos animais domésticos e das plantas	6	3,9	79	52,0	67	44,1	100
Cozinhar	3	2,0	82	53,9	67	44,1	100

Perguntou-se ao entrevistado: Seu (sua) filho (a) ajuda em alguma tarefa doméstica? Quais?"

Tabela 39 – Costume dos filhos em brincar com outras crianças

Brincar com outras crianças	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	135	88,8
Não	11	7,2
Sem resposta	6	3,9
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho (a) costuma brincar com outras crianças quando está em casa?*

Tabela 40 – Outras crianças com quem os filhos brincam

Outras crianças com quem brincam*	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Irmãos	56	41,5
Primos	41	30,4
Vizinhos	69	51,1
Outros coleguinhas	53	39,3

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho (a) costuma brincar com outras crianças quando está em casa – Quem são?* * Nesta tabela constam apenas as respostas daqueles entrevistados que afirmaram que os filhos costumam brincar com outras crianças.

Tabela 41 – Participação em atividades extra-escolares

Atividades extra-escolares	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	
Esportes	32	21,1	57	37,5	63	41,4	100
Artes plásticas	3	2,0	86	56,6	63	41,4	100
Artes cênicas e dança	3	2,0	86	56,6	63	41,4	100
Música	4	2,6	85	55,9	63	41,4	100
Línguas estrangeiras	2	1,3	87	57,2	63	41,4	100
Computação	2	1,3	87	57,2	63	41,4	100
Atividades religiosas	10	6,6	79	52,0	63	41,4	100

Perguntou-se ao entrevistado: “Quais as atividades extra-escolares que seu (sua) filho (a) frequenta?”

Tabela 42 – Se considera a criança vaidosa

Crianças vaidosas	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	92	60,5
Não	13	8,6
Mais ou menos	40	26,3
Sem resposta	7	4,6
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Você considera seu (sua) filho(a) vaidoso (a), preocupado (a) com a aparência e o modo de se vestir?*

Tabela 43 – Se a criança recebe mesada ou semanada

Mesada ou semanada	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	41	27,0
Não	100	65,8
Sem resposta	11	7,2
Total	152	100,0

Perguntou-se ao entrevistado: *Seu (sua) filho (a) ganha mesada ou semanada?*

Anexo 4 – Quadros de dados coletados utilizados para análise

Quadro 1 – A caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
152 pais ou responsáveis	Questionário	<p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Idade do(a) filho(a). 2. Sexo do do(a) filho(a). 16. Geralmente quem cuida de seu (sua) filho(a) quando ele está em casa? 18. Seu (sua) filho(a) ajuda em alguma tarefa doméstica? 20. Quais as atividades extra-escolares que seu (sua) filho(a) frequenta? 22. Seu (sua) filho(a) ganha mesada ou semanada? 24. Dados sobre o pai, mãe ou responsável: sexo, idade, grau de escolaridade, profissão, está empregado? 25. Tipo de residência onde a família mora. 26. Renda mensal familiar bruta. 27. O que a família costuma fazer nos fins de semana? 28. A família frequenta alguma religião? Qual? 	Questionário aplicado durante o segundo semestre de 2001, durante as reuniões de pais, tanto na Escola-Parque, quanto nas Escolas-Classe.
Crianças entre 7 e 9 anos de idade	Acompanhamento e observação das crianças em situação escolar – aulas, rituais, recreio, entrada e saída da escola.		Notas de campo
82 crianças entre 7 e 8 anos de idade	O cotidiano das crianças	A brincadeira foi feita em círculo. A professora fez várias perguntas sobre hábitos cotidianos, alimentação, higiene, vestuário, vida familiar, cultural, etc. As crianças que respondiam afirmativamente trocavam de lugar no círculo. Por exemplo: “Quem escovou os dentes antes de vir para a escola?”; “Quem almoçou hoje?”; “Quem passou maquiagem hoje?”; “Quem assistiu televisão de manhã?”; “Quem mora com os irmãos ou irmãs?”	Aplicou-se a brincadeira em quatro turmas de 1ª e 2ª série, durante uma aula de Teatro.

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
<p>135 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>48 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>“Meu dia-a-dia”</p>	<p>A professora localizou nas paredes do teatro pequenas “placas” indicando os cômodos de uma casa e também o quintal ou parquinho. Partindo da imitação do sono, as crianças “acordavam” e representavam o seu dia-a-dia passando por todos os ambientes.</p>	<p>Atividade aplicada com oito turmas de 1^a e 2^a séries e quatro turmas de 3^a série, durante uma aula de teatro em cada turma.</p> <p>Registro em vídeo.</p>

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias	Aspectos a serem analisados
Quadro 3 – Brincadeiras e brinquedos	tipos de brincadeiras influências culturais, com destaque para a escola e a mídia o “corpo” na brincadeira tipo de socialização valores envolvidos contexto frequência em relação ao conjunto dos dados
Quadro 4 – Relação entre a criança e a escola	conceito sobre a escola práticas disciplinares regulação da família
Quadro 5 – Relação entre a criança e mídia	tipos de mídia que tem acesso tempo de exposição à TV programas de TV preferidos cinema e vídeo repertório musical personagens preferidos regulação da família e da escola
Quadro 6 – Imagem e expressão corporal	influências culturais, com destaque para a escola e a mídia trajes, acessórios e cosméticos gestualidade e movimentos trato e hábitos corporais identificação com as próprias características físicas determinações de classe, gênero e raça contexto
Quadro 7 – Conceito de infância	influências culturais, com destaque para a escola e a mídia características apresentadas contexto

Quadro 3 – Brincadeiras e brinquedos

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
<p>49 crianças entre 7 a 8 anos de idade</p> <p>43 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>“Minha brincadeira preferida”</p>	<p>Desenho e pintura a lápis em papel “ofício” branco, através do qual as crianças individualmente representaram suas brincadeiras preferidas. A aula foi introduzida com a apresentação e observação do quadro “Jogos Infantis”, de Peter Bruegel, de 1560.</p>	<p>Atividade realizada durante uma aula de Artes Visuais e aplicada com oito turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, como tema da “Semana da Criança”.</p>
<p>17 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p>	<p>“Ser criança”</p>	<p>Mini-caderno. Em cada página um título a ser completado individualmente com desenho, pintura e texto. Um deles foi: “Meus brinquedos”.</p>	<p>Material preparado por uma professora de Escola-Classe e aplicado durante a “Semana da Criança”, com uma turma de 1ª série.</p>
<p>18 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>“O mundo da criança”</p>	<p>Representação corporal do “Mundo da Criança”. Cada criança recebeu um jornal, que valeu como “passaporte” para a entrada na sala de espelhos. Ao som de músicas escolhidas previamente pelas crianças, estas expressaram com o corpo sua imagem de infância durante cerca de 40 minutos, incluindo brincadeiras. O tempo final da aula foi aproveitado para diálogo e reflexão coletiva sobre “o mundo da criança”, ao estilo de grupos focais. Como complemento foi solicitado na aula seguinte, que as crianças desenhassem “O mundo da criança”.</p>	<p>A atividade foi aplicada com três turmas de 3ª série, durante duas aulas consecutivas da oficina de “Música, Corpo e Movimento” da área de Educação Física.</p> <p>Registro em vídeo e gravador.</p>
<p>95 Crianças entre 7 e 8 anos de idade</p>	<p>“Quais as suas brincadeiras preferidas?”</p>	<p>Perguntou-se no início da aula para cada criança: “Quais as suas brincadeiras preferidas?” Com base neste levantamento selecionou-se um conjunto de três brincadeiras por turma para serem brincadas durante a aula seguinte. Observamos a interação das crianças durante o desenvolvimento da atividade.</p>	<p>A atividade foi aplicada com oito turmas de 1ª e 2ª séries, durante duas aulas consecutivas de Educação Física.</p> <p>Registro em vídeo e notas de campo.</p>

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
28 Crianças entre 8 e 9 anos de idade	“As brincadeiras do passado, da atualidade e do futuro”	“Pesquisa sobre a infância de antigamente” com os pais, por parte das crianças. Encenação por dois grupos de uma brincadeira do passado e outra do futuro. Por fim a turma ainda escolheu uma de suas brincadeiras preferidas para ser brincada pelo grupo como um todo. Observou-se a interação das crianças.	Os procedimentos foram aplicados em três aulas não consecutivas de Educação Física, envolvendo duas turmas de 3ª série, da oficina de “Jogos com Bolas”. Registro em vídeo e notas de campo.
Crianças entre 8 e 9 anos de idade	Observação das brincadeiras entre crianças durante o recreio da Escola-Parque 210/211 Norte.		Notas de campo
152 pais ou responsáveis	Questionário	Perguntas: 13. Na sua opinião, quais as atividades, brincadeiras ou brinquedos prediletos de seu (sua) filho(a)? 17. Com que frequência seu (sua) filho(a) brinca no parque, área externa ou quintal? 19. Seu (sua) filho(a) costuma brincar com outras crianças quando está em casa?	Questionário aplicado durante o segundo semestre de 2001, durante as reuniões de pais, tanto na Escola-Parque, quanto nas Escolas-Classe.

Quadro 4 – Relação entre a criança e a escola

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
33 crianças entre 9 e 10 anos de idade	“Escola-Parque x Escola-Classe”	Desenho e pintura a lápis em papel “ofício” representando em uma metade do papel a Escola-Parque e na outra metade a Escola-Classe. O papel poderia ser dividido livremente. Ao final da aula os desenhos foram recortados e colados num grande papel pardo, formando um cartaz com o título Escola-Classe x Escola-Parque.	Foi aplicada com quatro turmas de 3ª série, de Artes Visuais, durante uma aula completa. A professora conversou com os alunos e fez notas sobre os desenhos, contribuindo para elucidar as representações infantis.
53 crianças entre 7 e 8 anos de idade	“Minha escola”	Jogo dramático infantil tendo como tema a vida escolar. Em pequenos grupos os alunos combinaram uma situação marcante vivenciada na escola e representaram-na. Os grupos se revezavam, enquanto um apresentava, os demais assistiam. Dedicamos boa parte das aulas a uma conversa, ao estilo de grupos focais, sobre as cenas representadas, tentando aprofundar o conhecimento acerca dos conceitos das crianças sobre a sua escola. Como introdução da atividade solicitou-se na aula seguinte um desenho individual representando a sua escola, podendo ser a “parque” ou a “classe”, conforme a escolha livre de cada aluno.	As cenas e a reflexão conjunta sobre elas ocorreram durante uma e, em muitos casos, duas aulas de Teatro, com 4 turmas de 1ª e 2ª séries, em dias diferentes com cada turma e não consecutivos, conforme a disponibilidade. A primeira aula foi reservada para o desenho, a fim de que obtivéssemos, anteriormente à posição do grupos, a representação individual. Nossa intenção foi evitar a influência do grupo no dado pessoal. Registro em vídeo e gravador.
152 pais ou responsáveis	Questionário	Perguntas: 14. Seu (sua) filho(a) gosta de freqüentar a Escola-Classe? 15. Seu (sua) filho(a) gosta de freqüentar a Escola-Parque?	Questionário aplicado durante o segundo semestre de 2001, durante as reuniões de pais, tanto na Escola-Parque, quanto nas Escolas-Classe.
Crianças entre 7 e 9 anos de idade	Acompanhamento e observação das crianças em situação escolar – aulas, rituais, recreio, entrada e saída da escola.		Notas de campo

Quadro 5 – Relação entre a criança e a mídia

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
<p>55 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>53 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>“Meu programa de TV preferido”</p>	<p>Numa folha “ofício” representando a tela de uma televisão, solicitou-se que cada criança individualmente desenhasse e pintasse com lápis ou giz de cera seu programa de TV preferido.</p>	<p>O instrumento foi aplicado com 8 turmas de 1ª e 2ª séries durante uma aula completa de Artes Visuais, e ainda com 8 turmas de 3ª série.</p>
<p>100 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>“Nosso programa de TV preferido”</p>	<p>Em grupos os alunos selecionaram um programa de TV de sua preferência para representar em forma de jogo dramático. Os grupos se revezavam entre a posição de atores e de público. Ao final de cada aula, ao estilo de grupos focais, conversamos sobre as cenas e os programas de TV escolhidos. Como introdução à atividade pediu-se que as crianças desenhassem individualmente seu programa de TV preferido, numa folha de papel onde estava representada uma tela em branco.</p>	<p>Aplicamos o jogo dramático e desenvolvemos a reflexão em grande grupo com 4 turmas de 3ª série, durante uma ou duas aulas de Teatro não consecutivos e em dias diferentes, conforme a disponibilidade de cada turma. A primeira aula foi dedicada ao desenho individual, para em seguida coletarmos os dados referentes aos grupos. Nossa intenção foi evitar a influência do grupo no dado individual.</p> <p>Registro em vídeo e gravador.</p>
<p>200 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>100 crianças entre 9 e 10 anos de idade</p>	<p>“A palavra é ...”</p>	<p>O jogo “A palavra é ...” consiste de um desafio. As turmas foram divididas em grupos. Cada grupo pensava uma música de seu repertório, escolhia uma palavra dessa música que era anunciada como um desafio aos outros grupos. O grupo que conseguisse cantar uma música contendo essa palavra, fazia um ponto. A atividade se mostrou adequada para, de uma forma lúdica, levantarmos o repertório musical infantil. Cada grupo escolheu um nome para facilitar a identificação e a formação de um espírito de equipe. Como complemento da atividade em 9 das turmas, pediu-se um desenho de umas das músicas do repertório.</p>	<p>Aplicamos o jogo em 11 turmas de 1ª e 2ª séries, durante uma ou duas aulas consecutivas da área de Música, e ainda em 14 turmas de 3ª série e 4 turmas de 4ª série.</p> <p>Em 3 turmas o jogo sofreu uma variação, pois a professora indicava a palavra-desafio e o grupo que cantasse a música faria o ponto. Essa variação levou a uma interferência por parte do professor nos resultados obtidos.</p> <p>Registro fotográfico e através de gravador.</p>

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
82 crianças entre 7 e 8 anos de idade	“Meu personagem preferido”	Desenho e pintura a lápis em papel “ofício” do personagem preferido por cada criança.	O desenho do personagem foi realizado por 4 turmas de 1ª e 2ª série, como complemento de uma aula de Teatro. Registro fotográfico.
152 pais ou responsáveis	Questionário	Perguntas: 3. Assinale as atividades que seu (sua) filho(a) tem em casa. 4. Durante quantas horas, aproximadamente, seu (sua) filho(a) assiste à TV por dia? 5. Quais os programas de TV preferidos de seu (sua) filho(a)? 6. Quais os programas de TV que você (pai ou responsável) mais aprecia? 7. Você assiste TV junto com seu (sua) filho(a)? 8. Quais os programas de TV que vocês costumam assistir juntos? 9. Qual(is) o(s) canal(is) de TV mais assistidos pela família? 10. Que estilos de música são mais ouvidos em casa? 11. Qual a estação de rádio mais ouvida pela família? 12. Possuem fitas de vídeo em casa? 13. Quais as preferidas de seu (sua) filho(a)?	Questionário aplicado durante o segundo semestre de 2001, durante as reuniões de pais, tanto na Escola-Parque, quanto nas Escolas-Classe.

Quadro 6 – Imagem e expressão corporal

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
<p>200 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>30 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>A figura humana e auto-retrato</p>	<p>Produção do auto-retrato.</p>	<p>Atividade desenvolvida durante um conjunto variável de duas a quatro aulas de Artes Visuais, com diversificação de material e complementos. Foram utilizados lápis – de cor ou giz de cera –, hidrocor e também pincel e tinta. Foram utilizados ainda dois tamanhos de papel: o ofício e outro papel mais grosso de 48x32cm. As variações mais significativas referem-se ao conteúdo pedagógico: encontramos figuras humanas e auto-retratos que destacaram partes internas do corpo, depois de serem observados atlas do corpo humano; em outras turmas o auto-retrato foi produzido a partir da observação no espelho sendo complementado com decorações artísticas; em outros casos solicitou-se aos alunos que se situassem num espaço típico de suas vidas; e por fim os trabalhos de figuras humanas e auto-retratos compunham dois tipos de unidade pedagógica: os seres vivos – animais pré-históricos, aquáticos, rurais, selvagens, seres humanos – e o sujeito em relação ao seu espaço – cidade, casa, quarto, família.</p>
<p>152 pais ou responsáveis</p>	<p>Questionário</p>	<p>Pergunta:</p> <p>21. Você considera seu (sua) filho(a) vaidoso(a), preocupado com a aparência e o modo de vestir?</p>	<p>Questionário aplicado durante o segundo semestre de 2001, durante as reuniões de pais, tanto na Escola-Parque, quanto nas Escolas-Classe.</p>
<p>Crianças entre 7 e 9 anos de idade</p>	<p>Acompanhamento e observação das crianças em situação escolar – aulas, rituais, recreio, entrada e saída da escola.</p>		<p>Notas de campo</p>

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
<p>64 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>40 crianças entre 9 e 10 anos de idade</p>	<p>“Minha roupa preferida”</p>	<p>Consistiu a atividade de desenho a lápis de um boneco, com uma expressão facial determinada pelo humor da criança no dia da aula. Recortando-se retalhos em tecido cada criança “vestiu” o boneco com sua roupa preferida.</p>	<p>Atividade desenvolvida durante um conjunto variável de duas a três aulas de Artes Visuais. O boneco foi modelado em papel ofício ou de 48x32 cm. O fundo do trabalho variou entre tinta ou colagem do boneco sobre cartolina colorida.</p>
<p>80 crianças entre 7 e 8 anos de idade, correspondendo à produção de 30 painéis coletivos</p>	<p>A figura humana</p>	<p>Atividade coletiva. Um de cada grupo deita sobre um papel pardo. Seu corpo é contornado a lápis e depois “vestido” por todos os membros do grupo.</p>	<p>Ocuparam-se duas aulas de Artes Visuais para a atividade. As variações encontradas: uso de giz de cera para a composição de toda a obra ou recorte de retalhos de tecido para produzir a roupa do boneco com aplicação de tinta como fundo.</p>
<p>100 crianças entre 7 e 8 anos de idade</p> <p>50 crianças entre 8 e 9 anos de idade</p>	<p>Audição musical ativa, dança e expressão corporal</p>	<p>Oferecemos uma coleção de discos com base no repertório levantado através do jogo “A palavra é...”, e pequenos grupos escolheram três a quatro músicas para dançar e representar corporalmente com total liberdade. Enquanto um grupo dançava, os outros observavam. Na aula seguinte foi oferecida nova coletânea de discos, essa segunda composta pelo repertório “ensinado” pela professora de Música. Novamente em grupos, cada um deles escolheu três a quatro músicas para dançar e representar. O conjunto dessas aulas permitiu a comparação entre a expressão corporal diante de dois repertórios distintos, o das crianças e o da professora.</p>	<p>Aplicou-se a atividade durante três aulas consecutivas de Música, em quatro turmas de 1ª e 2ª séries e quatro turmas de 3ªs séries.</p> <p>Para três turmas de 3ª série da oficina de “Música, corpo e movimento”, da área de Educação Física, os alunos escolheram uma música entre o aqui denominado “repertório das crianças”, e montaram um <i>clip</i> musical.</p> <p>Registro em vídeo.</p>

Quadro 7 – Conceito de infância

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
18 crianças entre 8 e 9 anos de idade	“O mundo dos adultos x o mundo das crianças”	Representação corporal do “mundo da criança x o mundo do adulto”. Cada criança recebeu um jornal, que valeu como “passaporte” para a entrada na sala de espelhos. Ao som de músicas escolhidas previamente pelas crianças, estas expressaram com o corpo sua imagem de infância e de idade adulta durante cerca de 40 minutos, incluindo brincadeiras. O tempo final da aula foi aproveitado para diálogo e reflexão coletiva sobre “o mundo da criança”, ao estilo de grupos focais. Como complemento foi solicitado na aula seguinte, que as crianças desenhasssem “O mundo da criança x o mundo do adulto”.	A atividade foi aplicada com três turmas de 3ª série, durante duas aulas consecutivas da oficina de “Música, Corpo e Movimento” da área de Educação Física. Registro em vídeo e gravador.
17 crianças entre 7 e 8 anos de idade 15 crianças entre 8 e 9 anos de idade	“Ser criança”	Mini-caderno. Em cada página um título a ser completado individualmente com desenho, pintura e texto.	Material preparado por uma professora de Escola-Classe e aplicado durante a “Semana da Criança”, com uma turma de 1ª série. Atividade foi também aplicada através de uma redação acompanhada de desenho e pintura, com uma turma de 3ª série.

Anexo 5 – Quadro da coleção de “figuras humanas” analisada

Quadro 8 – Coleção dos desenhos de “figuras humanas” utilizada para análise e discussão da questão central da tese, ou seja, “quais são as representações e expressões corporais das crianças pesquisadas?” A mesma foi produzida por 488 crianças de 1ª a 3ª série, totalizando um conjunto principal de 614 obras que foram analisadas, além de 546 obras correlacionadas que contribuíram para a discussão da questão referida.

Sujeitos	Formas de expressão artística, técnicas e materiais utilizados	Técnicas de pesquisa e formas de registro dos dados	Descrição da atividade	Atividades correlatas
68 crianças de 1ª e 2ª séries	desenho a lápis e pintura com lápis de cor sobre papel branco de 48 X 32 cm, contorno com lápis preto e fundo com tinta guache vermelha ou azul	fotografia das obras; entrevista com as crianças, através da técnica de grupos focais, gravação em fita cassete e posteriormente transcrita; entrevista com a professora	O trabalho partiu do desenho de uma figura humana de corpo inteiro baseada em uma pessoa escolhida por cada criança. O desenho foi “ditado” oralmente pela professora destacando-se as partes do corpo humano, iniciando pela cabeça e seguindo pelo pescoço, tronco, braços, pernas, pés e detalhes do rosto. O desenho da roupa foi desenhado livremente por cada aluno. Em seguida as figuras foram pintadas a lápis, contornadas com lápis preto e por fim pintou-se o chão e aplicou-se guache vermelha ou azul como fundo, completando o processo de trabalho artístico. A professora solicitou também que cada criança localizasse a figura em um contexto de sua existência social. As obras foram produzidas durante o período de duas a três aulas.	Desenho e pintura da família, da residência e da cidade
76 trabalhos de 71 crianças de 1ª e 2ª séries	desenho a lápis, contorno com nanquim preto e pintura da figura e do fundo com giz de cera sobre papel branco de 48 X 32 cm	fotografia das obras; entrevista com as crianças, através da técnica de grupos focais, gravação em fita cassete e posteriormente transcrita; entrevista com a professora	Produziram-se auto-retratos a partir da observação de si no espelho, através de desenho a lápis, contorno com nanquim preto e pintura da figura e do fundo com giz de cera. O trabalho foi ornamentado por meio da representação rítmica de uma constelação de pontos, estrelas e outros signos que representassem algo de que o autor gostasse. As obras foram produzidas durante o período de duas aulas.	Trabalho individual: desenho e pintura do nome com letras artísticas; desenho e pintura do auto-retrato de corpo inteiro num ambiente livremente escolhido por cada criança. Trabalhos coletivos: confecção em grupo de grandes painéis (2,0 x 1,5m), através de recorte e colagem de gravuras retiradas de revistas, formando um grande mosaico de cores e corpos humanos. Em outra situação um menino e uma menina deitados lado a lado sobre uma faixa de papel pardo tinham seus corpos contornados a lápis e depois pintados com giz de cera.

Sujeitos	Formas de expressão artística, técnicas e materiais utilizados	Técnicas de pesquisa e formas de registro dos dados	Descrição da atividade	Atividades correlatas
38 crianças de 1ª e 2ª séries	desenho feito com hidrocor colorido e pintura da figura e do fundo com tinta guache sobre papel branco de 48 X 32 cm	coleta das obras; entrevista com a professora gravada em fita cassete; gravação em vídeo de uma aula	Inicialmente as crianças observaram figuras das partes internas do corpo humano, através de um atlas de anatomia, em seguida desenharam com hidrocor e pintaram com tinta guache a figura humana inteira destacando alguma parte interna do corpo, a escolha livre de cada criança. Por último o fundo também foi coberto com guache. O trabalho foi aplicado durante uma aula.	Trabalhos individuais: desenho e pintura da cidade, da planta baixa da residência, dos objetos domésticos, da sua turma, dos animais terrestres e aquáticos e confecção de bonecos com argila. Trabalhos coletivos: pintura do “fundo do mar” em grande painel; em dupla contorno do corpo na parede e preenchimento da forma com tinta vermelha ou azul, marcando as paredes da varanda contígua à sala de aula de artes visuais com corpos em forma de sombra colorida.
55 trabalhos produzidos por 28 crianças de 1ª e 2ª série	desenho com hidrocor preto, pintura da figura e do fundo com hidrocor colorido em papel branco <i>gouche</i> de tamanho 15 X 21 e produção da moldura	reprodução digital das obras e entrevista com a professora	A professora orientou os alunos a produzirem um auto-retrato de acordo com o formato 3 X 4 com hidrocor preto. Em seguida o trabalho foi colorido também com hidrocor. Para o acabamento os alunos produziram uma moldura ornamentada com pequenos desenhos rítmicos. As obras foram produzidas durante o período de duas a três aulas. Uma segunda e, em alguns casos, uma terceira versão da figura humana foi feita a partir da imagem de uma pessoa qualquer.	Desenho de observação e pintura, através da utilização de miniaturas, de outros seres vivos além do humano: animais pré-históricos, animais aquáticos (o fundo do mar), animais selvagens, animais rurais; desenho e pintura da família, de emoções, como por exemplo, o medo e de realizações humanas, entre elas os meios de transporte; confecção de bonecos de argila que foram colados sobre papelão e posteriormente pintados com tinta.
129 trabalhos de 80 crianças de 1ª e 2ª séries 49 trabalhos de 33 crianças de 3ª série	desenho a lápis, pintura da figura e do fundo com lápis de cor e contorno com lápis preto em papel branco tamanho “A4”	coleta das obras e reprodução digital das obras	A professora solicitou um auto-retrato, com a figura de corpo inteiro. As obras foram produzidas durante uma ou duas aulas. Foram executadas duas versões do auto-retrato, a primeira no início e a segunda no final do ano, visando a avaliação do trabalho em sala de aula.	Desenho e pintura da cidade, da profissão dos pais, da escola-classes, da escola-parque e do programa de televisão preferido.
64 crianças de 1ª e 2ª série 40 crianças de 3ª série	desenho de um boneco a lápis sobre papel “A4” ou de tamanho 48 X 32, recorte e colagem do boneco sobre papel sulfite colorido, recorte e colagem de tecidos produzindo a roupa da figura, desenho e pintura com lápis de cor da expressão fisionômica	trabalhos feitos por solicitação da pesquisadora com acompanhamento das aulas; gravação de aulas em vídeo, entrevistas individuais com as crianças gravadas em vídeo (cerca de 25% das crianças)	Intitulou-se o trabalho de “Minha roupa preferida”. Inicialmente cada criança foi orientada a desenhar um boneco, recortá-lo e colá-lo sobre um papel sulfite colorido. Sobre uma mesa foi depositada uma enorme quantidade e variedade de retalhos de tecido para serem recortados e colados sobre o boneco compondo o seu traje e acessórios, de acordo com a roupa preferida de cada criança. Em seguida a criança desenhou e pintou com lápis de cor a expressão fisionômica da figura conforme estivesse se sentindo naquele dia. Para a confec-	Trabalho individual: desenho e pintura do programa de televisão preferido. Trabalho coletivo: um aluno deita-se sobre uma grande faixa de papel “jornal”, seu corpo é contornado e através de recorte e colagem de retalhos de tecido a figura é vestida. O fundo foi pintado coletivamente com tinta.

Sujeitos	Formas de expressão artística, técnicas e materiais utilizados	Técnicas de pesquisa e formas de registro dos dados	Descrição da atividade	Atividades correlatas
42 crianças de 3 ^a série	desenho a lápis, pintura com lápis de cor complementando uma colagem preparada pela professora e contorno com lápis preto em papel branco tamanho "A4"	reprodução digital das obras e entrevista com a professora	ção do cabelo alguns alunos utilizaram cordão. O fundo do trabalho para as turmas de 3 ^a série variou, sendo preenchido com tinta. O trabalho ocupou duas aulas.	
40 crianças de 1 ^a e 2 ^a série	desenho a lápis e colorido com giz de cera em papel "jornal" tamanho	coleta das obras	A professora preparou uma colagem no papel de uma peça de roupa qualquer retirada de revistas. As crianças completaram o trabalho através do desenho, pintura da figura humana com lápis de cor e contorno com lápis preto. Por fim a figura foi contextualizada através do desenho e pintura do ambiente que a cercava.	Confecção de bonecos de argila que foram colados sobre papelão, posteriormente pintados com tinta e emoldurados.
13 crianças de 1 ^a e 2 ^a série	desenho feito no chão com giz branco	observação da aula, fotografia e entrevista com as crianças	O trabalho intitulou-se "Eu sou assim". Produção de um auto-retrato de corpo inteiro através de desenho a lápis e colorido com giz de cera.	Trabalho como parte integrante de uma aula de teatro.
			Em duplas, um aluno deita e o outro contorna o corpo riscando o chão com giz branco, em seguida produziu-se os detalhes da figura. Em alguns casos foi feito o desenho de uma figura humana sem a marca do contorno.	Trabalho como parte integrante de uma aula de teatro.